

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS**

ALICE MAZERA

**FORMAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA E TECNOLOGIAS MÓVEIS:
IDEIAS DE DOIS LICENCIANDOS DURANTE O ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO**

**FLORIANÓPOLIS
2020**

ALICE MAZERA

**FORMAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA E TECNOLOGIAS MÓVEIS:
IDEIAS DE DOIS LICENCIANDOS DURANTE O ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Musical.

Orientador (a): Profa. Dra. Teresa Mateiro

FLORIANÓPOLIS

2020

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Central/UEDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

MAZERA, ALICE
FORMAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA E TECNOLOGIAS
MÓVEIS: : Ideias de dois licenciandos durante o Estágio
Curricular Supervisionado / ALICE MAZERA. -- 2020.
142 p.

Orientadora: TERESA MATEIRO
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2020.

1. Tecnologias Digitais. 2. Ensino Médio. 3. Aulas de
Música. 4. Trajetórias Formativas. 5. Formação e
Autoformação. I. MATEIRO, TERESA. II. Universidade do
Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Música. III. Título.

ALICE MAZERA

**FORMAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA E TECNOLOGIAS MÓVEIS:
IDEIAS DE DOIS LICENCIANDOS DURANTE O ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Musical.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Teresa Mateiro

Universidade do Estado de Santa Catarina

Membros:

Dra. Martha Kaschny Borges

Universidade do Estado de Santa Catarina

Dr. Paulo R. A. Marins

Universidade de Brasília

Florianópolis, 17 de dezembro de 2020

Dedico este trabalho aos meus pais que tanto me inspiraram e me ajudaram em minha carreira, com amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Jesus Cristo, por salvar minha alma e permitir que eu concretizasse esta dissertação com força e amor.

Agradeço à professora orientadora Teresa Mateiro, que considero uma segunda mãe, pelo carinho e paciência durante todos os encontros, orientações, conversas e passeios.

Agradeço aos meus pais e irmãos por fazerem de mim a pessoa que sou hoje, pela força e incentivo durante o processo de escrita e pelo apoio amoroso durante toda a vida.

Agradeço ao meu marido Herik por me acompanhar durante a pesquisa, nas crises de choro e nos momentos difíceis me proporcionando carinho e amor, tornando-me uma mulher valente e capaz.

Agradeço a todos os meus amigos e amigas de mestrado, dos quais tive encontros e desencontros e que me ajudaram e apoiaram durante a pesquisa. Agradeço, especialmente, à Dyane Rosa, amiga que me ajudou, aconselhou e cuidou de mim enquanto estive na Cidade de Florianópolis.

Agradeço aos participantes desta pesquisa por contribuírem mais uma vez ao mundo acadêmico. Suas ideias permanecerão comigo e no mundo da pesquisa por meio desta dissertação.

Agradeço, de forma especial, à minha tia Valdete, por ter corrigido de forma tão carinhosa este trabalho, dedicando seu tempo a me ensinar a língua portuguesa, melhorando, cada vez mais, minhas habilidades de escrita.

Agradeço à minha dinda e dindo, doutores acadêmicos, por me incentivarem a seguir carreira acadêmica e por suas orientações durante esse processo.

Agradeço aos Profs. Dr. Allan Medeiros e Dr. Paulo Marins, assim como à Profa. Dra. Martha Borges por suas contribuições durante o processo de qualificação e, especialmente, ao Prof. Paulo e à Profa. Martha pela leitura atenta e disponibilidade em participar da banca de defesa.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram com minha pessoa e com o processo desta pesquisa.

“Consagre ao Senhor tudo o que você faz,
e os seus planos serão bem-sucedidos”.

Provérbios: 16:3

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Educação Musical do Programa de Pós-Graduação em Música (Mestrado e Doutorado), da Universidade do Estado de Santa Catarina e integra o Grupo de Pesquisa Educação Musical e Formação Docente (CNPq/UDESC). O objetivo principal foi conhecer e analisar as ideias de dois estagiários sobre o uso de tecnologias móveis nas aulas de música em uma turma do ensino médio técnico, durante o Estágio Curricular Supervisionado. Os objetivos específicos foram: a) conhecer as trajetórias da formação docente e a vivência tecnológica dos sujeitos; b) entender as influências que possam ter sido determinantes para a formação de suas ideias sobre tecnologias móveis no ensino de música; c) analisar suas práticas pedagógicas que envolvem o uso de tecnologias móveis; e, d) relacionar essas ideias às práticas durante o estágio. A coleta de dados se deu por meio de um questionário, aplicado aos estudantes matriculados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de um curso de Licenciatura em Música, e de entrevistas semiestruturadas e observações na atuação do estágio de dois desses estudantes. Os dados foram organizados e analisados por meio de gráficos, para o questionário, e categorização de temas, para as entrevistas e observações. Os resultados mostraram que a maioria dos estagiários utilizam as tecnologias móveis em seu cotidiano, mas alguns carecem de interesse e formação em relação à aplicação desses recursos de forma pedagógica. Os dois estagiários entrevistados e observados expressaram suas ideias sobre o uso das Tecnologias Móveis no ensino de música demonstrando que conhecem a necessidade e importância de usar esses recursos pedagogicamente. Relataram que valorizam a prática musical e procuraram oportunizar seus alunos a vivência da música por meio das tecnologias. Além do mais, percebeu-se que, apesar das ideias apresentadas pelos estagiários serem únicas, estas estão relacionadas, de alguma forma, às suas vivências, experiências e formação docente em tecnologia.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Ensino médio. Aulas de Música. Trajetórias formativas. Formação e autoformação.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Music Education research line of the Music Graduate Program (Master and Doctorate), from the State University of Santa Catarina and integrate the Music Education and Teacher Formation Research Group (CNPq/UDESC). The main objective was to know and analyze the ideas of two interns about the use of mobile technologies in music classes in a technical high school class, during the Supervised Curricular Internship. The specific objectives were: a) to know the trajectories of teacher formation and the technological experience of the interns; b) understand the influences that may have been determinant for the formation of your ideas about mobile technologies in music education; c) analyze their pedagogical practices that involve the use of mobile technologies; and d) relate these ideas to practices during the internship. Data collection took place through a questionnaire, applied to students enrolled in the Supervised Curricular Internship discipline of a Music Degree course, and semi-structured interviews and observation in the actuation of the internship of two of these students. The data were organized and analyzed by means of graphics, for the questionnaire, and categorization of themes, for the interviews and observations. The results showed that most interns use mobile technologies in their daily lives, but some lack interest and capacitation in relation to the application of these resources in a pedagogical way. The two interns interviewed and observed expressed their ideas about the use of Mobile Technologies in music education, demonstrating that they know the need and importance of using these resources pedagogically. They reported which value musical practice and seek to provide for their students the opportunity to experience the music through the technologies. Beyond that, was noticed, although the ideas presented by the interns are unique, these are related, in some way, to their experiences, life experience and teacher formation in technology.

Keywords: Digital Technology. High School. Music Classes. Formative Trajectories. Formation and Self-formation.

LISTA DE TABELAS E FLUXOGRAMAS

Tabela 1 – Método de organização dos dados por técnica de coleta.....	65
Tabela 2 – Categorização temática questionário.....	66
Tabela 3 – Categorização temática observações.....	67
Tabela 4 – Categorização temática entrevistas.....	67
Fluxograma 1 – Representação do tema comum entre técnicas.....	68
Fluxograma 2 – Esquema temático para triangulação de dados.....	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Primeiro contato dos estagiários com as tecnologias móveis.....	71
Gráfico 2 – Tecnologias móveis usadas no dia a dia dos licenciandos.....	73
Gráfico 3 – Relevância do curso ou disciplina sobre o uso de tecnologias, na educação musical.....	76
Gráfico 4 – Situação pedagógica onde melhor acontece a inclusão das tecnologias móveis.....	79
Gráfico 5 – Forma na qual utilizariam o celular nas aulas de música.....	82
Gráfico 6 – Justificativa pela escolha do recurso hardware.....	82
Gráfico 7 – Relevância do questionário sobre os participantes.....	83

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicações
BNCC	Base Nacional Comum Curricula
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EaD	Ensino a Distância
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EJ	Entrevista João
EM	Entrevista Maria
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NTIC	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TD	Tecnologias Digitais
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TE	Tecnologias Educacionais
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TM	Tecnologias Móveis
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 TECNOLOGIAS, SIGNIFICADOS E CONTEXTOS.....	21
2.1 TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO.....	23
2.2 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO.....	29
3 O QUE AS PESQUISAS REVELAM.....	40
3.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	40
3.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA LICENCIATURA EM MÚSICA.....	43
3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA EM TECNOLOGIAS.....	47
3.4 EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E SOCIEDADE.....	49
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	52
4.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES.....	53
4.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	56
4.3 COLETA DE DADOS.....	57
4.4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	64
5 ESTAGIÁRIOS E TECNOLOGIAS MÓVEIS.....	70
5.1 ESTAGIÁRIOS.....	70
5.2 FORMAÇÃO TECNOLÓGICA.....	74
5.3 TECNOLOGIAS MÓVEIS NA AÇÃO PEDAGÓGICA.....	78
6 TECNOLOGIAS NAS HISTÓRIAS DE JOÃO E MARIA.....	85
6.1 EXPERIÊNCIAS, VIVÊNCIAS E HISTÓRIAS DE JOÃO.....	85
6.2 EXPERIÊNCIAS, VIVÊNCIAS E HISTÓRIAS DE MARIA.....	89
6.3 TRAJETÓRIAS FORMATIVAS.....	91
7 IDEIAS DURANTE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO.....	101
7.1 EDUCAÇÃO MUSICAL É AQUELA QUE PROPÕE VIVÊNCIAS.....	101
7.2 USAR AS TECNOLOGIAS DE FORMA INTERATIVA.....	106
7.3 TECNOLOGIAS E PROFESSOR MEDIADOR.....	109
7.4 “APRENDI MUITO NO ESTÁGIO CURRICULAR”.....	113
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ONLINE.....	130
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	136

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
ENTREVISTA.....	137
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
QUESTIONÁRIO.....	138
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
OBSERVAÇÃO.....	139
APÊNDICE F – CONSENTIMENTO IMAGENS.....	140

APRESENTAÇÃO

A minha aproximação com as tecnologias ocorreu a partir dos dez anos por meio do acesso à internet e do celular. Durante minha vivência escolar, não tive atividades que envolvessem o uso de dispositivos móveis, no entanto, durante meu ensino médio, tive aulas de química, ministradas pelo meu pai, por meio do uso de uma plataforma de educação a distância, o Moodle. Aprendi a me inteirar no sistema educacional virtual, e não apenas presencial, o que contribuiu para que eu me desenvolvesse como aluna autônoma.

As influências de meu pai, professor especializado em mídias da educação, me levaram a concluir minha graduação em Licenciatura em Música na modalidade EaD (Ensino/Educação a Distância). Durante a graduação, realizei uma disciplina que abordava o uso de tecnologias no ensino da música, o que instigou ainda mais minha curiosidade e interesse. Ingressada no Mestrado e às orientações optei por seguir nas perspectivas de formação docente e tecnologias móveis, escolhendo investigar o campo do Estágio Curricular Supervisionado e sua realização na escola básica.

Durante o mestrado participei do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Formação Docente, certificado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e credenciado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. As reuniões do grupo contribuíram significativamente para a delimitação do tema desta pesquisa. A escolha pelo estudo da aplicação das tecnologias móveis na educação básica justifica-se pelo fato de eu ser professora de música do ensino fundamental e médio, em escolas públicas.

Minha posição, neste campo da educação, me leva a ficar atenta às metodologias aplicadas e às gerações de estudantes procurando melhorar minha prática e aprender outras formas de ensinar. Foi então que, coincidentemente, enquanto eu escrevia esta dissertação, o cenário da pandemia mudou as estratégias de ensino que passaram a ser mediadas pelo uso das tecnologias móveis. Em menos de dois meses, no primeiro trimestre escolar do ano de 2020, as escolas brasileiras e de outros tantos países precisaram transferir o ensino presencial para a modalidade remota.

Refletir sobre esta mudança é também refletir acerca da importância de estarmos preparados a vivenciar situações como essas, nas quais exigem de nós,

professores, rápidas adaptações e tomada de atitude. Minha percepção desta realidade se deu a partir da convivência com minha família. Meus pais professores e minhas duas irmãs de ensino fundamental II e meu irmão de ensino fundamental I vivenciaram, intensamente, essas mudanças, gerando diversificadas impressões sobre o ensino remoto e o uso das tecnologias. Tais impressões podem ser registradas a partir de todo o cenário educacional brasileiro, que revelou, mais uma vez, os déficits da falta de formação docente para o uso de tecnologias, e a negligência em acreditar que vivemos uma realidade digital muito diferenciada daquela na qual foram implantados programas de incentivo ao uso das TIC nas escolas públicas, há vinte anos. O que ficou mais uma vez evidente foi a precária infraestrutura nacional, falta de comprometimento dos governos há décadas com a democratização do acesso de qualidade à banda larga e a desigualdade digital em todo o país.

A pandemia, provocada pelo vírus *Covid-19*, acarretou intensas mudanças no perfil psicológico das pessoas onde muitas estão vivendo com medo e outras negligentes, frente à realidade vivida e apresentada pelas mídias. Nunca na história o uso das tecnologias digitais como o celular, o tablet e o computador foram tão intensas como no ano de 2020. As exigências do setor de saúde para que as pessoas ficassem em casa e a impossibilidade do encontro presencial, muitas vezes entre famílias, conduziu à substituição do espaço presencial pelo virtual. A sociedade passou a viver mais tempo no ambiente das redes sociais, dos softwares sócio interativo e programas de lazer como jogos, vídeos e filmes.

Essas tecnologias já eram muito usadas para diferentes fins antes desse cenário, mas não na mesma intensidade para a educação. Sabe-se que dentre as instituições sociais, o setor educacional possui uma alternativa para a continuação do ensino fora da modalidade presencial: o ensino a distância. Mas é preciso destacar que aplicar esta modalidade em toda a educação básica brasileira é, ainda, muito improvável, pois nem todos os brasileiros possuem acesso à internet. Dentro dessa alternativa os profissionais da educação vivenciaram realidades e posturas diferentes frente às tecnologias, as quais devemos refletir sobre seus impactos e influências futuras.

Algumas realidades envolvem carência de formação tecnológica, recursos e conhecimentos sobre o assunto mediante dificuldades encontradas na realização dessa modalidade pelos professores e alunos. Além do mais, o fato do ensino se dar

obrigatoriamente nesta modalidade gerou equívocas percepções sobre a inclusão das tecnologias no ensino, consequência da forma como tal alternativa foi implementada. Pode-se dizer que alguns alunos e professores passaram a resistir ao uso das tecnologias.

Em outras realidades o fato do ensino estar sendo obrigatoriamente remoto incentivou uma parcela de professores a buscar conhecimentos e formação sobre o assunto. Esses professores observaram o lado bom dessa necessidade emergencial, na qual tiveram que aprender de uma forma ou de outra, como ouvi de diversos professores de escola básica e como aponta algumas observações de notícias realizadas por Silva (2020).

Os agentes da educação podem ser considerados guerreiros por enfrentar a pandemia e não desistir do ensino e do conhecimento. Há de se considerar que, muitas vezes, os professores acabam submetidos a extensas cargas horárias, falta de tempo, estrutura e falta de capacitação. Muitos alunos também foram prejudicados por tais circunstâncias, pois, sem manusear softwares e sem terem aprendido a lidar com o ensino por meio das tecnologias, se viram desesperados a continuar seus estudos, sem contar a desigualdade digital (SARAIVA et al, 2020). Portanto, os desafios que afetam a educação atingem a todos os envolvidos. Isso significa que não apenas um deve se preparar, mas todos os agentes, incluindo administradores, professores, pais e alunos. Ou seja, os indivíduos que constituem a instituição chamada escola, devem refletir sobre as mudanças que precisam ser realizadas e, juntos, fazer parte dela.

Esta realidade foi vivenciada enquanto redigi esta dissertação, provocando em mim diversas reflexões sobre o uso das tecnologias e do sistema remoto, ao mesmo tempo me fazendo acreditar que muitos sujeitos como alunos e professores também possam compartilhar, comigo, muitas ideias. A educação precisa lidar com as diferenças de contextos dos alunos, realidades, infraestrutura e desigualdade digital, e sabe-se que a formação adequada não se resume a cursos de capacitação de poucas horas aos professores da rede de educação básica, mas, além disto, os professores em formação necessitam de atenção e incentivo especial para realizar o que aprendem de forma prática, autônoma e consciente sendo capacitados para lidar com essas diferenças.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo principal desta pesquisa foi conhecer e analisar as ideias de dois licenciandos em música sobre o uso de tecnologias móveis em suas aulas, durante o estágio curricular supervisionado, com uma turma do ensino médio técnico. Os objetivos específicos foram: a) descrever as trajetórias da formação docente e a vivência tecnológica dos sujeitos; b) identificar as influências que possam ter sido determinantes para a formação de suas ideias sobre tecnologias móveis no ensino de música; c) definir e analisar suas práticas pedagógicas que envolvem o uso de tecnologias móveis; e, d) organizar essas ideias e relacioná-las às práticas durante o estágio.

O termo ideia foi utilizado para esta pesquisa visto a grande abrangência que o conceito possui perante as opiniões dos sujeitos sobre um determinado tema. Segundo o Dicionário básico de Filosofia de Japiassú e Marcondes (2001), “A ideia é, em uni sentido geral, uma representação mental, imagem, pensamento, conceito ou noção que temos acerca de algo. As ‘ideias de alguém’ são seus pensamentos, opiniões, concepções sobre alguma coisa” (p.98).

É relevante compreender a forma como esses sujeitos expõem suas ideias sobre o uso de tecnologias em aulas de música, sendo que o desenvolvimento tecnológico e sua relação com a sociedade é um tema de grande ascensão. Isto se justifica pela necessidade de mudanças e adaptações que desafiam os profissionais da educação, graças às novas gerações de estudantes e variadas metodologias de ensino que emergem a todo instante.

Algumas pesquisas realizadas em programas de Pós-Graduação em Música optaram por investigar a maneira pela qual as tecnologias estavam sendo utilizadas em cursos de música na graduação e em escolas de educação básica (BORGES, 2010; COTA, 2016; SANTOS JÚNIOR, 2017; SCHLIECK, 2018; CASTRO JÚNIOR, 2019). Pesquisas voltadas à formação de professores também são realizadas acreditando-se que a relação da qualidade de ensino está relacionada à qualidade da formação (HENTSCHKE, AZEVEDO, e ARAÚJO, 2006). Entretanto, apesar de conhecer o que diversos estudantes de Licenciatura em Música pensam sobre o tema, pouco se compreende da relação entre suas ideias e suas práticas pedagógicas durante o Estágio Curricular Supervisionado.

O uso de tecnologias móveis, a formação docente e as ideias de professores são discutidas na medida em que estes são desafiados a se apropriarem das tecnologias digitais e da forma como estas emergem para ensinar e aprender, de maneira que estejam condizentes com a geração dos alunos. Embora o ensino de música presencial em escolas de educação básica ainda ocorra predominantemente sem o uso de tecnologias móveis (LUCENA, 2016), seu uso tem sido cada vez mais difundido por pesquisas da área (PAIVA, 2017). Enquanto isso, as discussões que abarcam as reflexões sobre as ações pedagógicas desses professores são importantes para auxiliar na melhora de suas práticas.

As diversas abordagens de aplicação de tecnologias móveis afetam a educação básica de diferentes maneiras, podendo ser empregadas em seu uso pelos professores e alunos, durante as aulas, como recurso musical ou para o aprendizado musical. Nesse sentido, embora a inserção ou não das tecnologias móveis nas aulas de música, no contexto da escola de educação básica, parta da iniciativa do professor que carrega consigo suas concepções sobre o assunto, ela acontece mesmo sem a intervenção do profissional, sendo utilizada pelos estudantes em diversos momentos durante seu aprendizado, seja na escola, ou em casa.

É de difícil traçar de forma convicta o caminho pela qual um determinado sujeito passou para formar suas ideias sobre algo. Contudo, é possível conhecer esses caminhos e a forma como estão relacionados às suas práticas em sala de aula, refletindo como nossas convicções podem induzir as nossas ações e o que procuramos expressar em nossa fala. No âmbito desta pesquisa foi possível traçar relações entre o que os sujeitos de pesquisa afirmaram sobre si mesmos e suas ações com o uso de tecnologias em sala de aula. Por conseguinte, optou-se por questionar ao próprio participante o que ele pensava sobre o assunto e o que mais considerou relevante em sua trajetória formativa que viesse a ter relevância na constituição de suas ideias. Nesse sentido, a pergunta que guiou a presente pesquisa foi: Como os estagiários de Licenciatura em Música relacionam suas ideias sobre o uso de tecnologias móveis em aulas de música no ensino médio técnico às suas práticas pedagógicas durante o Estágio Curricular Supervisionado?

Para isso este trabalho foi organizado em seis capítulos principais: 1) Tecnologias, Significados e Contextos; 2) O que as pesquisas revelam; 3) Caminhos metodológicos; 4) Estagiários e Tecnologias Móveis; 5) Tecnologias nas histórias de

João e Maria; e 6) Ideias durante o Estágio Curricular Supervisionado. O primeiro capítulo contempla a fundamentação teórica deste trabalho. Nele expus os conceitos e as variações do termo tecnologias. Justifiquei o emprego do termo escolhido – Tecnologias móveis – e discuti a relação da educação com esses recursos. Abordei o contexto do Estágio Curricular Supervisionado e os conceitos de formação e autoformação, incluindo a formação em tecnologia.

O capítulo dois contempla a revisão de literatura. Nele apresentei a relação de doze trabalhos, entre teses e dissertações, com esta pesquisa. Esses trabalhos incluem, em seu conteúdo, pesquisas sobre o uso de tecnologias no ensino de música em diferentes contextos, dentre eles: cursos de graduação em Música, ensino básico e cursos de extensão. Este capítulo expõe a importância do uso de recursos tecnológicos para a educação musical, a relevância dos cursos de extensão e a importância de conhecer o que fazem os alunos da rede de ensino básico e dos cursos de Licenciatura em Música em relação às tecnologias.

No capítulo seguinte, descrevi e justifiquei os passos da pesquisa e fundamentei teoricamente a abordagem metodológica escolhida. Dentre as descrições dos processos inclusos neste capítulo, estão as técnicas de coleta de dados e os critérios utilizados na seleção dos sujeitos participantes, a forma como os dados foram organizados e a metodologia pela qual foram analisados. Dentre as técnicas apresentadas estão o uso de um questionário com o intuito de conhecer os interesses mais comuns entre uma turma de estagiários, entrevistas semiestruturadas, aplicadas a cada um dos dois sujeitos selecionados, e observações simples no campo de estágio. A abordagem dos documentos, utilizados como fontes complementares, também é apresentada no capítulo da metodologia. Além do mais, relatei, brevemente, a experiência de meu estágio docente que foi realizado durante a coleta de dados e teve relação com a pesquisa.

No capítulo quatro, iniciei a análise dos dados, começando pelo questionário. Uma parte desses dados foi apresentada no congresso da ABEM de 2019 (MAZERA; MATEIRO, 2019) como pesquisa em andamento. Considerei necessário e dinâmico apresentar esses resultados separadamente às entrevistas e observações, pois foram aplicados com sujeitos diferentes e possuíam objetivos de coleta diferenciados às outras técnicas. Primeiramente, o questionário abrangeu um número maior de participantes, portanto, os dados foram apresentados por meio de

gráficos. Segundo, esses dados tiveram como objetivo destacar as ideias mais apresentadas pelos estagiários.

No capítulo seguinte, dou continuidade às análises de dados, iniciando das entrevistas. Nesta parte das análises exponho as vivências e os processos formativos de dois estagiários que realizavam o Estágio Curricular Supervisionado. Esses dados foram considerados relevantes pelos próprios sujeitos sendo, portanto, analisados neste capítulo. Enquanto isso, as ideias desses indivíduos foram colocadas no capítulo seis, onde as relaciono com suas atuações no estágio.

No capítulo seis, portanto, abordei além das ideias explanadas nas entrevistas, as observações que contemplam os acontecimentos mais relevantes observados no Estágio Curricular Supervisionado, destacados por mim. Consequentemente, neste capítulo discorri sobre as possíveis relações e influências das ideias desses sujeitos e suas práticas durante o estágio, destacando suas histórias, seus processos formativos e a relação dos estagiários com suas trajetórias em meio às tecnologias e no campo de estágio.

Por fim, nas considerações finais apresentei resumidamente as ideias dos estagiários e relacionei-as com minhas interpretações expondo, ao mesmo tempo, minhas próprias ideias. As vivências tecnológicas, ideias sobre tecnologias na educação e formação docente foram os principais tópicos desta pesquisa, de cunho qualitativo, apresentando a relevância da preparação do profissional de educação musical para o uso das tecnologias, bem como a importância e influência de conhecer as ideias desses profissionais em formação como fonte de reflexão para a mudança da prática.

2 TECNOLOGIAS, SIGNIFICADOS E CONTEXTOS

Na extensão deste capítulo serão abordados os conceitos da palavra tecnologia e os termos utilizados dentro do campo da educação, bem como a escolha do termo Tecnologias Móveis (TM), usado para este estudo. O campo contextual do uso desses recursos se destaca e identifica-se como o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), sendo complementado e abordado também nesta parte do trabalho. Além do mais, serão explanados conceitos complementares de importância para a pesquisa como a formação em tecnologias, a formação docente e a autoformação.

O termo tecnologia possui diferentes significados e é empregado em vários contextos sendo popularmente usado para se referir à novidades e invenções de um tempo atual. Pinto (2006), descreve quatro acepções do termo tecnologia, tendo elas os significados de: 1) Teoria, ciência, estudo e discussão da técnica; 2) simplesmente a técnica; 3) o conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento; e 4) ideologização da técnica.

Das acepções apresentadas, o filósofo descreve que a mais popular e frequente é o sentido de técnica. O dicionário de filosofia (ABAGNANO, 2007) define tecnologia nessa mesma perspectiva descrevendo-a como “qualquer conjunto de regras aptas a dirigir eficazmente uma atividade qualquer” (p.950). Tecnologia em seu sentido menos amplo e mais popular da palavra pode ser entendida, então, como um conjunto de técnicas em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento.

Para Cupani (2016), as palavras técnica e tecnologia supõem um objetivo preciso no qual implica valores, no sentido de ser útil ou adequado para algo. A técnica e a tecnologia, portanto, supõem conhecimentos, já disponíveis ou novos. Em suas palavras, no entanto, “a técnica serve-se do saber vulgar, eventualmente impregnado de saber científico que não é reconhecido como tal. A tecnologia recorre explicitamente ao saber científico” (p.94-95).

Sancho (1998) prefere definir tecnologia como um conjunto de conhecimentos que permite a intervenção do ser humano no mundo. Essa definição dialoga com o conceito mais popular de tecnologia quando contextualiza que a intervenção no mundo ocorre em todas as épocas. Por isso, Kenski (2003) reitera que o uso das

tecnologias transforma radicalmente a forma de organização social, comunicação, cultura e aprendizagem em cada respectiva época da história da humanidade.

Esse conceito de tecnologia vem acompanhado de discussões sociais, onde não é possível distinguir tecnologia sem falar de sociedade, pois a tecnologia não pode existir sem ela. Segundo Pinto (2003, p. 285), “é a sociedade que, graças à cultura acumulada, inventa, na pessoa de seus sábios, as técnicas possíveis a cada momento e as aplica. Constitui-se, portanto, em receptáculo da tecnologia, nunca desligada deste fundamento, sem o qual não existiria”.

O conceito de que vivemos em uma era tecnológica aparece em diversos estudos, contudo, Pinto (2003) comenta que, diferente da palavra ‘tecnologia’, que pode ser empregada em tantos sentidos, o conceito de era tecnológica refere-se a “toda e qualquer época da história, desde que o homem se constituiu em ser capaz de elaborar projetos e de realizar os objetos ou as ações que os concretizam” (p.63). Assim, segundo o autor, a era em que estamos é uma era tecnológica assim como todas as eras anteriores.

De acordo com essas definições, acredita-se que a transformação da sociedade cria novos valores e comportamentos que precisam ser aprendidos para que as pessoas se adéquem à nova realidade social a partir da presença de determinado tipo de tecnologia (KENSKI, 2003; PINTO, 2003). Nesse sentido, o final do século XX e início do século XXI, foi marcado pelo intenso uso das tecnologias digitais (TD), usadas para diversificados fins de informação, trabalho e lazer.

As TD são definidas como o conjunto de recursos que permitem a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Um grupo desses recursos foi chamado de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), pois tinha como finalidade informar e comunicar. No entanto, como esse termo também era usado para se referir a tecnologias mais antigas como a televisão, jornais e mimeógrafo, passou-se a utilizar o termo Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para abranger tecnologias como o computador, internet, smartphones e tablets (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015).

Com a evolução dos smartphones que passou a abranger cada vez mais funções e utilidades, o número de pessoas com acesso a ele também cresceu, sendo esta tecnologia digital a mais utilizada no mundo todo. Hoje pode-se afirmar que, pelo menos, quase todos os jovens possuem pelo menos um smartphone,

independente de suas condições financeiras, pois o acesso a esse recurso tornou-se fácil e quase que indispensável (LUCENA, 2016).

A procura dos jovens pelas TD, se atém principalmente a critérios que os possibilitam estar conectados a redes do tipo *Wi-fi*, *WiMax* e *peer-to-peer*. Eles desejam o acesso a inúmeras informações em qualquer momento e em qualquer lugar. Essas são as TM. Diferentemente do computador de mesa, por exemplo, o uso desses dispositivos não cria no usuário uma dependência de um espaço físico, se relacionando com os ciberespaços de uma maneira na qual não se pensa neles separadamente (SANTAELLA, 2014). Optou-se, portanto, para esta pesquisa, utilizar o termo TM, que abrange especificamente tablets, notebooks e principalmente os smartphones.

2.1 TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

No final do século XX, a educação viveu intensivamente a inserção das TDIC, as quais potencializaram a forma de aprendizagem e disseminação de conteúdos de culturas digitais. Já na primeira década do século XXI, as tecnologias transformaram novamente a forma de ensino e aprendizagem marcada pelas TM conectadas em rede. Simone Lucena (2016, p. 284) afirma que “esta outra forma de se expressar, de comunicar e de produzir que mistura e remixa diferentes linguagens é a maneira utilizada pela atual geração de pessoas nascidas na era das tecnologias digitais”.

O uso de smartphones no século XXI é quase que indispensável. Em uma pesquisa realizada por Lucena (2016) com diferentes fontes de pesquisa (Agência Nacional de Telecomunicações – Anatel; Cetic.br), analisa que o uso das TM, principalmente dos smartphones, tem aumentado consideravelmente no mundo. Segundo esses dados, o público que mais utiliza essa tecnologia são os mais jovens (93%), com faixa etária entre dezesseis e vinte e quatro anos.

No Brasil, segundo dados da Anatel, em 2015, o número de acesso ao Serviço Móvel Pessoal (SMP) chegou a 273,1 milhões. Dados de outra pesquisa realizada pelo Cetic.br, apontou que, em 2014, 84% dos brasileiros possuíam aparelho celular, e que metade deste percentual, 47%, acessavam a internet utilizando este tipo de dispositivo móvel. Nas classes D e E, o uso de celular é de 64%, mas apenas 18% acessavam a internet. (LUCENA, 2016, p.284).

A faixa etária do grupo de pessoas que mais utiliza o smartphone é a faixa que também frequenta o ambiente escolar, este que deve ter seu currículo regido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC (2017) compreende as mudanças necessárias ocasionadas pela presença das novas tecnologias digitais para que o processo de ensino aprendizagem nas escolas continue acontecendo de maneira eficaz. O documento contempla que a cultura digital tem ocasionado mudanças sociais significativas e que o acesso aos recursos tecnológicos faz com que o estudante esteja dinamicamente inserido nessa cultura, não apenas como consumidor.

O mesmo documento registra a importância de aproveitar as novas linguagens para que a escola possa instituir novos modos de promover a aprendizagem, acreditando no potencial do universo digital. A BNCC registra que é “imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital” (BNCC, 2017, p. 61).

A partir da inclusão do uso das tecnologias ou de conteúdos que promovam a reflexão sobre a mesma nos currículos escolares, é imprescindível que o professor consiga discutir o assunto e utilizar, de forma consciente, os dispositivos tecnológicos (SILVA, 2015). Para isso, é importante que haja formação condizente com a necessidade do profissional e com os conhecimentos exigidos pelo currículo (SAMPAIO; LEITE, 1999). No entanto, é importante destacar que ainda há defasagem nos currículos escolares, e que apesar de haver recentemente uma BNCC, nem todos os currículos contemplam as TD, e se contemplam, nem sempre o mesmo é seguido.

Por conseguinte, apesar dessas circunstâncias, múltiplos fatores estão envolvidos na criação de condições necessárias à utilização educativa das tecnologias. Sendo o professor um dos agentes responsáveis por promover o processo de ensino-aprendizagem a partir de suas iniciativas metodológicas, pode-se afirmar que o fator mais determinante desse processo de condições é a decisão individual de cada professor ou educador – levando em consideração que este tenha as estruturas necessárias para tais possibilidades. Além de reconhecer a importância das tecnologias e estar motivado para a sua utilização é necessário ter

algum conhecimento tecnológico, sem o qual será difícil uma tomada de decisão fundamentada e esclarecida. Para tais realizações, os cursos de formação docente possuem papel relevante, contribuindo para a construção de conhecimentos sobre o uso de tecnologias na educação. Apesar disso, cada professor é também responsável pela iniciativa de procurar essa formação e se tornar agente de transformação do processo de ensino-aprendizagem.

2.1.1 Tecnologias na educação musical

As novas tecnologias para a Educação Musical oferecem diversas possibilidades e oportunidades para os professores e estudantes de música. Além do mais, enquanto a tecnologia modifica a sociedade, a relação entre música e tecnologia altera a forma como se vivencia a música (GOHN, 2007). Esta, como forma de expressão, é a forma de arte mais abrangente do mundo podendo percorrê-lo em questões de segundos mediada às formas de transmissão de áudio. Gohn (2010) afirma que as mudanças na tecnologia musical resultam em ferramentas que “facilitam a produção e a transmissão da música, servindo como recursos importantes em processos de ensino e aprendizagem musical” (GOHN, 2010, p.7). O mesmo autor destaca que graças à popularização dos computadores pessoais, hoje é possível realizar tarefas que antes exigiam complexos conhecimentos e equipamentos de alto custo.

As modificações na área musical e mais, especificamente, na Educação Musical se manifestam por meio de novas formas de gravação e edição sonora, execução musical, por meio de instrumentos eletrônicos – como a guitarra, por exemplo – na forma de softwares musicais em computadores e aplicativos digitais em dispositivos móveis e em diversas outras modalidades. Gohn (2017) descreve que diversas áreas tecnológicas estão em expansão no atual cenário em que vivemos, como os jogos eletrônicos, o desenvolvimento de aplicativos para tablets e celulares e a popularidade das redes sociais, das quais devemos refletir e considerar seus possíveis usos para a educação.

Gohn (2017) distingue as “tecnologias musicais” das “tecnologias para a educação musical” como sendo a primeira, tecnologias voltadas para a criação de música, enquanto a segunda, àquelas ligadas ao ensino da música, e não apenas à sua criação. Há diversas abordagens do uso de tecnologias para a educação

musical e diversos estudos que contribuem para os conhecimentos sobre tecnologias musicais e tecnologias educativas musicais. Gohn afirma que “as tecnologias ligadas à produção e à aprendizagem da música avançaram muito nos últimos anos e é preciso que a Educação Musical acompanhe esse desenvolvimento” (p. 35). No entanto, acompanhar esse desenvolvimento é uma tarefa complexa que exige, do professor de música, conhecimentos para além dos musicais.

Condições como essas são exigidas pelo contexto educacional na medida em que as novas gerações envolvidas no mundo digital se tornaram a demanda contemporânea de educandos que necessitam de novas estratégias de ensino e aprendizagem. Por isso, é tão fundamental abordar a formação docente em suas diversas temáticas e que as instituições averiguem seus programas de tecnologia musical na medida em que devem realizar autoanálises regulares e avaliações de seus cursos (GOHN, 2017; CUERVO, 2019).

Para que o docente consiga se relacionar e se inserir nesse contexto tecnológico é preciso que ele acompanhe a realidade da geração com a qual trabalha. Nesse sentido, Cuervo e colaboradores (2019, p. 06) afirmam que “apesar da dificuldade dos docentes acompanharem a velocidade de apropriação das novas tecnologias pelos jovens estudantes, é possível transformar tal desencontro num conjunto de possibilidades a serem exploradas desde que o docente esteja receptivo à bagagem de seus alunos”.

2.1.2 Tecnologia Educacional

A formação tecnológica do professor está diretamente associada à definição de tecnologia educacional. Essa relação é diversas vezes complexamente discutida, pois carrega consigo métodos e objetivos da educação quando se trata do porquê inserir as tecnologias dentro da escola e como isto deve ser feito. Nesse contexto de incentivar e impulsionar estratégias pedagógicas nas quais as tecnologias estão no meio surge a área das Tecnologias Educacionais (SAMPAIO; LEITE, 1999).

A visão tecnicista das tecnologias educacionais (TE) baseia-se em utilizar instrumentos na educação sem questionar suas finalidades. É o mesmo que utilizar recursos tecnológicos apenas por representar modernidade (SAMPAIO; LEITE, 1999). Embora outras definições contrárias acreditem que as TE são aquelas criadas

intuitivamente com fins educativos, a visão mais aceita é a definida por Sancho (1998, p. 17) como “ferramentas intelectuais, organizadoras e de instrumentos à disposição de ou criados pelos diferentes envolvidos no planejamento, na prática e avaliação do ensino”.

A escolha por quais tecnologias devam ser trabalhadas dentro da escola está associada à forma de tornar o ensino crítico e reflexivo, além de visar esse processo educativo ligado aos objetivos e princípios filosóficos traçados pela escola (SAMPAIO; LEITE, 1999). Nessa perspectiva, devem-se destacar as mídias tecnológicas¹ tão presentes no cotidiano de todos e todas. Em sua maioria, as mídias tecnológicas não possuem especificamente um papel educativo, mas, sim, comunicativo e social, cabendo ao professor e à escola trazer esse caráter educacional para dentro de si.

Segundo Leite (2011) novas propostas pedagógicas que dialoguem com a mídia devem estar relacionadas ao uso educativo dos meios tecnológicos que desempenham inúmeras funções sociais, sem confundir o seu objetivo de educar e construir conhecimento. A autora ressalta que a mídia tem uma responsabilidade social específica que originalmente se refere a informar os indivíduos e a sociedade. Para ela, a mídia assume novos papéis na contemporaneidade, e por isso é preciso ser trabalhada na escola, numa perspectiva das tecnologias educacionais, ou seja, as tecnologias usadas com o intuito de educar.

Ao trabalhar na perspectiva das TE, o professor pode criar condições para que os alunos conheçam as tecnologias e aprendam a lidar com estas na sociedade sem ser por elas dominados. No entanto, para que isto se torne possível, é necessário que o professor também seja conhecedor crítico das tecnologias na educação sendo alfabetizado tecnologicamente e tendo formação em tecnologias.

2.1.3 Formação em tecnologias

A formação em tecnologias abrange todo processo de aprendizagem referente ao uso e aplicação das tecnologias, na educação. Nesse sentido, o verbete alfabetização tecnológica, empregado por Sampaio e Leite (1999), refere-se aos processos formativos sobre tecnologias que condizem com práticas reflexivas e compreensão dos conhecimentos que envolvam essa realidade. Para as autoras, há

1 Mídias de comunicação como TV, redes sociais, rádio, celular, etc.

duas habilidades necessárias ao professor que é alfabetizado tecnologicamente. A primeira relaciona-se à compreensão do mundo e interpretação da linguagem e sua posição na configuração atual do mundo, e a outra, à manipulação técnica das tecnologias.

A importância e os objetivos de tal alfabetização não se resumem apenas à inclusão do tema nos currículos escolares e aos projetos governamentais que procuram incluir recursos tecnológicos às escolas. O objetivo principal é tornar o professor um cidadão atuante na sociedade e que contribua com um trabalho educativo significativo, ou seja, mais próximo da realidade do aluno (SAMPAIO; LEITE, 1999). A alfabetização tecnológica do professor confere a ele uma visão de mundo e da sociedade em que se insere, capacitando-o a refletir sobre as interações entre as novas TD, a música, a escola, os alunos e o professor. Além do mais, possibilita contextualizar todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na medida em que analisa o lugar que assume nesse processo e a forma como o faz, segundo a realidade dessa geração digital.

Portanto, formar-se tecnologicamente, nessa perspectiva, é buscar o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, ter a percepção de seu papel na organização do mundo atual e ter a capacidade em lidar com a diversidade tecnológica, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão (SAMPAIO; LEITE, 1999). Além do mais, um professor formado tecnologicamente deve ser capaz de distinguir como, quando e por que as tecnologias são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo.

Pensando na formação em tecnologia, sabe-se que as propostas para esse processo formativo incluem os já conhecidos cursos, oficinas, palestras, seminários, aulas de atualização e qualquer outra forma de conhecimento, consequente da relação formador aluno. Mas, para além dessas propostas, devem incluir condições necessárias que discutem a forma de organização dos próprios professores em um processo de autoformação compartilhado. Como afirma Leitão (2004), as propostas devem incluir “espaços que favoreçam um exercício autônomo e sistemático das relações entre os seus fazeres, saberes, poderes” (p.28). Portanto, o processo de formação em tecnologia deve estar imerso na reflexão sobre a prática enquanto aprofunda questões a ela pertinentes dentro de espaços que almejam o desenvolvimento e o exercício da crítica e da criatividade.

Um desses espaços é o contexto do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) que abarca sujeitos em formação acadêmica e dispõe de oportunidades para a autoformação crítica. Esse é um dos espaços em que o sujeito pode ser incumbido de refletir e aprender sobre as tecnologias na educação, sua relação com ela e com seus alunos. Por conseguinte, frente às novas TD e à imersão dos jovens nos ciberespaços, por meio das TM, procurei compreender o uso e a inserção desses dispositivos móveis numa turma de ensino médio por meio das ideias de dois estagiários.

2.2 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

A importância do ECS foi fundamentada e incluída como disciplina obrigatória na grade curricular de todos os cursos brasileiros de licenciatura, a partir de 1961, após o Parecer n. 292/62 do Conselho Federal de Educação da Lei de Diretrizes Bases (LDB), que estabelece que “os currículos mínimos dos cursos de licenciatura compreendam as matérias fixadas para o bacharelado, convenientemente ajustadas em sua amplitude, e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério no ensino médio” (BRASIL, 1974).

Segundo Barreiro e Gebran (2006), esse parecer parte do princípio de que ensinar vem antes de como ensinar, e por isso, o primeiro condiciona o segundo. No entanto, elas afirmam que a formação do licenciando deve incluir também os dois aspectos da ação docente: o aluno e o método. A partir desse pressuposto, as disciplinas que compunham a grade curricular das licenciaturas se organizaram de forma a dar ênfase em alguns conteúdos, como a formação didática, por exemplo. Nesse sentido, após a LDB n. 4024/61 algumas disciplinas foram substituídas sob a forma de Estágio Supervisionado, realizado com o tempo mínimo de 5% da carga horária do curso (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

O período entre a década de 1940 a 2000 passou por diversas mudanças nos artigos e pareceres da LDB em relação a projetos de formação docente e grades curriculares. O ECS, por sua vez, é enfatizado apenas a partir do Parecer 28/2001 como componente do currículo obrigatório. No ano seguinte, com o aperfeiçoamento da Lei 9.394/96, o estágio obrigatório efetiva-se a partir da segunda metade do curso, como componente formativo da relação teoria-prática. A partir do Parecer CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002, que institui a carga horária dos cursos de

licenciatura, ficou estabelecida 400 (quatrocentas) horas de ECS obrigatório (MATEIRO; SOUZA, 2014).

Tais regulamentações constituíram e transformaram as concepções da formação docente e estabeleceram novas estruturas curriculares dos cursos de licenciatura a partir de tal ano. No que se refere ao ECS, ressalta-se a relação interinstitucional e a mediação professor – supervisor que propicia intervenções, conselhos e momentos de reflexão, contribuindo para a formação do estagiário e auxiliando-o em seu campo de estágio.

A formação de professores tem sido foco de discussão quando os objetivos são melhorias no processo de ensino-aprendizagem. A estrutura das disciplinas curriculares, resultado das adequações nas LDB desde 1961 à 1996, está pautada nos fundamentos da teoria conectada à prática. Neste sentido, visando uma boa efetivação do ECS, os projetos devem seguir alguns princípios norteadores, segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 90):

- “A docência é a base da identidade dos cursos de formação;
- O estágio é o momento da integração entre teoria e prática;
- O estágio não se resume à aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, rituais, princípios e normas aprendidas na teoria;
- O estágio é o ponto de convergência e equilíbrio entre o aluno e o professor.”

Dessa forma, o estagiário deve compreender que a disciplina de ECS não é apenas um componente curricular obrigatório ou um cumprimento de horas exigido pela legislação, mas um momento de autorreflexão em que este pode conhecer seu papel na educação, na escola e na sociedade, imerso num processo de autoformação por si próprio enquanto relaciona suas concepções de mundo à suas ideias pedagógicas.

Antes de realizar o ECS propriamente dito, a maioria dos cursos exige do licenciando a submissão de um projeto de estágio que, segundo Barreiro e Gebran (2006), tem como objetivo central articular os conhecimentos adquiridos nos curso de Licenciatura com a Educação Básica, de forma que aprimore sua formação profissional e garanta uma ação mais comprometida com a educação.

Carvalho (2012) afirma que um plano de estágio ideal integra todas as atividades de estágio: “O conhecimento da escola e sua gestão, o trabalho dos professores e suas participações de forma coletiva na escola, as relações de ensino e aprendizagem dos conteúdos específicos e as atividades de docência” (p.7). No

entanto, a realidade de vida de cada estagiário é diferente, e estas implicam diretamente em suas escolhas e na organização dos estágios.

Situações como a relação dos estágios com as disciplinas dos cursos de licenciatura também interferem no planejamento do estagiário. Nem sempre um projeto de estágio integrará todas as atividades aprendidas durante o curso, porém, independente da estrutura curricular, o estagiário deve preparar um projeto visando a ideia do conjunto de atividades a serem realizadas durante o período em que vivenciará a escola básica (CARVALHO, 2012).

2.2.1 Observações e atuação em sala de aula

A observação como ação investigativa deve ser realizada olhando tanto para uma perspectiva daquilo que se mostra real quanto daquilo que se oculta. A visão dada à realidade que se acredita, é na verdade uma ideia do real, e é permitido ao observador desvendar o real. Observar é olhar atentamente para aquilo que se tem como objeto de investigação, caso contrário, a observação é irrelevante. Esta é necessária para o estagiário, no intuito de convergir a ele a capacidade de planejar adequadamente o trabalho educativo, avaliando suas ações e quando estas devem ser alteradas (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Na fase de observação, o estagiário procura compreender o ambiente. Ele investiga a escola, seu entorno e sua relação com a comunidade. Relaciona-se com os estudantes e observa seus comportamentos. Observa o professor, sua atuação e a maneira como este se relaciona com os alunos, seus conhecimentos, e aborda os conteúdos pedagógicos. Sendo este um processo investigativo, o estagiário, a partir das orientações do professor-orientador, pode se apropriar de alguns questionamentos para guiar o foco das observações. Estes questionamentos geram no estagiário ações reflexivas que possibilitam processos analíticos e interpretativos de si próprios como de sua relação com a comunidade escolar e a educação (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Em relação às observações de estágio das Licenciaturas em Música, Morato e Gonçalves (2009) afirmam que a observação do mundo passa pelo filtro do olhar de quem observa, carregando suas crenças, preconceitos e implicando no imaginário do que é aprender música, do que seja uma aula de música, do que seja um bom professor de música. Essas crenças, segundo as autoras, foram

construídas na história de vida de cada um e durante todo o percurso da formação docente musical. Estas são, portanto, crenças constituintes das experiências anteriores e fazem com que o sujeito veja o mundo pedagógico-musical a partir delas (MORATO; GONÇALVES, 2009).

Portanto, a ação observativa do estágio constitui-se como fase investigativa desse componente curricular sendo necessária a supervisão de um orientador que guiará os focos de análise e reflexão, propiciando ao estagiário uma relação de reflexão – ação. Além do mais, as observações com foco investigativo, causa no estagiário a necessidade de questionar as ações e ideias dos alunos e do professor que é observado, podendo gerar uma construção coletiva do conhecimento promovendo um processo de desvendar a prática docente e sua constituição.

Embora as observações façam parte de um momento específico do estágio curricular, elas podem ser consideradas parte de todas as etapas, além de propiciar momentos reflexivos durante todo estágio. A supervisão de um docente orientador é extremamente necessária para a efetivação desta fase. Barreiro e Gebran (2006) afirmam que a “observação na sala de aula deve ser precedida de um preparo profundo que envolve acompanhamento e supervisão do professor-orientador, para definição de objetivos e um bom planejamento do estágio” (p.98).

Para que a formação nos cursos de licenciatura possam desenvolver professores reflexivos e capacitados para a prática do ensino, é necessário que o estágio curricular, espaço de atuação, não seja realizado de forma reprodutora do conhecimento (BARREIRO; GEBRAN, 2006). É necessário que o estagiário seja levado a pensar sobre suas ações, e sendo esta uma etapa de experimentação, está sujeita a erros (CARVALHO, 2012). É nesse processo que o supervisor, orientador e estagiário se relacionam para discutir a situação. É importante que o estagiário receba apoio e esteja consciente de que sua atuação pode ou não dar certo. “A conscientização de que o erro também ensina, faz com que o professor tenha mais compreensão do trabalho dos alunos e o leva a não apressá-los na resolução dos problemas em classe” (CARVALHO, 2012, p. 49).

O processo reflexivo não é apenas essencial como fundamental para transformar situações e realidades, sendo conseqüentemente por meio dele que ocorre a melhora do processo ensino-aprendizagem. Selma Pimenta (2006) afirma que esta é a essência da atividade (prática) do professor. Ou seja:

é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não-aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (ou não-aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social. (PIMENTA, 2006, p.83)

Nessa etapa que envolve a reflexão sobre a ação docente, pode ocorrer à transformação da identidade, e esta vai se reconstruindo no cotidiano escolar que se configura como espaço de formação. Este espaço, ligado a outros contextos sociais, torna-se um espaço formativo mais amplo, e as relações interpessoais dentro do ambiente escolar se tornam relevante para isso. O bom desenvolvimento do estágio depende, em grande parte, de questões que envolvem a preparação e organização do estágio, no entanto, a efetivação deste, está também interligada às relações humanas que ocorrem dentro desse contexto (PIMENTA, 2006; BARREIRO E GEBRAN, 2006; CARVALHO, 2012).

O estagiário, portanto, é desafiado a se adaptar às realidades contextuais do campo educacional onde está atuando. Nesse espaço de atuação, ele deixa transparecer suas ideias pedagógicas. O curso de Licenciatura em Música tem grande relevância na transformação da prática docente, pois é a partir desse processo formativo que o licenciando é estimulado a refletir sobre sua própria prática e pensamento. Além do mais, a disciplina de estágio é realizada após uma carga de disciplinas anteriores sobre conteúdos musicais e pedagógicos que devem servir como base para o exercício do estágio (BUCHMANN, 2008).

Os maiores desafios encontrados no estágio curricular se revelam nesse momento, onde o licenciando é provocado a tomar decisões que vão implicar na transformação da realidade em que está inserido ou não, refletindo nas relações aluno-professor e ensino-aprendizagem. O estágio curricular é uma fase de aproveitamento onde discussões são instigadas e os licenciandos são encorajados a transformar suas concepções de ensino. É muito importante que estes enfrentem os problemas encontrados com a ajuda dos professores orientador e supervisor, aprendendo a aprender e a se adaptar às exigências culturais e tecnológicas das novas gerações.

As relações entre o professor orientador e estagiário acontecem, principalmente, por meio das orientações que ocorrem periodicamente. Nessa relação, há troca de ideias sobre materiais didáticos, dúvidas acerca dos alunos e

questões escolares diversas (MATEIRO; NATERA; GATTINO, 2016). A relação com o professor orientador amplia a visão do estagiário, por meio de provocações, experiências e reflexões sobre as diferentes maneiras de ensinar e lidar com os alunos. Como declara Fialho (2009) “Constitui-se na reflexão conjunta na qual o professor orientador conduz o licenciando a considerar e refletir sobre sua prática pedagógico-musical a partir de outros ângulos de visão” (p.54). Por conseguinte, essas orientações caracterizam-se como parte fundamental do processo de formação docente em música.

2.2.2 Registro da prática

Na finalização do ECS, o estagiário deve registrar, de forma reflexiva e autocrítica, as proposições realizadas por ele, seus desafios e aprendizagens. Esse registro normalmente é realizado durante a elaboração do relatório final, onde o licenciando é induzido a pensar nas relações de suas ações e a amplitude delas no contexto escolar, além de refletir sobre as conclusões e transformações que contribuíram para a sua formação como professor (BARREIRO E GEBRAN, 2006; CARVALHO, 2012).

É essencial que este tenha feito registro de todas as aulas, desde as observações até sua atuação. A partir do que é relatado por ele é também possível conhecer suas ideias e seu feedback sobre o estágio e suas possíveis transformações. Um relatório bem elaborado dá ao leitor uma visão mais ampla do estágio realizado e possibilita uma reflexão social e cultural dos processos de ensino-aprendizagem e da formação docente.

O objetivo do relatório final de estágio ultrapassa questões burocráticas de registro e de comprovação de um trabalho cumprido. O relatório se constrói na medida em que os registros se contemplam, e ao final do estágio; este comporta análises, reflexões e sínteses de fatos mais importantes e suas conclusões. Sobre as considerações finais, Barreiro e Gebran (2006) afirmam que estas são elucidativas, “pois mostram o movimento reflexivo que ele estabelece com a sua experiência e a sua prática docente” (p.106).

Segundo Mateiro e Téo (2003), o relatório de estágio é relevante também para visibilizar a importância e a reflexão sobre o planejamento e a prática de estágio. Segundo os autores, esse relatório tem função de documento profissional e

pessoal do estagiário, dispondo de um olhar externo extremamente rico, em suas palavras: “Onde a fusão das angústias e satisfações, desencontros e acertos, resultam em um documento cuja riqueza e importância são inesgotáveis para estudos que cercam o tema do estágio supervisionado” (MATEIRO; TÉO, 2003, p.94).

O registro da prática se torna necessário para transformá-la em objeto de estudo, de análise e reflexão. No entanto, o relatório descritivo é apenas uma das possibilidades de registro da prática pedagógica podendo ser composto por uma diversidade de materiais aliados ao processo. A proposta de Mateiro e Cardoso (2003) inclui o projeto, planos de aulas e comentários. Já na proposta de Busato (2005) aparecem fichas de observações, memorial de estágio, narrativa biográfica e memórias de aulas. Aliado a essas propostas, outras possibilidades de registro podem ser utilizadas além dos relatórios, como o portfólio.

O uso de portfólios é uma proposta extremamente flexível podendo ser adaptada e utilizada de acordo com o contexto e a prática proposta (GONÇALVES; COSTA, 2009). Eles podem ser descritivos ou eletrônicos, além de serem capazes de abarcar diferentes tipos de registros, como os sonoros, por exemplo. Segundo Gonçalves e Costa (2009), o portfólio permite uma interação constante com o professor que acompanha a produção do aluno, comentando, sugerindo, questionando e estimulando a reflexão. Portanto, o aluno também pode participar desse processo de análise, contribuindo com o professor que abandona o lugar de quem sabe e ensina para vestir-se de curiosidade e trocar situações de reflexão junto ao aluno. Assim sendo, a escolha da forma de registro, da prática do estágio, depende do que se almeja construir e dos princípios norteadores à formação do professor.

O papel do orientador, nesta etapa de registro, é auxiliar e instigar o estagiário a elaborar sínteses decorrentes de suas experiências teórico-práticas enquanto se vislumbra como futuro profissional. O orientador contribui para que o estagiário mantenha o foco nos registros sugerindo referências para suas análises e avaliando a clareza dos relatos, assegurando que estes estejam claros e que os leitores consigam compreendê-los de forma proveitosa.

Por último, em alguns casos, assim como no início da realização do estágio, há um seminário para a apresentação do relatório ou portfólio final. Neste seminário, pode acontecer trocas de experiências, discussões de situações, desafios e

problemas, bem como as reflexões sobre o papel do professor na sala de aula, na escola e na sociedade. Nesta apresentação o estagiário pode expor suas concepções e reflexões, ser abordado sobre seus ideais e suas experiências mais significativas.

2.2.3 Formação e Autoformação

A palavra formação deriva de formar, ou seja, dar forma a algo que ainda não tem. No campo da educação, a ideia de formar não é mais atribuída como sentido unilateral da palavra, pois se sabe que toda pessoa carrega consigo ideias e experiências, portanto a formação, que a princípio parece possuir o objetivo de finalizar um processo, na verdade nunca está completa e diz-se que todos estão em constante formação durante a vida (LEITÃO, 2004).

Leitão (2004) afirma que a formação está relacionada ao saber: o que, por que e seu modo na relação entre as pessoas. Conseqüentemente, todo conhecimento adquirido, uma hipótese ou descoberta, será sempre um fragmento do saber que impõe uma reorganização do saber anterior. Por isso, nos referimos ao “processo de formação” e não apenas à formação em si como uma ação de fim.

Definir o que é formação e quando esta acontece é uma tarefa complexa, no entanto, Vaillant e Marcelo (2012) contribuem com a seguinte descrição: “A formação, como realidade conceitual, não se identifica nem se dilui dentro de outras noções como educação, ensino e treinamento; e o conceito ‘formação’ incorpora uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global” (p.29).

Enquanto o conceito de formação está relacionado às vivências da vida, neste trabalho os conceitos de formação acadêmica e autoformação recebem sentidos diferentes. Os dois termos fazem parte do processo de formação, contudo, enquanto o primeiro acontece no ambiente acadêmico da universidade, a autoformação se estende ao processo independente e que parte dos interesses pessoais do sujeito. Nas palavras de Almeida e Arrone (2017, p. 98), “a autoformação é um processo educativo que se desenvolve ao longo da vida e que não se restringe apenas aos processos cognitivos de ensino-aprendizagem da relação professor-aluno, estabelecidos pela educação escolar regular”.

Embora esta distinção de conceitos seja feita, deve-se esclarecer que a autoformação, também chamada de processo autoformativo, não se separa da

formação acadêmica. Levando-se em consideração que a autoformação é um processo que percorre toda a vida e parte do próprio sujeito, esta, como afirmam Almeida e Arrone (2017), “tem um compromisso com a liberdade e disso decorre a importância da autonomia”. Assim, para esta pesquisa, a autoformação parte do interesse do próprio sujeito e constitui-se como o próprio processo formativo em si. Dentro da educação, esse processo abarca o que se distinguiu por formação acadêmica – que compreende o curso de Licenciatura em Música e todos os espaços de formação afins.

No que se refere à formação de professores, esta pesquisa abrange o processo de formação acadêmica da realização do curso de Licenciatura em Música à formação contínua, desde àquela que se desenvolve em cursos de pós-graduação lato e stricto sensu², tanto cursos oferecidos por secretarias de educação (municipais ou de estado) àqueles oferecidos por instituições particulares – cursos, congressos, seminários. Nas palavras de Duran (2009, p. 31), “o que importa é pensar no lugar do sujeito no processo formativo, com vistas à sua autoformação. Atribuir à pessoa um papel central no processo formativo é, então, considerar uma formação de si próprio por si próprio”.

O lugar do processo formativo, nesta pesquisa, está inteiramente relacionado à compreensão das ideias dos sujeitos, estas que se organizam e reorganizam de acordo com as experiências e vivências de cada um (MORIN, 1991). Compreender e analisar as ideias de estagiários em formação, significa também compreender esse processo, que, sendo parte das experiências, não pode ser separado de nenhuma abordagem formativa, desde àquela que compreende o pensamento humano àquela que compreende o próprio ser.

Falar das ideias de um sujeito sobre determinado assunto implica também em falar do que lhe forma. Para Moraes (2004), não existe um modelo de formação, mas, alternativas de formação contínua, pois estão associadas à produção de sentidos sobre as vivências e experiências de vida. Vaillant e Marcelo (2012) também falam que as vivências e experiências de vida estão relacionadas à formação. Para eles, aprendizagem, formação e experiências são conceitos inter-relacionados. Eles afirmam que, mesmo que a experiência possa não resultar numa aprendizagem, “a formação e o aprendizado dos adultos exigem que se leve em

2 Lato sensu: Cursos de especialização e Master in Business Administration (MBA); Stricto sensu: Cursos de Mestrado e Doutorado.

consideração a experiência direta do trabalho como ponto de partida, como componente a incorporar, em suma, como elemento da formação” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.40).

Nessa perspectiva, se faz necessário conhecer, não apenas as experiências de vida dos sujeitos que participaram desta pesquisa, mas, também, seus processos de formação que compreendem a aprendizagem adquirida para além da universidade. A compreensão desses processos é de suma importância para a constituição das ideias e reflexões sobre as TM, e para a ação que resulta no aprendizado. Duran (2009) afirma que identificar e discutir esses processos pode significar a constituição, no singular, do universal/social. Em suas palavras, “de modo consciente e reflexivo, evidencia-se a tessitura do percurso da autoformação, considerando a narrativa formativa, sendo possível identificar experiências formadoras, momentos de autoformação e de constatação de que foram influências vividas nos diversos espaços instituídos, em aproximação com a docência (DURAN, 2009, p.33).

Nos cursos de Licenciatura em Música, durante o período de formação que compreende o ECS, nem sempre os alunos são encorajados a criar atividades que utilizem as NTIC na sala de aula, mesmo quando o local do estágio possui essas tecnologias. Sendo assim, os professores acabam concluindo à formação inicial sem interagir com as NTIC no processo pedagógico (LUCENA, 2016). Conseqüentemente, quando isso acontece, o estagiário enfrenta um outro desafio, desta vez, relacionado aos conhecimentos tecnológicos que nem sempre são ofertados pelas universidades. Apesar disto, diversas pesquisas na Pós-Graduação visam pensar, discutir, propor e analisar temas relacionados às NTIC e às culturas digitais na educação (LUCENA, 2016).

É imprescindível destacar que as tecnologias já fazem parte do cotidiano das pessoas, principalmente dos jovens que estão nas escolas e nas universidades. Nas palavras de Lucena (2016), “ao interagirem com essas tecnologias, eles estão estruturando o pensamento dentro de outra lógica que difere da maneira clássica com que a escola ensina” (p.288). É preciso repensar a educação e a formação de professores na perspectiva tecnológica a partir do desenvolvimento de pesquisas que tratem desses temas. No próximo capítulo são apresentadas as pesquisas que fizeram parte da revisão bibliográfica deste estudo, enfatizando os processos de

formação docente e do uso das diferentes tecnologias em diversos contextos educacionais, principalmente em educação musical.

3 O QUE AS PESQUISAS REVELAM

Neste capítulo serão apresentadas pesquisas com potencial de diálogo para esta dissertação. Nessa abordagem, privilegiou-se temáticas que discorrem sobre o uso de tecnologias digitais na educação musical, alinhadas a cursos de pós-graduação em Música ou Educação, incluindo mestrado e doutorado. Embora os principais termos utilizados nesta dissertação sejam “Tecnologias Móveis” (TM) e “Estágio Curricular Supervisionado” (ECS), a escassez de trabalhos que se atém a esses termos permitiram que eu abrangesse a termos, como: “Tecnologias Digitais” (TD), “Tecnologias da Informação e Comunicação” (TIC), bem como suas variantes – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) – e “Processos formativos” que vão além do ECS.

Em consideração ao campo de pesquisa que se estabelece no País a partir de uma cultura brasileira, os trabalhos foram encontrados em repositórios de sites de universidades brasileiras e do repositório científico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Foram selecionadas pesquisas realizadas entre os anos de 2009 e 2019, totalizando nove dissertações e três teses. Os focos de discussão dessas pesquisas dizem respeito à presença de TD na educação básica, tecnologias nos cursos de Licenciatura em Música, formação continuada em tecnologias e reflexões sobre a relação tecnologia, educação e sociedade. Essas categorizações fomentaram as discussões da relação desses trabalhos com o tema do presente estudo, fazendo considerações do que já foi dito sobre o assunto e da forma como tais considerações se correlacionam com a presente pesquisa.

3.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como já é sabido, as TD estão cada vez mais presentes dentro da educação básica, e nas aulas de música não poderia ser diferente. Pesquisas como a de Castro Júnior (2019) e Schlieck (2018) se aproximam deste estudo no que se refere ao contexto no qual empregou-se o uso das tecnologias, ou seja, a escola básica. Embora os dois trabalhos possam dialogar com o estudo em questão, os resultados apresentados a uma dessas duas pesquisas partem de agentes diferentes da

educação. Enquanto Castro Júnior (2019) identifica como se dá o uso do tablet nas aulas de música, a partir da fala de quatro professores do ensino médio, Schlieck (2018) analisa as controvérsias reveladas pelos alunos imersivos e pelos alunos ubíquos em relação às associações que realizam no ciberespaço relacionadas à sua aprendizagem escolar.

Conhecer a visão dos dois agentes – professor e aluno – sobre o uso das TD, permite explorar as possibilidades do processo de ensino a partir das tecnologias e, como afirma Schlieck (2018), possibilita que os sujeitos envolvidos se reconheçam cada vez mais protagonistas desse processo. A presente pesquisa, que tem como objetivo conhecer as ideias dos estagiários durante sua atuação no estágio curricular supervisionado, traz a visão de um outro agente da educação: o licenciando em formação acadêmica que explora suas possibilidades de ensino, durante o estágio.

A pesquisa de Castro Júnior (2019) mostrou que os professores, sujeitos de seu estudo, utilizavam ativamente as tecnologias, principalmente as TM como o notebook e o tablet durante o planejamento de suas aulas e também durante suas atuações, embora não enfatizando se o uso desses recursos era também realizado pelos alunos. O autor procurou conhecer a formação desses professores em relação às tecnologias. Ele declara que, para esses sujeitos, ter uma formação específica para o uso das TD e suas ferramentas é um fator relevante para que eles pudessem estar preparados e atualizados às mudanças e às relações com os jovens.

Percebe-se que, embora o uso das TD esteja nas mãos dos professores de música, a formação específica nessa área sempre será um fator importante para o processo de ensino-aprendizagem, tanto dos próprios professores, como dos alunos. O uso das tecnologias já se tornou parte da vida dos jovens alunos e, como mostra a pesquisa de Schlieck (2018), eles têm muito a dizer sobre o assunto e querem ser ouvidos.

Schlieck (2018) selecionou uma turma de sétimo ano para aplicar um questionário e posteriormente aplicar entrevistas em um grupo focal. Seu objetivo foi identificar o que ela chamou de controvérsias, entre os alunos imersos no ciberespaço. Das quatro controvérsias descrita por ela, uma refere-se ao fato de que o universo das redes se modifica constantemente e, por isso, os alunos, embora consigam as informações pela internet, sentem a necessidade de serem orientados pelo professor. Nesse sentido, o papel do docente como orientador e mediador frente às tecnologias é evidenciado.

A segunda controvérsia apresentada por Schlieck (2018) mostra que, apesar da escola possuir estrutura física equipada com sala informatizada e recursos digitais para o uso de professores e alunos, esses recursos são casualmente utilizados. Pode-se inferir que essa realidade não é unicamente de uma escola, mas, também, de outros espaços educativos. Segundo a autora, uma das possíveis justificativas para esse cenário pode ser a falta de contribuição das formações iniciais e continuadas para uma capacitação enriquecedora que estimule o professor a se aperfeiçoar. A formação, portanto, está extremamente relacionada à inserção das tecnologias durante as aulas.

Schlieck (2018) apresenta, ainda, outras duas controvérsias em sua pesquisa, sendo a terceira os próprios alunos que se sentem inseguros para sugerir suas opiniões acerca das aulas aos professores, pois acreditam que estes estejam numa abordagem tradicional de dar aula, descrita pela autora a partir de Maria das Graças Mizukami, a qual conceitua tal abordagem como centrada no professor, ou seja, ele é o transmissor de conhecimento e o aluno um receptor passivo das informações. A quarta controvérsia refere-se ao uso das TD, principalmente o celular, pelos alunos mesmo sem a permissão do professor.

Está claro que os jovens utilizam as TD durante as aulas por autonomia e pela imersão que estes possuem no ciberespaço, diariamente, embora tenham mostrado, por meio da pesquisa de Schlieck (2018), que necessitam do professor para serem orientados quanto aos conteúdos confiáveis encontrados em suas navegações na internet. Essa realidade demonstra que o professor, ao invés de negar o uso das tecnologias dentro da sala de aula, deve imergi-la no processo de ensino-aprendizagem, ensinando, também, o aluno a selecionar os conteúdos da internet e, como afirma Schlieck (2018), “potencializá-las enquanto artefatos digitais que propiciem situações de aprendizagens significativas e colaborativas” (p.83).

Uma outra perspectiva que vai além dos agentes professor e aluno, é a visão do próprio professor que investiga sua própria prática com o uso de tecnologias na educação básica. Nesse sentido, tem-se o estudo de Cernev (2015) que realizou uma pesquisa-ação numa turma de crianças do terceiro ano de uma escola pública e se propôs a investigar a aprendizagem musical colaborativa e a motivação dos alunos para aprender utilizando as TD. A partir de sua pesquisa, ficou evidente que, por meio do desenvolvimento de práticas diferenciadas, é possível aprender por meio do uso das TIC, mas sua implementação no contexto educacional, por si só,

não garante o sucesso da aprendizagem. É necessário que outras estratégias também estejam relacionadas à realidade pedagógica do contexto inserido.

No caso de Cernev (2015), a estratégia utilizada para relacionar as TIC, no contexto, foi o processo de colaboração, e, em relação à motivação, os resultados demonstraram que a colaboração tem grande potencial para atender as necessidades psicológicas dos alunos, deixando-os mais seguros em seus afazeres e propiciando melhor desenvolvimento do aprendizado autônomo. A autora concluiu que a inserção das novas tecnologias é importante para redimensionar os espaços educacionais, “criando novos caminhos e possibilidades, como um momento didático para a (re)criação de saberes” (CERNEV, 2015, p.188).

Enquanto os alunos de cada geração se tornam cada vez mais imersivos no mundo tecnológico, é também responsabilidade do professor buscar a formação que tanto reflete em sua preparação para lidar com as adversidades e situações em salas de aula envolvidas a partir do uso das TD. No que diz respeito à educação musical, o uso de recursos digitais e os processos formativos dentro dos cursos de Licenciatura em Música são os principais atuantes do processo de formação em tecnologia. Para isso, pesquisas que averiguaram esse processo formativo nos cursos de Licenciatura em Música foram incluídas neste estudo.

3.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA LICENCIATURA EM MÚSICA

As pesquisas que investigam o uso de TD em cursos de Licenciatura em Música costumam ter os licenciandos ou professores universitários como principais sujeitos de pesquisa. A importância da abordagem da formação docente, quando se trata de tecnologias, atinge uma esfera onde fazem parte discursos de ideias pedagógicas, formação continuada e formação em tecnologia. Dentre as pesquisas abordadas, foram inclusas investigações da relação das TD nesses cursos a partir de abordagens qualitativas, por meio de entrevistas, questionários, discussões virtuais e cursos de extensão.

Borges (2010), por exemplo, confirmou o uso das TIC no fazer musical por diversos estudantes de diferentes cursos de Licenciatura em Música. Destacou que as TIC são utilizadas, principalmente, como ferramentas de trabalho para produzir música em processos como gravação digital e editoração de partituras. Constatou

também pelos professores desses cursos que, ao longo da década a presença de estudantes já familiarizados com o uso de TIC aumentou progressivamente, sendo que em 2010, a maioria já dominava o uso dessas tecnologias. Deve-se considerar que estes alunos eram licenciandos, e que, embora utilizassem as tecnologias em seu processo de aprendizagem, não necessariamente incluiriam esses recursos em suas práticas docentes.

Por meio de sua pesquisa, Borges (2010) mostrou a necessidade de mudanças de foco na formação em tecnologia oferecida por esses cursos, os quais enfatizam o uso de softwares específicos. A aprendizagem de tecnologia, por meio dos softwares musicais, faz parte da grade curricular de diversos cursos de Licenciatura em Música tendo-se como estratégia, preparar o licenciando para o exercício da prática musical por meio das tecnologias, enfatizando processos de gravação musical e edição de partitura. O autor afirma que é necessário que o futuro professor saiba valer-se de conhecimentos tecnológicos à aprendizagem musical de seus futuros alunos. Esses conhecimentos, com certeza, abrangem os softwares específicos musicais, porém, mais que isso, devem abranger também conhecimentos do processo de inclusão das diversas TD, incluindo as TM.

Outras pesquisas como a de Cota (2016) e Santos Júnior (2017), identificaram a presença das tecnologias no planejamento de aulas de música dos licenciandos que já trabalhavam como docentes em redes educacionais. Cota (2016) procurou conhecer essa imersão por meio de um curso de extensão para graduandos da Licenciatura em Música voltado para o uso de tecnologias no planejamento de aula. Apesar desse curso de extensão proposto pelo pesquisador ser considerado um tipo de formação continuada, o fato de sua pesquisa conhecer a opinião de licenciandos, tornou-a melhor colocada neste subcapítulo da revisão de literatura.

Foi por meio desse curso que Cota (2016) concluiu que o uso das tecnologias já acontecia pelos licenciandos, mas ainda há a necessidade de cursos formadores que os auxiliem a se apropriarem das novas tecnologias de forma inteligente, fazendo seu uso no contexto de ensino de uma forma inovadora, consciente e criativa. Santos Júnior (2017) que investigou o mesmo processo de imersão em um contexto diferenciado, o Ensino a Distância (EaD), também concluiu que a imersão das tecnologias no planejamento já acontecia, no entanto, diferente de Cota (2016),

esses licenciandos que já estavam imersos num contexto de aprendizagem por meio das TD, explanaram visões diferentes.

No contexto da pesquisa de Santos Júnior (2017), o próprio curso formador EaD foi considerado um contribuinte para a transformação das concepções dos estudantes que, inseridos num sistema de modalidade virtual, foram incentivados a se familiarizarem com os recursos tecnológicos, podendo ser esta uma hipótese da construção da visão tecnológica desses discentes. Os resultados demonstraram que esses egressos contextualizam os conteúdos aprendidos durante o curso para poder dar mais qualidade a suas aulas de música. Segundo as análises do autor, há uma “coerência no perfil do egresso traçado por meio do Projeto Político Pedagógico (PCC) do curso de Licenciatura em Música a distância da Universidade de Brasília (UnB) (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011) e sua atuação profissional no que tange aos contextos, ferramentas, conhecimentos e um fazer musical contextualizado com as gerações de nativos digitais” (2017, p.101). Por conseguinte, a familiarização com os recursos tecnológicos deve ser considerada um fator determinante da formação em tecnologias, tão importante para o processo de imersão das TD na educação musical.

Esses trabalhos não explanaram o uso das tecnologias como processos de aprendizagem incentivados pelos docentes das Universidades investigadas, embora tenham abordado o uso das TD pelos licenciandos em seus planejamentos. Na pesquisa de Santos (2015) foi possível conhecer a relação das TIC nesses cursos por meio da visão dos dois agentes da formação acadêmica: o docente e o discente.

Durante a realização da pesquisa, Santos (2015) administrou um curso de extensão sobre o uso das TIC. Na investigação da relação dos alunos dos cursos com as TIC, o autor demonstra que a maioria dos alunos possui acesso a diferentes recursos tecnológicos, incluindo tecnologias da educação musical. Apesar disto, um quarto dos alunos não conhece essas ferramentas e não as usam em sala de aula. O resultado da investigação do uso das tecnologias, durante as oficinas administradas, apontou à existência de um conflito entre a geração de professores mais novos, imersos no contexto tecnológico, e professores da geração anterior a esta, a qual resiste ao uso dos recursos tecnológicos por insegurança. A mesma categoria de investigação mostrou que, o direcionamento de estratégias e metodologias para aplicação das TIC em sala de aula pode melhorar a motivação

para o uso dos recursos entre eles. Novamente, o processo formativo aparece como fator determinante para o uso das TIC.

Nessa mesma investigação, o autor revelou que as tecnologias aparecem no âmbito das disciplinas e de suas ações metodológicas em sala de aula, e no que diz respeito às influências dessas tecnologias na perspectiva dos docentes, estes utilizam as TIC em suas metodologias de ensino, mas apesar de terem a expectativa de que todos os alunos saibam utilizar esses recursos, ainda há àqueles que não sabem e por isso, consideram a possibilidade de tornar as disciplinas de tecnologias, que são eletivas, em obrigatórias.

Nas pesquisas apresentadas até então, percebe-se a importância que há o curso de Licenciatura em Música em relação à formação também de tecnologias, não apenas de conteúdos musicais e pedagógicos. Além do mais, essas pesquisas apontaram para a expectativa que há na juventude em relação ao domínio de recursos tecnológicos, mas que, como aponta Fantin (2016), essa expectativa pode ser frustrante ao saber que muitos jovens, apesar de utilizarem esses recursos, nem sempre saberão como relacioná-los à educação ou a conteúdos que tornem, o aluno e o professor, agentes ativos do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, Damásio (2014) se apropriou de abordagens qualitativas e quantitativas para investigar a inserção de disciplinas e conteúdos específicos de tecnologia musical em cursos de Licenciatura em Música de universidades do Estado de São Paulo e Rio de Janeiro. O autor coletou dados por meio de questionários e entrevistas com professores das universidades investigadas.

Os resultados apresentados pela pesquisa demonstram que existem várias demandas no processo de inserção digital nas Licenciaturas, tanto nas questões filosóficas, quanto nas estruturas físicas dos cursos. Por meio dos depoimentos apresentados pelos participantes é possível concluir que, ainda, a inserção das tecnologias nos cursos de Licenciatura em Música ocorre de forma fragmentária nas universidades da região do Estado de São Paulo e Rio de Janeiro. Apesar disso, os professores afirmam terem interesse no assunto e estes serem bem visto por eles, porém, por questões coletivas, existe uma grande carência desses conteúdos, nesses cursos, e esses professores estão insatisfeitos com a difusão e construção desses conhecimentos. O autor conclui que, apesar de grandes avanços serem perceptíveis em algumas instituições, com assuntos e conteúdos do desenvolvimento tecnológico sendo abordados em disciplinas e cursos, em outros,

percebe-se o atraso e o descaso quanto a relevância de abordagens tecnológicas em cursos de formação de Licenciandos em Música.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA EM TECNOLOGIAS

Ao investigar o processo formativo de um sujeito, deve-se considerar que sua formação não acontece apenas dentro da universidade. Como abordado no capítulo anterior, os processos formativos englobam as experiências vividas e os caminhos que culminam na autoformação. Nesse sentido, além dos cursos de Licenciatura em Música, a formação continuada em tecnologia é vista, por várias pesquisas, como necessária para complementar os conhecimentos tecnológicos dos docentes e incentivá-los a se tornarem autônomos no processo de inserção das TD na educação.

Investigações como a de Boeno (2013) e de Chamorro (2015) constataram, por meio da percepção de docentes investigados, que existe a necessidade de formação continuada para o ensino do uso de tecnologias na educação musical. Chamorro (2015) realizou, durante sua pesquisa, uma oficina de trinta horas para o ensino de três objetos de aprendizagem. Foi realizada anteriormente e posteriormente a oficina, entrevistas semiestruturadas no intuito de identificar possíveis mudanças na concepção sobre ensino-aprendizagem usando tecnologias dos participantes, enquanto Boeno (2013) procurou compreender o que os docentes querem aprender durante a formação continuada por meio de suas próprias falas.

A abordagem de pesquisa de Chamorro (2015) evidencia o quanto as experiências formativas podem influenciar a concepção dos docentes, revelando para esta pesquisa em questão, a importância de averiguar, tanto as experiências vividas em meio às tecnologias, quanto os processos formativos, no intuito de conhecer e relacionar às ideias sobre o uso das TM dos sujeitos de pesquisa, durante seus Estágios Curriculares Supervisionados.

Após a aplicação de um questionário na instituição de ensino pública investigada e realização de entrevistas com os docentes da mesma instituição, Boeno (2013) pode identificar as dificuldades da apropriação do uso das TIC por esses profissionais e seus interesses em aprender mais sobre o tema. A autora afirma que esses profissionais sentem a necessidade de se apropriarem

pedagogicamente das tecnologias educacionais e não apenas tecnicamente delas. Concepção já apresentada pelas diferentes pesquisas presentes neste capítulo. O fator de interesse ficou explícito, por meio do questionário, como sendo extremamente importante para a realização de cursos de formação continuada.

Embora uma parcela significativa de professores tenha apresentado dificuldades e empecilhos como justificativas para a sua não apropriação das TD, a maioria dos professores deseja modificar sua prática e investir em inovações que vão ao encontro dos alunos. Estes apresentaram nas entrevistas o desejo de formação continuada, na forma de cursos de curta a média duração, encontros presenciais para compartilhamento de ideias e aplicação prática dos assuntos, complementando a formação em ambiente virtual de aprendizagem para aprofundamento nos temas (BOENO, 2013).

Considerando que há diferentes temas que podem ser abordados em cursos de formação continuada e que o fator de interesse atua na apropriação desses cursos pelos professores, a autora procurou identificar os assuntos que mais interessam a eles. Como resultado, ela constatou que a formação deve propor conhecimentos de tecnologias que permitam grande interação entre docente, alunos e conteúdo, assim como oferecer inúmeras possibilidades de utilização.

A realidade em que as tecnologias são inseridas no contexto educacional a partir da interação entre docentes, alunos e conteúdo está relacionada com a apropriação dos recursos tecnológicos, tanto pelos alunos, quanto pelos docentes, situação que não acontece na maioria das realidades, como é o caso da pesquisa apresentada por Schlieck (2018). Todavia, é a partir do caminho das melhorias no processo de ensino-aprendizagem, por meio das TD, que a educação musical pode se adaptar aos poucos, tendo como prova o número de pesquisas crescentes que envolvem o uso de tecnologias na educação e especificamente na educação musical.

É interessante abordar que, apesar dessas melhorias no campo da educação musical em escolas básicas, muitos professores ainda possuem certa aversão ao uso das TD, normalmente por serem de gerações que não nasceram imersas num contexto propício ao uso desses recursos. Na pesquisa de Chamorro (2015), por exemplo, os participantes tinham faixa etária acima dos quarenta anos, e nas entrevistas realizadas antes da oficina de trinta horas, os sujeitos demonstraram interesse em aprender a utilizar tecnologias. Embora esses professores tivessem em

sua concepção a importância do uso das TIC na educação, não buscavam se atualizar ou entender melhor o processo de inserção desses recursos na sala de aula. A autora afirma que é necessário repensar a formação deste professor para a aquisição de conhecimentos, capazes de contribuir efetivamente na formação de crianças mais críticas e criativas e que, para isso, a educação continuada pode contribuir para a melhoria da formação desses docentes.

3.4 EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E SOCIEDADE

Após anos de reflexão sobre o papel da educação na sociedade, não é novidade que esta é afetada pela maneira com a qual a educação é organizada e vice-versa. As inovações tecnológicas transformaram as lacunas que definem as estruturas sociais. Tais inovações se atualizam e acabam por refletir em todas as dimensões sociais, modificando a educação, a política, a religião e o sistema como um todo. Estar atento às concepções e ideias que motivam, constroem ou destroem a relação entre educação, tecnologia e sociedade, é um dos caminhos encontrados para compreender a forma como acontece essas relações e causar possíveis transformações que venham a melhorar a forma como vem se estruturando a educação.

Para isso, as pesquisas como a de Lima (2013) e Pequini (2016) procuraram relacionar a presença das TD no contexto educacional com os comportamentos dos alunos, buscando refletir sobre a implicância desta relação à formação educativa desses estudantes. Fazer o uso das vivências e experiências trazidas no contexto escolar para promover uma educação reflexiva e crítica é apontada por diversas literaturas como sendo em sua grande maioria, eficiente. No entanto, refletir as implicações destas relações deve contribuir ainda mais para compreender o contexto em que o professor vem trabalhando.

Lima (2013), por exemplo, buscou refletir sobre as relações do uso de tecnologias no contexto de ensino onde comportamentos coletivos e individuais são associados às TIC. A pesquisa, de cunho qualitativo, se ateve em observações e experiências da própria autora no contexto escolar com jovens viventes na periferia e com baixas condições sociais e embasou-se em análises numa Perspectiva Eco-Sistêmica (construtivista, interacionista, sociocultural, afetiva e transcendente). Em

sua tese, as discussões e reflexões cruzam temas entre si, abordando questões de ciência, tecnologia, tecnociência e filosofia, relações que foram recorrentes, cíclicas e necessárias. Essas reflexões procuraram discutir relações interpessoais e movimentos populares por meio do uso das TD, da internet e da Web, e seus processos de construção de conhecimento, comportamentos individuais e coletivos como formas potencializadoras de nos identificarmos e nos aproximarmos em nossas diferenças e complexidades como humanidade.

Segundo a autora, o universo dos jovens é de compartilhamento. Para eles, não existe necessariamente uma separação entre TIC e convivência interpessoal e não necessariamente esses dois aspectos constituam sinônimos de consumismo. Tratando-se de música, esta, segundo a autora, “constitui uma das áreas nas quais se pode observar com bastante intensidade sinais de mudanças de paradigmas com relação à informação, tecnologia, construção do conhecimento individual e coletiva, que podem refletir em novos paradigmas educacionais” (LIMA, 2013, p.162-163).

Essas perspectivas de reflexões contribuem para conhecer de que maneira as estruturas de um curso de Licenciatura em Música, os processos formativos e a inserção das TD na educação musical podem abranger grandes dimensões e proporcionar discussões que não estejam apenas relacionadas à melhoria dos cursos de formação ou dos processos de ensino-aprendizagem por meio das TD. Ao perceber que os estudantes estão imersos num mundo tecnológico, que estes possuem total necessidade de comunicação entre si e que seus universos são de compartilhamento, indaga-se sobre as dificuldades e empecilhos que muitas vezes impedem a inserção desses recursos em sala de aula. A pesquisa de levantamento bibliográfico, realizada por Pequini (2016), procurou descrever e refletir sobre esta questão, tendo como foco da reflexão o uso de tecnologias de informação e comunicação na sociedade, na educação e no ensino musical brasileiro, sob uma ótica sociocultural e educacional.

O autor afirmou que “o cenário tecnológico contemporâneo precisa ser contemplado na elaboração de processos de ensino e aprendizagem musical, com o intuito de promover novos conhecimentos na área” (PEQUINI, 2016, p.106). O mesmo acredita que a inserção das tecnologias no ambiente educacional acrescenta contribuições consideráveis para a educação musical, e que o uso das tecnologias precisa ser consciente, e que apenas a inclusão de recursos tecnológicos na escola

não resolve problemas; se faz necessário conhecimentos que venham a contribuir durante o uso ou aplicação de tais recursos.

Por fim, percebe-se que, apesar da diversidade de temas que contemplam o uso das tecnologias na educação, os trabalhos tendem a discutir formação docente e reavaliação de cursos formadores para que deem ênfase também na educação tecnológica dos licenciandos em música. Apesar disso, há pesquisas como a de Cernev (2015), por exemplo, que procuraram apresentar metodologias para o uso das TD na educação. Embora já tenha se falado tanto da importância da inserção das TD na educação musical, parece, como apresentado nas pesquisas, que os professores e licenciandos ainda possuem dúvidas de como fazer essa inserção. O processo formativo, portanto, foi abordado nesta pesquisa como tendo grande relevância na influência das ideias sobre TM dos sujeitos estagiários.

Dentro desse processo formativo, o contexto do Estágio Curricular Supervisionado foi escolhido para o estudo, etapa em que as reflexões sobre seus ideais, valores e ações são oportunizadas a se cruzarem e também se transformarem de alguma forma. Todas as pesquisas abordadas estão associadas ao estudo realizado, desde a abordagem das tecnologias, até as reflexões sobre as concepções de mundo.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo faço a apresentação da abordagem e metodologias usadas na coleta e análise de dados, bem como os participantes e os processos envolvidos na realização deste trabalho. Considerando que o objetivo desta pesquisa é conhecer e analisar as ideias de dois licenciandos sobre o uso de TM em suas aulas de música, durante o ECS, com uma turma do ensino médio técnico, optou-se por uma metodologia associada à abordagem qualitativa. O problema que conduz este estudo refere-se a falta de compreensão das ideias desses estagiários com suas vivências e processos formativos, bem como a relação destes fatores à suas práticas durante o estágio.

Ludke e André (1986, p. 44) apresentam as características básicas de toda pesquisa qualitativa em cinco pontos principais. Primeiro, a pesquisa desenrolou-se no ambiente natural dos participantes, ou seja, a realização desse estágio ocorreu na sala de aula, numa turma do ensino médio técnico. Segundo, os dados coletados foram predominantemente descritivos e coletados por meio de entrevistas, observações e questionário. Terceiro, o processo de pesquisa recebeu mais importância do que os resultados, que, neste estudo, manifestou-se, também, por meio da relação entre o pesquisador e os sujeitos e das reflexões que surgiram durante a pesquisa. Quarto, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador, que, para este estudo foi qualquer ideia ou fato apresentado pelo sujeito como relevante. Quinto e último, a análise dos dados tendeu a seguir um processo indutivo, onde eu, como pesquisadora, expressei minha visão e interpretação acerca das análises realizadas.

Para Flick (2004), a pesquisa qualitativa se identifica por meio de aspectos essenciais a ela, como a apropriabilidade e variedade de métodos e teorias, o reconhecimento e análise de diferentes perspectivas dos participantes e as reflexões pessoais do investigador. Apesar das reflexões pessoais serem relevantes neste método, Yin (2016) afirma que toda conclusão deve ser embasada num conjunto explícito de evidências, ou seja, embasei as interpretações dessa pesquisa nos resultados das técnicas de coleta de dados utilizadas.

A pesquisa qualitativa, em sua forma generalizada, não implica numa metodologia rígida, mas permite ao pesquisador realizar suas escolhas dentro de

seu delineamento de estudo, coleta e análise de dados (YIN, 2016). A partir dessas considerações, elaborei o processo de pesquisa dentro dos padrões qualitativos, selecionando os participantes, contexto, técnicas de coleta de dados, análise e interpretação descritiva e subjetiva dos mesmos.

4.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES

O contexto da pesquisa diz respeito às situações e locais na qual a pesquisa e o processo dissertativo relacionam-se. O contexto dessa pesquisa foi também associado à escolha dos participantes. Nesse sentido, a realização da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III e IV, fez parte do contexto principal, a qual é referida no texto por meio das siglas ECS III e ECS IV. Dentro dessa disciplina, estava o projeto de estágio apresentado pelos estagiários do ECS III, a realização de meu estágio docente e o ECS IV onde os participantes ministraram aulas de música em uma turma do ensino médio técnico de um Instituto Técnico.

A disciplina, Estágio Curricular Supervisionado, componente curricular do curso de Licenciatura em Música, possui carga horária total de 400h e acontece a partir da segunda metade do curso. É dividida em quatro fases, cada uma com duração de um semestre. Os estágios I e II são realizados em espaços não escolares, como escola livre de música e projetos sociais, enquanto os estágios III e IV em escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Essa pesquisa desenvolveu-se com a turma do Estágio III – onde conclui meu Estágio Docente e apliquei um questionário aos licenciandos da turma – e estendeu-se até o estágio IV – no qual realizei as entrevistas e observações com dois estagiários. A escolha pelos estágios III e IV justifica-se por meio do campo de pesquisa selecionado para a discussão do tema: aulas de música em **escolas de educação básica**.

As disciplinas correspondentes aos ECS III e IV aconteceram no primeiro e segundo semestres de 2019, respectivamente. Tais disciplinas foram divididas em duas turmas de alunos, sendo que em 2019/01, a turma A era composta por 11 integrantes e a turma B por 14 integrantes, todos do curso de Licenciatura em Música. Nessa disciplina, em cada semestre, é exigida ao todo, uma carga horária de 108 horas, correspondente a seis créditos, sendo 36 horas de aulas coletivas na

universidade, 36 horas de atuação em campo de estágio e 36 horas de orientação e planejamento. As disciplinas são obrigatórias e preveem a elaboração de um projeto de estágio e relatório final.

4.1.1 Projeto de Estágio

O projeto de estágio, realizado em duplas, foi elaborado e orientado durante o início do ECS III, onde aconteceu a escolha do tema e do campo de estágio (escola e turma). Durante esse processo os estagiários possuíam liberdade para discutir suas ideias com a turma, professor e orientador. Primeiramente, o estagiário foi ao campo escolhido onde observou as aulas. Durante esse período, ele teve a oportunidade de repensar suas ideias junto aos professores, supervisor e orientador do estágio. No final das observações, o estagiário defendeu o seu projeto de estágio para uma banca examinadora, formada por seu orientador e mais um professor convidado. Após a defesa do projeto e posteriores alterações necessárias e aprovação, o estagiário voltou ao campo para iniciar sua atuação docente.

O uso de TM no ensino básico foi o tema de projeto de estágio essencial para a escolha dos sujeitos da pesquisa, pois para conhecer as ideias sobre o tema e relacioná-las à prática, o estagiário precisaria aplicar o uso de dispositivos com seus alunos.

Havia uma expectativa de que poderia haver diversos estagiários interessados nesse tema para sua atuação, no entanto isso não ocorreu como o esperado, tendo nesta turma de estágio, apenas dois projetos de estágio relacionados ao uso de dispositivos pelos alunos em suas aulas de música. Essa expectativa pode ser justificada por suas idades, seus contatos com as tecnologias e por meio da realização de meu Estágio Docente, realizado nessa turma, no mesmo semestre em que foi realizada a coleta de dados. Durante esse meu estágio, esse tema foi diversas vezes discutido e uma aula sobre aplicativos de música também foi ministrada.

4.1.2 Estágio Docente

No mestrado acadêmico, o Estágio Docente consiste numa carga horária de 30h (dois créditos) divididas em observação e realização de atividades docentes

supervisionadas por um docente da instituição em aulas da graduação. Realizei o Estágio Docente na disciplina de ECS III. Observei e participei de todas as aulas da turma A, que aconteceram uma vez por semana, em uma sala do espaço universitário. As aulas desenvolveram-se a partir de temas referentes à elaboração do projeto, referências bibliográficas, orientações sobre como atuar nos campos de estágio, casos e histórias das práticas dos estagiários, estudos sobre a BNCC e atividades práticas realizadas entre os estudantes de música e de teatro.

Em minha atuação, foi discutido e refletido sobre o tema TM na educação básica, além da turma ter participado de uma apresentação sobre o uso de aplicativos para *smartphones* que poderiam ser utilizados nas aulas deles, durante o estágio. Alguns alunos expuseram seus medos e interesses sobre o assunto, enquanto outros contribuíram com a apresentação, expondo outras possibilidades envolvendo o uso de TM.

A realização desse Estágio foi de extrema relevância para a pesquisa, pois, por meio dele, pude acompanhar a elaboração e defesa dos projetos de estágio e o desenvolvimento das discussões em turma. A convivência com os estagiários durante minhas aulas de estágio provocou curiosidades a respeito do caráter formativo da turma. Apesar de conhecer, brevemente, seus interesses por meio das aulas, senti a necessidade de aplicar um questionário a todos os alunos do ECS III, o qual me permitiu conhecer melhor os estagiários e inferir algumas justificativas para o número de projetos que se apropriaram do tema tecnologias.

4.1.3 Participantes

Os primeiros participantes da pesquisa foram dezoito licenciandos da disciplina do ECS III que aceitaram responder um questionário sobre algumas ideias envolvendo TM. A participação desses licenciandos seguiu apenas um critério: estarem matriculados na disciplina ECS III. Já a seleção dos participantes principais, os quais foram entrevistados e observados, passou por um processo maior, dentre o qual inclui a análise dos projetos de estágio.

Participei como uma das bancas examinadoras dos projetos de defesa dos estagiários que foram utilizados para selecionar os sujeitos de pesquisa que participariam das entrevistas e observações. Nesse pressuposto, os critérios de seleção foram: 1) ser um estagiário do curso de Licenciatura em Música; 2) ter em

seu projeto de estágio a inserção de TM, no ensino básico; 3) estagiar em uma escola de educação básica da rede pública de ensino; 4) estar disposto a participar da pesquisa de forma a fornecer dados e apresentar suas perspectivas pessoais sobre o assunto. A partir desses critérios selecionou-se um dos projetos em que participariam dois estagiários, identificados nos textos a partir dos pseudônimos: João e Maria.

4.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Qualquer abordagem da pesquisa qualitativa envolve complexos procedimentos e questões éticas resultantes da grande aproximação entre sujeito e pesquisador. Embora nem todos os dados coletados sejam pessoais, muitos deles são relevantes para determinar o curso das análises e dos resultados.

Creswell (2014) adapta, de forma estruturada e sucinta, as questões éticas envolvidas em cada etapa do processo de pesquisa qualitativa, sendo essas etapas: 1) antes de conduzir o estudo; 2) começando a conduzir o estudo; 3) coletando os dados; 4) analisando os dados; 5) relatando os dados; e 6) publicando o estudo. O autor enfatiza a importância de observarmos essas questões, não apenas durante o relacionamento com o participante, mas desde a elaboração do projeto de pesquisa até a publicação de seus resultados.

Dentre as questões com mais relevância, estão: a) a aprovação do comitê de ética para a realização da pesquisa; b) a permissão do local e dos participantes; c) revelar o propósito do estudo e transparecer a pesquisa de forma a não ocultar informações aos participantes; d) manter a confidencialidade de dados que não tenham a permissão dos sujeitos para serem publicados; e e) respeitar a privacidade dos participantes da pesquisa.

O primeiro passo foi a aprovação do projeto pelo comitê de ética. Após a redação de todas as etapas da pesquisa, o projeto foi encaminhado para o comitê, recebendo um retorno para algumas alterações, que, posteriormente realizadas, foi aprovado sob o parecer de número: 3.495.766. Em seguida, buscou-se uma reunião com os dois sujeitos convidados a participarem desse estudo. O objetivo da reunião foi apresentar a pesquisa, esclarecer e tirar dúvidas. No início, os sujeitos não estavam muito seguros em participar, mas após os esclarecimentos de todas as

questões, conseguiu-se o consentimento de suas participações – Consentimentos para assinatura (Apêndices C, D, E e F).

Creswell (2014) explica que, para obter o apoio dos participantes, deve-se dar o máximo de informações possível sobre o estudo, desde sua natureza até seu propósito, podendo-se, dessa forma, evitar que o participante se recuse a continuar a pesquisa.

Com o projeto aprovado e a aceitação dos sujeitos, buscou-se a liberação do campo de estágio para a pesquisa, sendo necessário o protocolamento da pesquisa no campus principal e a autorização da direção escolar. Em seguida, deu-se início às observações no campo de estágio.

A fim de não publicar qualquer dado indesejado ou equivocado, acerca dos participantes, os relatórios finais das análises foram enviados aos dois sujeitos para conferimento e consentimento dos mesmos. Aprovado, o trabalho de pesquisa foi revisado e publicado, sendo registrado junto a ele, os modelos de formulários e consentimentos éticos.

4.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados, na abordagem qualitativa, envolve uma série de atividades inter-relacionadas que fazem parte de uma estrutura comum. A mesma é apresentada por Creswell (2014, p.122) como o “Círculo da coleta de dados” onde estão descritas atividades como: a escolha de um local ou indivíduo, obtenção de acesso e realização de *rapport*, amostragem intencional, coleta de dados, registro das informações, solução para as questões do campo e armazenamento de dados.

A manifestação desse círculo de coleta de dados iniciou-se a partir da seleção dos participantes e inclui, desde o processo da elaboração do projeto para o comitê de ética, até a análise dos dados coletados. Em meio a esses processos, atividades como: a realização de um pré-questionário para uma amostragem, conversa com os participantes (*rapport*) e soluções para questões do campo de pesquisa foram realizadas, como esclarece Creswell (2014).

No intuito de coerir rigor na pesquisa qualitativa, Moreira (2018) diz que o pesquisador deve estar aberto aos dados e manter o rigor durante a coleta e a análise dos mesmos. A fim de analisar as perspectivas de diferentes ângulos, adotei quatro técnicas de coleta de dados, todas realizadas no período de um semestre. A

coleta teve início a partir de um questionário que teve os dados apresentados, primeiramente, no congresso da ABEM de 2019 (MAZERA; MATEIRO, 2019). Em seguida, foram realizadas as observações simples e as entrevistas, consideradas como fontes principais, sendo o questionário e a análise de alguns documentos, fontes complementares.

4.3.1 Questionários

O questionário (Apêndice A) fez parte do processo exploratório com intuito de conhecer algumas ideias da turma ECS III. Seu objetivo foi coletar informações dos licenciandos em música sobre o uso das TM nas aulas de música em escolas básicas. O uso dessa técnica se justifica pela possibilidade de atingir um maior número de participantes em relação ao total que cursava a disciplina. Gil (2008) apresenta uma série de vantagens que envolvem o uso de questionários: “possibilita atingir grande número de pessoas; implica menores gastos com pessoal; garante o anonimato das respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado” (p.121-122).

Um pré-teste do questionário foi realizado com licenciandos em música, não participantes desta pesquisa, integrantes do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Formação Docente (CNPq/UDESC). O propósito foi evidenciar possíveis falhas, como Gil (2008, p. 134) adverte: “complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidades das questões, constrangimentos ao informante, exaustão, etc.”. Alguns ajustes foram feitos, considerando o que foi apontado pelos estudantes como, por exemplo, mudança na ordem das questões, troca de palavras por sinônimos, acréscimo ou exclusão de alguma pergunta e mudança de redação para melhorar o esclarecimento.

Posteriormente, o questionário foi realizado de forma online por meio de uma plataforma digital do Google³. O mesmo foi proposto a todos os estagiários matriculados na disciplina de ECS III, ou seja, vinte e cinco estagiários. A partir de um pré-contato possível pelo meu estágio docente, pude ir presencialmente à sala de aula e explicar os objetivos, anunciando previamente o envio de um e-mail e com ele um link de acesso online.

³Disponível em: <<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>> Acesso em: 19 de março de 2019.

Para organizar melhor os dados, o questionário foi dividido em três partes, sendo a primeira sobre a vivência tecnológica dos estagiários, a segunda sobre suas formações tecnológicas e a terceira sobre suas ideias de uso pedagógico das TM. Foram realizadas vinte e uma questões divididas nessas categorias, sendo as oito primeiras voltadas para informações pessoais e identificação do sujeito; seis questões à formação docente e as seis últimas para as ideias sobre tecnologias, sendo a última questão sobre a relevância do questionário. Essas perguntas foram direcionadas para compreender as perspectivas dos envolvidos sobre suas práticas pedagógicas que demandam ou não o uso desses recursos.

Na primeira semana, houve menos de 50% de respostas, sendo enviado, novamente, outro e-mail, onde se obteve 60% das respostas. Realizou-se uma segunda ida presencial no intuito de pedir novamente para os estudantes que ainda não haviam respondido, o fizessem. Sendo assim, obtive dezoito respostas, totalizando 72% de respondentes.

4.3.2 Observação Simples

As observações simples realizaram-se nas aulas ministradas pelos dois estagiários, sujeitos dessa pesquisa. Essas aulas foram executadas durante a disciplina de ECS IV, em uma turma de ensino médio de um instituto técnico e aconteciam às quartas-feiras, numa sala de música, com instrumentos musicais disponíveis e recursos tecnológicos, tais como: piano, metalofone, marimba, flauta doce, bateria e percussão, data show, caixas de som e microfones, cabos e outros recursos.

A disciplina de música, no contexto do instituto, é uma matriz opcional que faz parte da unidade curricular de Arte, sendo oferecida em três modalidades: artes visuais, teatro e música. Os alunos realizam a disciplina de Arte durante dois semestres e podem optar por uma modalidade em cada semestre, totalizando 80h de carga horária por curso⁴.

Observou-se um total de seis aulas, não consecutivas, que aconteceram entre os meses de setembro e novembro de 2019. As aulas foram ministradas em uma turma mista, com alunos de vários níveis do ensino médio integrado, das 9h40 às

4 Ver PPCs dos cursos de Ensino Médio Integrado- anexados na página da web: <http://florianopolis.ifsc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=979&Itemid=188> Acesso em 29 de novembro de 2019.

11h30. Foi uma turma inteiramente do sexo masculino, composta por doze alunos, entre quatorze e dezesseis anos. Essas aulas tinham como objetivo o uso de tecnologias para a composição musical, mas a pedido dos alunos, os estagiários ensinaram leitura de partitura e teoria musical, também.

O uso dessa técnica de coleta de dados se deu no intuito de presenciar e compreender a perspectiva dos estagiários de perto, tendo contato com as atividades propostas por eles em sala de aula. Gil (2008, p.101-103) afirma que a observação simples é realizada e registrada adequadamente no momento da ocorrência do fenômeno. O mesmo autor apresenta como principal vantagem desse método, em relação a outras técnicas, o fato de que os fenômenos são percebidos diretamente pelo pesquisador, sem intermediações, afirmando que, dessa forma, é possível reduzir a subjetividade que permeia todo o processo de investigação qualitativa.

Por meio das observações, procurei imergir no universo dos estagiários no propósito de entender como eles analisam suas próprias experiências em relação ao uso de TM e como constroem suas relações com estas tecnologias, usadas durante as aulas de música. As análises foram importantes, pois permitiram relacionar as ideias dos estagiários às suas práticas durante o estágio. Foi possível observar o empenho dos estagiários, suas metodologias e sua comunicação com os alunos. O foco das observações foram os estagiários e suas práticas. Apesar de algumas situações dos alunos terem chamado minha atenção, estes não foram sujeitos da observação.

O registro de observações se deu na forma de notas de campo e em vídeos, utilizando-se, ora uma câmera filmadora, ora um tablet. O uso da câmera “permite gravações detalhadas de fatos, além de proporcionar uma apresentação mais abrangente e holística de estilos de vida e condições” (FLICK, 2004, p.162). Além do mais, foi possível analisar novamente as observações, com atenção centrada sobre determinados detalhes. As aulas gravadas foram transcritas, conforme sugere Diana Rose (2003), ou seja, foram transcritos os momentos mais relevantes para as análises, não sendo realizada uma transcrição total, mas parcial, das filmagens. Esses momentos integram falas e expressões de valores dos estagiários, etapas metodológicas usadas para o ensino dos conteúdos, instrumentos e recursos utilizados para mediação das aulas, momentos de conversas sobre temas polêmicos e discussões em turma.

4.3.3 Entrevistas

As entrevistas foram efetuadas com os dois estagiários, João e Maria. Por meio delas, procurei investigar suas formações, episódios de suas vivências e experiências com as tecnologias e suas ideias sobre o uso de TM, nas aulas de música. Me propus a compreender as falas desses sujeitos mediante suas perspectivas e relacioná-las a suas atuações durante o estágio por meio das observações, procurando identificar e compreender suas ideias por entre suas ações e tudo o que disseram.

Para isto, foram escolhidas entrevistas semiestruturadas que Yin (2016) chama de entrevistas qualitativas. Segundo o autor, esta é uma das formas mais comuns de fazer entrevistas numa pesquisa qualitativa, pois o pesquisador não segue um roteiro rígido de perguntas. Ao invés disso, ele mantém em sua mente as ideias principais do que deseja conhecer, mas adapta as perguntas verbalizadas de acordo com o contexto e o ambiente. Yin (2016) afirma que a entrevista qualitativa “segue um modo conversacional, e a entrevista em si levará a uma espécie de relacionamento social, com a qualidade da relação individualizada para todo o participante” (p.119). As entrevistas realizadas incluíram diversos assuntos relacionados ao principal, o que foi possível graças a seu modelo conversacional que faz parte das características da entrevista semiestruturada.

Embora as entrevistas realizadas sigam o conceito de qualitativas, considero relevante aderir aos conceitos de Flick (2004) quando este aborda sobre a entrevista episódica, na qual me aproprio para me referir aos episódios sobre a formação acadêmica e/ou pessoal dos conhecimentos tecnológicos do participante. Flick (2004) discorre que é possível aderir a um guia que estimule narrativas sobre experiências e acontecimentos. Essa modalidade de entrevista parte da suposição de que “as experiências que um sujeito adquire sobre um determinado domínio estejam armazenadas e sejam lembradas nas formas de conhecimento narrativo episódico e semântico” (p.117).

O roteiro de entrevista (Apêndice B) possui sete perguntas. Duas foram direcionadas sobre episódios da vida tecnológica do sujeito, uma sobre sua formação, três sobre suas ideias de TM e sobre sua prática durante o estágio. A

última pergunta foi uma questão aberta para possibilitar acréscimos de informações, caso fosse da intenção do participante.

As entrevistas foram agendadas por meio do contato prévio com os sujeitos no intuito de realizá-las em um local público de sua escolha, sendo sugerida uma sala dentro da universidade. As datas agendadas ocorreram em dias e horários diferentes, na metade do segundo semestre de 2019, enquanto os sujeitos realizavam a disciplina do ECS IV. A entrevista com o estagiário João foi realizada no período vespertino e teve duração de 36min gravados. Depois foi possível tomar um café com o participante e, espontaneamente, a conversa sobre tecnologia continuou. Outras falas surgiram e foram acrescentadas aos dados da entrevista, com a devida autorização do licenciando. Já a entrevista com a estagiária Maria foi executada no período matutino e teve duração de 1h55 gravados. Para o registro das entrevistas foram utilizados um gravador de voz direcional e o gravador de voz do celular.

Durante as entrevistas, muitos assuntos paralelos foram incluídos na gravação, portanto, as transcrições não foram realizadas de forma literal, sendo transcritos os assuntos ligados diretamente à pesquisa. As falas dos estagiários foram transcritas da maneira na qual se manifestaram durante a gravação, sendo registradas pausas e entonações fortes. Para citá-las no capítulo da análise de dados, escolheu-se reescrever as frases de uma maneira melhor compreensiva para o texto acadêmico, sem tirar o sentido das mesmas, como no exemplo a seguir:

Fala transcrita:

Ahh!! por exemplo, tu vê que na aula de química por exemplo... pelo menos quando eu fiz aula de química... os professores sempre brincavam e falavam assim: cara, o maior experimento de química que tem é a cozinha de casa assim, sabe, porque é um negócio, beleza, todo mundo... a maior parte das pessoas vai pra cozinha, mexe e vai sei lá, esquentar um miojo e já consegue estudar alguma coisa de química, nem que seja a evaporação da água, sabe...

Fala Reescrita:

Por exemplo, quando eu fiz aula de química, meus professores sempre brincavam e falavam que o maior experimento de química que existe é a cozinha de casa. A maior parte das pessoas vai para a cozinha, mexe, esquenta um miojo e já consegue estudar alguma coisa de química, nem que seja a evaporação da água, sabe.

As entrevistas transcritas resultaram em dez páginas para o estagiário João e dezoito páginas para a estagiária Maria, utilizando-se espaçamento simples e fonte *Times New Roman* tamanho 12. Tais entrevistas foram oferecidas aos participantes para que estes pudessem revisar os dados e dar seus pareceres de permissão sobre tudo o que foi falado. Para referenciar as citações dos estagiários no texto foi utilizada a sigla EJ para entrevista João e EM para entrevista Maria, acompanhado do ano de realização (2019) e número de página, por exemplo: (EM, 2019, p. 1).

4.3.4 Documentos

Os documentos utilizados nesta pesquisa foram selecionados segundo sua relevância para a análise de dados. Dentre eles: o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Música dos estagiários, o Plano de Ensino das disciplinas de ECS do referido curso, o Plano de Ensino da disciplina de Música da escola onde foram realizadas as observações enquanto os sujeitos de pesquisa realizaram o estágio, o Projeto de Estágio dos licenciandos e a BNCC. Esses documentos são classificados como documentos públicos (CELLARD, 2012). Segundo Cellard (2012), os documentos “permitem acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (p.295).

Os critérios para determinar a relevância dos documentos foram estabelecidos durante a análise de dados. Em algumas situações, a consulta nesses documentos foi necessária para compreender a situação em estudo. Quando a investigação pode ser complementada por meio da análise documental ou fontes externas e pessoais, os documentos são necessários. Cellard (2012) justifica a importância da pesquisa em documentos por este ser o meio de resgatar e reconstruir o tempo passado (história), o que apenas a memória humana traz consigo o risco de defrontar os acontecimentos.

O PPP do curso de Licenciatura em Música permitiu analisar a ementa das disciplinas do curso e suas respectivas cargas horárias. O Plano de Ensino das disciplinas de ECS permitiu examinar os assuntos e a forma que foram apresentados durante o semestre. Averiguar a abordagem do tema tecnologias durante a disciplina de estágio também permitiu realizar uma análise mais detalhada dos resultados do questionário, na qual foram relatados os conhecimentos sobre o tema aprendidos durante a formação acadêmica.

O projeto de estágio, fornecido pelos estagiários, é um documento importante. Além de ser uma das fontes onde os sujeitos foram selecionados, este também complementa as ideias de seus autores, contribuindo para a análise de suas intenções no estágio. Juntamente ao projeto de estágio, o plano de ensino da disciplina de música do Instituto Técnico, fornecido pelo professor supervisor dos dois estagiários, permitiu analisar os conteúdos abordados com a turma durante aquele semestre. Esse documento possibilitou esclarecer dúvidas como, por exemplo, se os assuntos tratados pelos estagiários já estavam sendo abordados ou não com o professor anterior.

A BNCC por outro lado, compôs, não apenas a interpretação dos dados, mas a própria fundamentação teórica, pois se constitui como base para os currículos escolares das escolas básicas. As referências em relação à inclusão das tecnologias na educação foram utilizadas para fundamentar seu uso, além de serem utilizadas como justificativa para algumas ideias sobre TM.

4.4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram organizados e armazenados de acordo com cada técnica, sendo posteriormente analisados e interpretados. Gil (2012) afirma que “a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação (p.156). Em pesquisas qualitativas é comum o cruzamento de dados envolvendo diversos fatores e variáveis, além de que as diferentes perspectivas de análise são relacionadas entre si (CRESWELL, 2014).

Para o registro dos dados do questionário, entrevistas e observações, utilizou-se principalmente o texto. As observações e as entrevistas foram registradas, também, por meio de vídeo e áudio, respectivamente. Já para fins de organização, utilizou-se tabelas e gráficos para o questionário, categorias temáticas para as entrevistas e relatórios cronológicos para as observações. Durante esse processo também realizou-se a revisão dos dados – organizados, conforme demonstra a Tabela 1.

Tabela 1 – Método de organização dos dados por técnica de coleta

Técnicas	Questionário	Entrevistas	Observação
Armazenamento/ Registro	Texto	Áudio e texto	Vídeo e texto
Forma de organização	Tabelas e gráficos	Categorias Temáticas	Relatório cronológicos descritivos; Acontecimentos relevantes

Fonte: Elaboração da autora

Para analisar os dados, optou-se por utilizar o sistema de categorização de temas, onde os temas ou assuntos mais relevantes são destacados. Essa estratégia permite cruzar os dados semelhantes entre diferentes técnicas. Para que a categorização de temas não se distanciasse muito do objetivo da pesquisa, foram definidas três principais grandes áreas temáticas: São elas: formação docente, vivência tecnológica e ideias pedagógicas.

Essas áreas temáticas foram selecionadas também anteriormente à coleta dos dados, de forma a conduzir a mesma. Essa escolha se deu por meio do tema de pesquisa, objetivo e leituras pré-realizadas. Formação Docente engloba todo e qualquer meio de aprendizado ou formação que possa ter contribuído para o conhecimento e vivência dos sujeitos pesquisados. Vivência Tecnológica compreende toda e qualquer situação de aprendizado e considera fatos e experiências relacionadas ao uso de tecnologias. Já, Ideias Pedagógicas integra qualquer ideia em relação ao uso de tecnologias dentro das aulas de música, em escolas básicas.

O questionário foi analisado em um capítulo separado. Os temas mais relevantes, discutidos neste capítulo, apareceram nas categorias temáticas, apresentadas na tabela 2.

Tabela 2 – Categorização temática questionário

Áreas Temáticas	Questionário
Formação Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Busca por conhecimentos (leituras) • Cursos de tecnologias • Disciplina de tecnologia na graduação • Conhecimentos sobre aplicativos e softwares
Vivência Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de tecnologias móveis • Importância e interesse das tecnologias móveis
Ideias Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusão das tecnologias na Educação musical • Importância das tecnologias nas escolas • Uso específico das diferentes tecnologias móveis • Celular como recurso didático • Relevância da reflexão do tema

Fonte: Elaboração da autora

No capítulo seguinte são analisados os dados das entrevistas e das observações. Essas técnicas foram analisadas de forma conjunta, pois um dos objetivos da pesquisa foi identificar a relação das ideias apresentadas nas entrevistas com a prática no estágio observada, além do mais, a união destas duas técnicas permitiu à pesquisa ter duas perspectivas, a dos entrevistados e a do pesquisador. Portanto, essas ideias foram apresentadas enquanto discutiram-se as situações vivenciadas durante as aulas de música. Os assuntos e situações mais relevantes das observações e entrevistas foram apresentados em categorias temáticas nas tabelas 3 e 4, respectivamente.

Tabela 3 – Categorização temática observações

Áreas Temáticas	Observações
Situações Didáticas frequentes	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de diferentes mídias (vídeos, áudios, imagens, texto) • Trabalho em equipe • Composição usando aplicativo de celular
Vivência dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Uso do celular em quase todas as aulas • Exploração dos instrumentos disponíveis em diversos momentos • Execução de temas musicais de jogos e filmes • Desejo por aprender linguagem musical
Concepção Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos musicais x tecnológicos • Uso da discussão em grupo como resolução de problemas • Uso das tecnologias como recurso lúdico • Uso das tecnologias para propor vivência musical

Fonte: Elaboração da autora

Tabela 4 – Categorização temática entrevistas

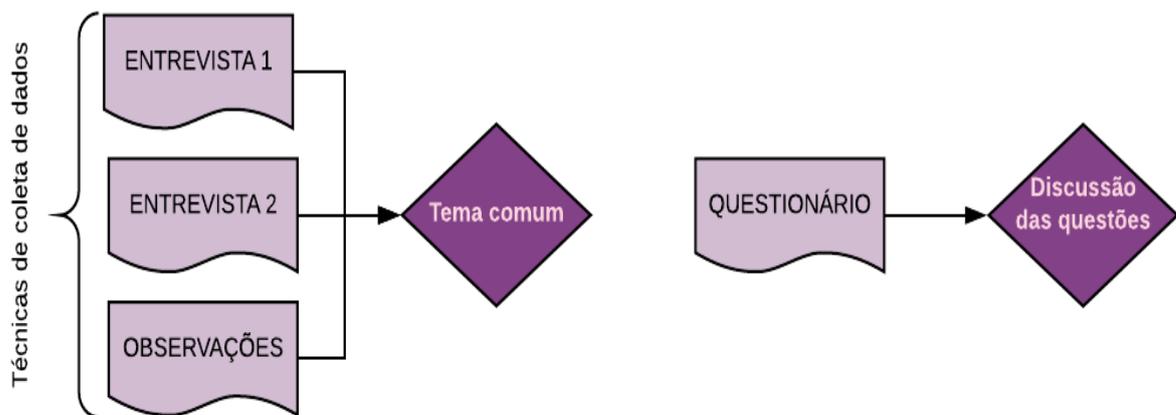
Áreas Temáticas	Entrevista João	Entrevista Maria
Formação Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Autoformação • Aulas particulares • Adaptação às tecnologias • Função da Universidade • Currículo universitário • Licenciatura x interesse no curso 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoformação • Disciplina de informática na escola • Cursos online gratuitos e pagos • Disciplinas de gravação e tecnologia na graduação • Projetos de vivência tecnológica • Estágio em gravadora de SP
Vivência Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos (videogames) • Trilhas sonoras • Instrumento eletrônico • Influência familiar 	<ul style="list-style-type: none"> • Condições favoráveis ao acesso tecnológico • Vivência com o interesse em compor
Ideias Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Bom professor? • Aproximação com os alunos • Ensinar a partir do que já sabem • Visual e Lúdico • Conhecimentos musicais x tecnológicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Bom professor? • Nativos Digitais • Avanço das tecnologias • Atualização tecnológica • Vivência musical X Vivência tecnológica • Tecnologias como ferramentas criativas

Fonte: Elaboração da autora

Sobre a triangulação de dados, Flick (2004) afirma que, a fim de revelar os métodos por meio dos quais as interações entre sujeitos e contextos se organizam, o pesquisador não adota *a priori* do estudo uma concepção única e direcional, mas se permite ampliar o foco sobre o fenômeno em estudo combinando as diferentes perspectivas de pesquisa em uma análise de relações, é o que ele chama de “triangulação de perspectivas”. A partir desse conceito, os dados foram discutidos e interpretados fazendo relações com as categorias temáticas semelhantes entre as entrevistas e as observações.

A diferença entre os processos de análise entre o questionário, entrevistas e observações está representado por meio do fluxograma 1.

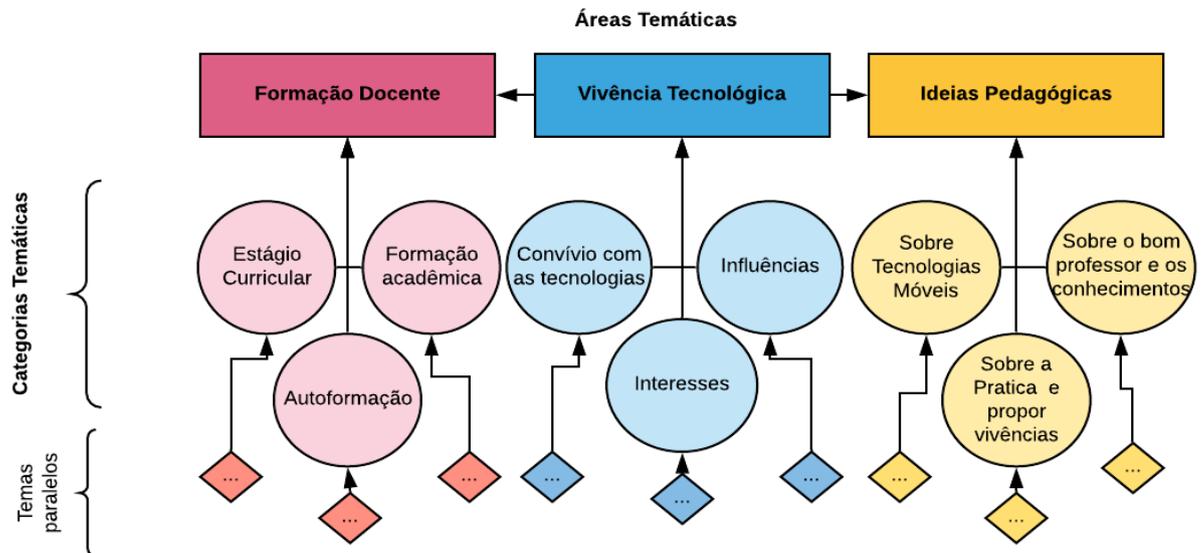
Fluxograma 1 – Representação do tema comum entre técnicas



Fonte: Elaboração da autora

A triangulação de perspectivas entre as entrevistas e as observações foram representadas no fluxograma 2, onde apareceram as categorias temáticas em comum entre essas duas técnicas. Neste fluxograma, as grandes áreas temáticas foram representadas pelos retângulos, onde cada área possui uma cor característica. As categorias temáticas em comum foram representadas pelos círculos e foram dispostas abaixo das áreas temáticas. Os losangos com reticências representam discussões paralelas às categorias temáticas que surgiram durante a discussão dos dados.

Fluxograma 2 – Esquema temático para triangulação de dados



Fonte: Elaboração da autora

Os documentos foram arquivados e organizados a partir de identificação, não sendo realizadas categorias temáticas sobre eles. A inclusão desses dados na pesquisa ocorreu por meio da necessidade de esclarecer alguma dúvida com relação a algum dado ou interpretação.

Por fim, após a análise dos dados, desenvolvi a conclusão da pesquisa onde expus meu parecer em relação às discussões. Resumidamente, para a metodologia desse trabalho, me apropriei de uma abordagem qualitativa e quatro técnicas de coleta de dados onde às entrevistas e as observações integraram os dados principais e o questionário e documentos integraram os dados complementares.

5 ESTAGIÁRIOS E TECNOLOGIAS MÓVEIS

Os resultados do questionário, aplicados nesta pesquisa, possibilitaram visualizar algumas ideias dos licenciandos da turma do ECS III. Desta forma, pude conhecer as opiniões comuns e divergentes dos estagiários. Por meio deste questionário também conheci parcialmente o envolvimento dos participantes com as tecnologias. Foi possível traçar relações entre estas informações e as ideias pedagógicas destacadas por eles sobre o uso de tecnologias em aulas de música de escolas básicas. A importância de conhecer as características de identidade e a vivência tecnológica dos participantes partiu da hipótese de que estas se correlacionam com seus ideais pedagógicos. Neste sentido, suas ideias sobre as TM na educação puderam ser compreendidas a partir de suas experiências relacionadas.

No questionário ficou em evidência questões que envolvem a formação e a aprendizagem dos participantes sobre o tema TM. Silva (2011) diz que a aprendizagem ocorre por meio da exploração, e que esta, na sala de aula, acontece com a intermediação do professor. As crianças e jovens aprenderam e aprendem a utilizar as tecnologias como o computador e o celular por meio da exploração, intermediada pelos pais ou não, e adquiriram experiências que geraram conhecimento, tornando-as vivências. Nas experiências de vida não é diferente. Segundo Amatuzzi (2007, p.9), “Experiência relaciona-se com o que se vê, com o que se toca ou sente, mais do que com o pensamento”. Para o autor, a experiência, dentro da educação, move a pessoa e não apenas as ideias abstratas. Daí a grande importância de procurar compreender as experiências vivenciadas e não apenas as ideias sobre tecnologia.

5.1 ESTAGIÁRIOS

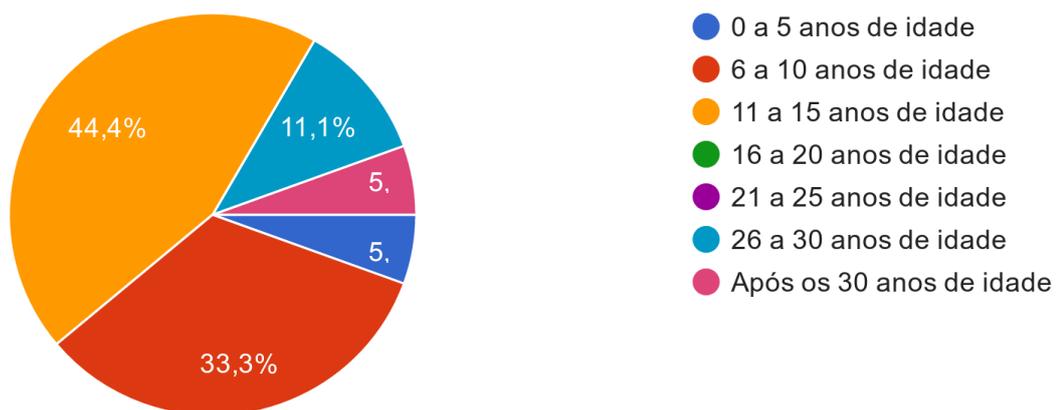
Dos vinte e cinco estagiários, dezoito responderam ao questionário. Portanto, estes dezoito respondentes constituem o todo, ou seja, 100% (n=18). A maioria deles era do sexo masculino, totalizando 78% (n=14). Em relação à faixa etária, 83% (n=15) do total, eram jovens entre vinte e um e trinta anos. Estas informações atestaram que a maioria dos estagiários nasceu entre 1988 e 1997, o que pode

indicar que tiveram a possibilidade de ter contato com as tecnologias ainda quando crianças, pois já nessa época, as tecnologias estavam em ascensão.

Os sujeitos nessa faixa etária, geralmente, são caracterizados como **nativos digitais**, segundo a definição de Marc Prensky (2001). Para o autor, essas crianças já nascem em um mundo caracterizado pela presença das tecnologias e da mídia digital e isso produz mudanças em seu perfil cognitivo, tornando-as mais rápidas, autorais e multitarefas, ou seja, que fazem mais de uma coisa ao mesmo tempo. Mônica Fantin (2016) complementa o termo nativos digitais observando que, não basta apenas ser nascido na era digital para ser um nativo digital, porque o contexto social, político e econômico também influencia nas habilidades desta geração. A autora aborda a impossibilidade de isolar o elemento tecnologia das demais práticas sociais e culturais e define a importância de analisar a relação humano e tecnologia, não apenas segundo sua geração, mas em relação a “fatores como a economia, a política da cultura juvenil, as políticas sociais e culturais” (p.7).

Os resultados do questionário mostraram que nem todos os estagiários tiveram contato com as tecnologias quando crianças, mesmo vivendo no período de ascensão da tecnologia. Este fato testemunha a fala de Fantin (2016) quando esta afirma que é necessário a inclusão das crianças em um contexto tecnológico com vivências e experiências para serem consideradas nativas digitais. No entanto, como a maioria teve esse contato até os quinze anos – como aparece no (Gráfico 1) – pude afirmar que estas aderiram ao seu uso de forma que hoje o consideram quase que indispensável em suas vidas, conforme a resposta de 88,9% (n=16).

Gráfico 1 – Primeiro contato dos estagiários com as tecnologias móveis



Dentre as TM mais utilizadas pelos licenciandos estão o celular e o notebook. A maioria dos estagiários afirmou que aprenderam a utilizar o notebook primeiro, no entanto, o celular é o dispositivo mais utilizado por eles em seu dia a dia, em comparação a outras TD. Isso pode estar relacionado ao fato deste recurso móvel ser um dos mais acessíveis e práticos, graças à sua portabilidade e seu valor de mercado.

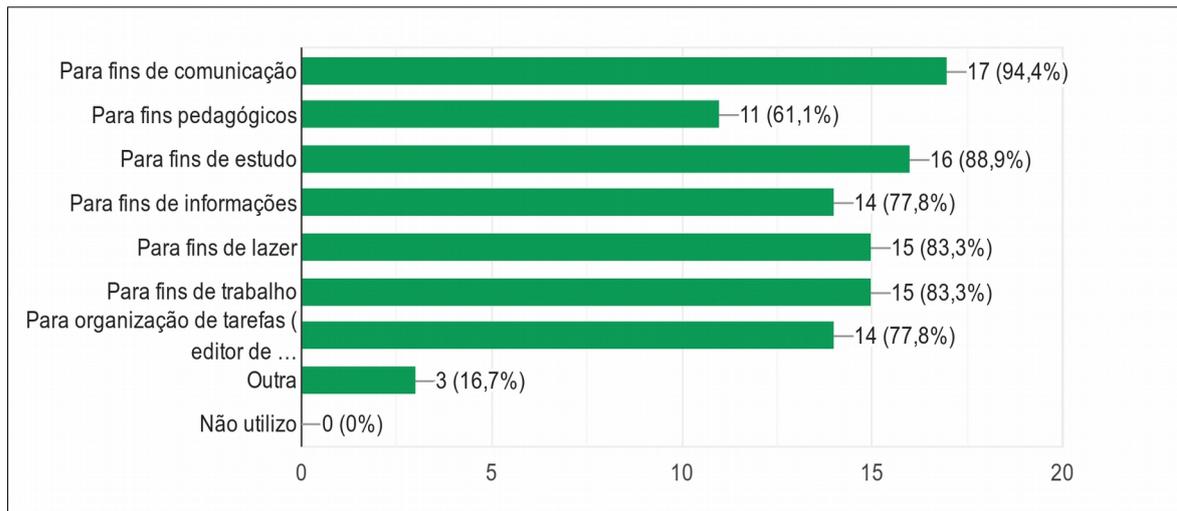
O fato dos estagiários terem aprendido a utilizar o notebook primeiro, apesar de usarem mais o celular, pode partir do pressuposto de que a informática fez parte da primeira geração das TD, sendo posteriormente transferida para um recurso móvel, enquanto o advento do celular, como recurso inteligente, se popularizou apenas em 2008 com o sistema Android apresentado pela empresa Google.⁵

No intuito de conhecer quais atividades as TM eram mais utilizadas pelos estagiários, questionou-se acerca de atividades como lazer (jogos, música, compras), comunicação (redes sociais), informação (pesquisa e jornais), trabalho, estudo (faculdade) e atividades pedagógicas. Atividades pedagógicas constituem-se como ações mediadas pelo professor que tem como objetivo o ensino de música. Asbahr (2005) declara que a significação social da atividade pedagógica está relacionada ao papel do educador em propiciar condições para que os alunos se engajem em atividades de aprendizagem. Por fim, a autora afirma que essas condições organizadas devem levar em conta os conteúdos a serem transmitidos e a melhor maneira de fazê-lo, sendo que, para esta pesquisa refere-se aos conteúdos relacionados à música.

Mais de 80% dos estagiários da turma do ECS III afirmaram utilizar, diariamente, as TM para atividades como comunicação, informação e lazer. Já, para atividades pedagógicas, as tecnologias foram utilizadas por 61% (n=11) dos estudantes desta turma, como se observou no (Gráfico 2).

⁵Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Android>>.

Gráfico 2 – Tecnologias móveis usadas no dia a dia dos licenciandos



Fonte: Elaboração da autora

Esta porcentagem (61%) é alta levando em consideração que metade da turma não leu nenhum artigo ou livro referente às tecnologias na educação, e 78% (n=14) não realizaram nenhum curso de informática ou tecnologias. No entanto, 56% (n=10) cursaram pelo menos uma disciplina sobre o tema, durante o curso de graduação. A apropriação das tecnologias pelos licenciandos, para fins pedagógicos, requer um amplo conhecimento de suas especificidades tecnológicas e comunicacionais. Estas devem ser aliadas ao conhecimento das metodologias de ensino e dos processos de aprendizagem. Isto já era afirmado por Kenski (2003, p.5) e reafirmado por autores da educação musical, como Gohn (2007; 2010).

Sabe-se que a maioria dos estagiários era jovem e teve acesso às TM antes dos quinze anos de idade e possuía ampla e constante relação com essas tecnologias. No entanto, não foram necessariamente contemplados, durante o curso de Licenciatura em Música, por disciplinas que contribuam especificamente para a formação tecnológica voltada à pedagogia e inserção de tecnologias nas aulas de música, em escolas de educação básica. Entretanto, durante a disciplina de ECS III os licenciandos tiveram duas aulas para experimentar aplicativos, além de conversas, sugestões e reflexões sobre o tema e suas práticas. Durante este semestre participei desta disciplina como aluna de mestrado, realizando meu estágio docente.

5.2 FORMAÇÃO TECNOLÓGICA

As TD permitem inúmeras possibilidades referentes às suas aplicações em sala de aula. Kenski (2003, p. 6) afirma que “o uso educacional das TDIC permite a realização de várias atividades, visando ao desenvolvimento de novas habilidades de aprendizagem, atitudes e valores pessoais e sociais”. Na realidade atual, os recursos móveis ganham mais atenção por estarem mais presentes na vida de todos. Se antes afirmavam a necessidade de aprendizagem e formação em relação às TDIC, hoje, percebe-se à necessidade de formação em relação às TM.

Os dados revelaram que poucos licenciandos possuíam formação acadêmica ou que buscavam, por si mesmos, formação em relação às TM na educação. Esta carência pode implicar no desuso destes recursos como pedagógicos, em equivocadas aplicabilidades no contexto escolar ou até mesmo no medo de incluir as tecnologias na sala de aula. Como afirma Leite (2011, p.74) “para que o professor desempenhe seu papel pedagógico com competência e sintonizado com os desafios da contemporaneidade que inclui a integração da mídia na perspectiva da Tecnologia Educacional (TE), é necessário que ele seja um professor alfabetizado tecnologicamente”.

A falta de conhecimento do licenciando sobre a relação entre as mídias e a educação pode gerar ideias confusas sobre o uso de TM nas aulas de música. Quando a formação acadêmica não supre este conhecimento o licenciando pode voluntariamente buscá-lo, imerso num processo de autoformação (VAILLANT; MARCELO, 2012). Este se dá de diferentes maneiras: lendo algum livro, realizando pesquisas na internet, fazendo alguma disciplina extracurricular ou curso. O aluno pode autoformar-se embora seja de se esperar, também, que o professor e a universidade lhe apresentem caminhos para adquirir tais conhecimentos, como afirma Silva (2011) o professor define um conjunto de territórios a explorar. Muitas vezes, esta exploração pode surgir por meio de alguma influência ou necessidade, o que nem sempre pode ser de interesse pessoal. Consideremos o curso de informática, por exemplo.

Em relação aos cursos de informática, durante as análises, notou-se que uma grande porcentagem de estagiários nunca realizou algum curso. Pode-se cogitar que o curso de informática não era considerado, por eles, como necessário para utilizar o computador em seu dia a dia. Apesar de 50% (n=9) dos sujeitos relatarem que

aprenderam a utilizar primeiro o computador ou laptop, apenas 33,3% (n=6) o utilizavam com mais frequência em seu dia a dia, e destes, não necessariamente todos realizaram o curso.

A imersão no mundo tecnológico pela geração de nativos digitais, muitas vezes, ignora a necessidade de um curso formal de informática ou de tecnologias para aprender a utilizá-las. As crianças nascem com o celular na mão e aprendem por meio da experiência. No entanto, segundo Fantin (2016), essa geração sabe usar os recursos para seus interesses, mas nem sempre compreendem seu uso. Para a autora, o termo “nativo/geração digital” transita entre verdades e mitos, já que as habilidades desta geração se confundem nas práticas adquiridas em relação às tecnologias e nas habilidades necessárias para se apropriar dos recursos de forma útil e segura.

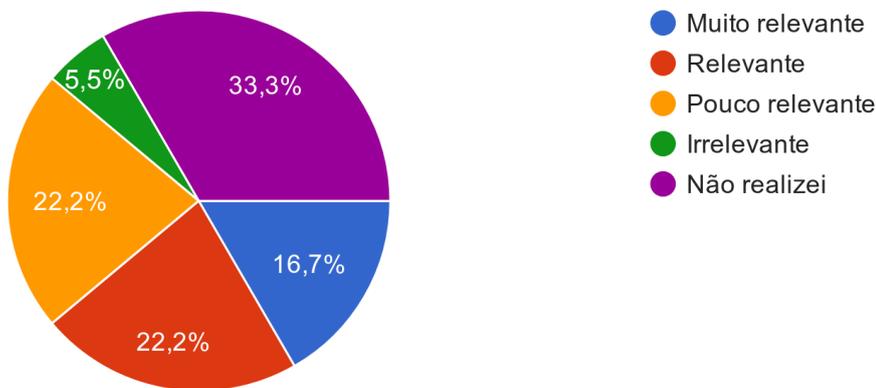
Embora seja possível estabelecer características em comum entre as pessoas que sejam da mesma geração, esse fator, sozinho, não é determinante para definir a capacidade de aprender ou não a utilizar tecnologias e se imergir no mundo tecnológico. Por isso, diversos autores reafirmam a importância da formação docente mostrando sua relevância na construção das perspectivas desses sujeitos (LEME, 2006; SANTOS, 2015).

O interesse parece possuir grande relevância na aprendizagem das tecnologias. Fantin (2016) demonstra que os alunos aprendem a usar as tecnologias por meio daquilo que gostam, como redes sociais, jogos e mídias. Tais noções de interesse estão relacionadas à própria vivência tecnológica de cada sujeito, que incentivado pela escola ou universidade, por exemplo, pode ou não se interessar mais pelas possibilidades de tais recursos.

O uso de recursos móveis tem se tornado cada vez mais indispensável para o dia a dia de muitas pessoas no mundo todo. Isto pode se dar pelo fato de estarem cada vez mais acostumadas com a facilidade proporcionada por estes recursos ou pela necessidade de seu uso na realização de determinadas tarefas. Apesar de muitos licenciandos, hoje, utilizarem esta tecnologia com muita frequência, ainda se têm diferentes concepções sobre a necessidade de seu uso. Nem todos a consideram indispensável em seu dia a dia, ou seja, para eles não é impossível viver uma vida sem a presença de um computador portátil ou um celular; embora possam considerar que a vida e o trabalho se torne difícil sem esses recursos.

A necessidade do uso das tecnologias não se relaciona apenas a seus interesses, mas à necessidade gerada a partir de seu ambiente social, trabalho, universidade ou outra atividade que dependa de seu uso. Talvez o estagiário não tivesse interesse em trabalhar pedagogicamente com as tecnologias, mas de sentir a necessidade de seu uso por outras questões 50% dos estagiários estavam interessados no uso e conhecimento dos recursos móveis. Esta pode ter sido uma das motivações para a qual 50% da turma se apropriou de meios autoformativos para aprender mais sobre o tema; isto incluiu a realização de disciplinas ou cursos ofertados pela própria universidade. O Gráfico 3 mostra a relevância do curso ou disciplina que os licenciandos realizaram sobre o uso de tecnologias, na educação musical.

Gráfico 3 – Relevância do curso ou disciplina sobre o uso de tecnologias, na educação musical



Fonte: Elaboração da autora

O fato de vários estudantes terem afirmado que a disciplina ou curso foi muito relevante ou relevante concluiu-se que esta resultou em conhecimentos e aprendizados para os sujeitos. Já o fato de muitos terem afirmado ser pouco relevante ou irrelevante, demonstrou que tal disciplina pode não ter alcançado as expectativas destes licenciandos.

Deve-se considerar que, durante o curso de Licenciatura em Música, realizado por estes estagiários, há pelo menos uma disciplina sobre tecnologias na matriz curricular do curso (UDESC, 2012). Esta disciplina é obrigatória, sendo provável que o restante da turma que não realizou a disciplina até aquele momento

de responder o questionário, deverá realizá-la, posteriormente. A ementa desta disciplina não contempla especificadamente o uso da tecnologia de forma pedagógica para a sala de aula, pois foca na aprendizagem técnica:

Estudo dos fundamentos da informática aplicada à música: a evolução da tecnologia e a música. Conceitos básicos de microcomputadores e software, transmissão de informações, fundamentos do áudio digital. MIDI. Software FINALE, utilização prática, principais comandos e funções. Aplicações avançadas em informática musical: programas aplicativos de sequenciamento MIDI e de síntese sonora, sintetizadores virtuais, e outros softwares musicais. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA, 2012, p.35)

Outras disciplinas do curso são eletivas, sendo da opção do licenciando realizá-las ou não: Introdução à Gravação, Prática de Estúdio I e II, e Música Eletroacústica I e II, totalizando cinco disciplinas eletivas com relação às tecnologias musicais. Deve-se destacar que nenhuma destas disciplinas, embora relacionadas ao curso de Licenciatura em Música, estão diretamente relacionadas à educação.

Apesar disso, durante a realização de meu estágio docente, na disciplina ECS III, o tema **Tecnologias móveis para a educação básica** foi abordado nas aulas de música, com atividades, discussões e reflexões que poderiam ou não ter influenciado o interesse destes estagiários para o uso de tais recursos. A apresentação do tema durante algumas aulas da disciplina de estágio para os licenciandos pode ter sido eficiente para estimular a curiosidade deles e apresentar possibilidades do uso pedagógico das TM no ensino de música, mostrando que este campo abrangente não pode ser ignorado.

Pesquisas como a de Boeno (2013) e Chamorro (2015) demonstram a necessidade de cursos de formação continuada na apropriação pedagógica das tecnologias como forma de capacitação. Além do mais, a pesquisa de Cota (2016) demonstrou que, durante o curso de Licenciatura, aulas extracurriculares, minicursos ou palestras podem ser uma forma de aprendizado perante a ausência de disciplinas específicas na grade curricular das universidades que tratam das tecnologias na educação. Durante a sua pesquisa, Cota mostrou como o curso ministrado por ele foi eficiente e resultou positivamente na mudança de concepções e práticas do uso de recursos tecnológicos na sala de aula para os licenciandos participantes.

É notória a importância de capacitação para a reflexão sobre o uso de tecnologias nas aulas de música, em escolas de educação básica, à constituição de ideias fundamentadas. No entanto, isso não ocorre apenas a partir do pensamento

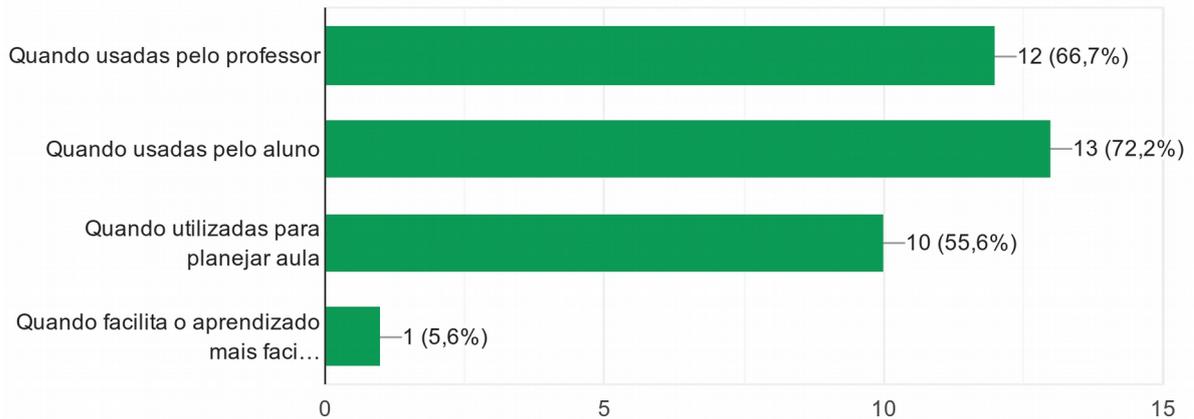
subjetivo aprendido teoricamente por meio de estudos e leituras. A prática, que durante a licenciatura ocorre por meio do estágio, contribui imensamente para o processo de compreensão sobre o tema. Ao realizar o estágio III, tais estagiários apresentaram suas ideias sobre o uso de TM, que poderiam ou não estarem relacionadas às suas experiências de vida, a universidade ou a realização de seu ECS.

5.3 TECNOLOGIAS MÓVEIS NA AÇÃO PEDAGÓGICA

A análise das práticas pedagógicas destes estagiários partiu da perspectiva do próprio sujeito quando este descreveu em qual situação acreditava que melhor acontecia a inclusão das TM no ensino de música. As alternativas, a seguir, foram incluídas no questionário considerando-se que o uso das tecnologias na educação pode ocorrer em diferentes espaços e por diferentes sujeitos: a) quando usadas pelo professor; b) quando usadas pelo aluno; e c) quando utilizadas para planejar a aula. Há concepções de professores de música, em que a inclusão das tecnologias ocorre apenas quando usadas pelo professor e aluno, no entanto, outros professores podem considerar que o emprego destes recursos, durante o planejamento, deve ser considerado como inclusão das tecnologias no ensino de música.

Das opções consideradas na questão anterior, 66% (n=12) assinalaram “quando usadas pelo professor”, como se observa no Gráfico 4. Tal situação pedagógica indica a presença das tecnologias nas aulas de música, numa interação entre o recurso e o professor. Já a alternativa “quando usadas pelo aluno” foi indicada por 72% (n=13) dos estagiários. Nesta situação, o aluno é o sujeito que interage com as tecnologias como, por exemplo, quando usa um aplicativo de celular para realizar uma atividade. 55% (n=10) dos participantes apontaram que a inclusão das TM nas aulas de música em escolas de educação básica já se inicia “quando usadas para planejar a aula”. Nesta alternativa percebeu-se a interação da educação com a tecnologia, pois acontece uma situação em que o planejamento de uma aula é possível na mediação de recursos tecnológicos específicos (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Situação pedagógica onde melhor acontece a inclusão das tecnologias móveis



Fonte: Elaboração da autora

Sobre a inclusão de TM na educação, foi necessário fomentar o papel do professor em sala de aula. Este que outrora permanecia na posição de detentor do conhecimento, hoje auxilia na criação de caminhos onde é possível construir, junto aos alunos, o processo de aprendizagem. É uma mudança de paradigma. Segundo Marco Silva (2011, p.87) “a mensagem só toma todo o seu significado sob a intervenção do receptor que se torna, de certa maneira, criador”. Portanto, a participação do aluno na “elaboração do conteúdo e na criação do conhecimento é essencial, e o mesmo adquire a experiência no lugar de simplesmente receber a informação” (, p.91).

Percebe-se que, a experiência citada pelo autor, é uma consequência da reflexão pela ação, ou seja, a participação dos alunos no uso das TM é extremamente relevante, pois assim, esta se torna uma ação pelos alunos, e não apenas pelo professor. No Gráfico 4 observa-se as diferentes ideias dos licenciandos sobre o processo de inclusão pedagógica das tecnologias na sala de aula, onde não necessariamente estes recursos precisam estar nas mãos dos alunos.

Muitos professores não sentem, ainda, a necessidade de incluir as tecnologias para serem manuseadas pelos alunos. Tal ideia pode estar relacionada à equívoca interpretação da própria BNCC que rege os currículos escolares e inclui a construção do conhecimento e criação de tecnologias pelos alunos. Segundo a quinta competência geral da Educação Básica que consta na BNCC:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017, p. 9)

Apesar disso, a maioria dos estagiários não considerou muito relevante a importância do uso das TM nas aulas de música, em escolas de educação básica. Apenas 22% (n=4) consideraram seu uso muito importante, enquanto outros 22% classificaram tal importância como pouco relevante ou até mesmo irrelevante. Apesar de estes não considerarem seu uso indispensável em seu dia a dia, assinalaram que o uso de tal recurso, pelos alunos, numa situação pedagógica pode ser considerado irrelevante. Esta afirmação pode ser associada ao fato de que as aulas de música desses professores aconteceram de maneira eficiente, sem o uso de tecnologias. Gohn afirma que:

professores não têm a obrigação de utilizar jogos eletrônicos, celulares e redes sociais em suas aulas. Aulas de música têm acontecido há muitos anos sem tais recursos, e certamente irão continuar sendo efetivas dessa forma. No entanto, professores têm a obrigação de conhecer seus alunos, acompanhando seus interesses e seus caminhos de aprendizagem. (GOHN, 2007, p. 34).

Durante o estágio docente que realizei nesta turma de estagiários, dois dos alunos de mais idade relataram que preferiam utilizar materiais não tecnológicos, pois sentiam insegurança no uso destes recursos, enquanto seus alunos os dominavam. A concepção de que o professor deve dominar os conteúdos e saber mais do que seus alunos pode ser consequência de ideias fixadas em gerações anteriores em que o professor assume a figura de detentor do conhecimento, não admitindo que seus alunos possam saber mais do que ele. No entanto, como Silva (2011, p. 83) afirma: “o professor não se posiciona como detentor do monopólio do saber, mas como aquele que dispõe teias, cria possibilidades de envolvimento, oferece ocasião de engendramentos, de agenciamentos e estimula a intervenção dos aprendizes como coautores da aprendizagem”.

É inevitável que mudanças nas práticas pedagógicas ocorram visto que cada nova geração exige relações diferentes com a sociedade e formas específicas de ver o mundo. A geração atual de crianças está imersa no mundo tecnológico e, por isso, não se deve separar a educação desta realidade (GOHN, 2007). Apesar disso,

foi possível observar que muitos estagiários possuem algum conhecimento sobre a inserção das tecnologias na educação, mas não necessariamente esta inserção ocorreu durante os ECSs.

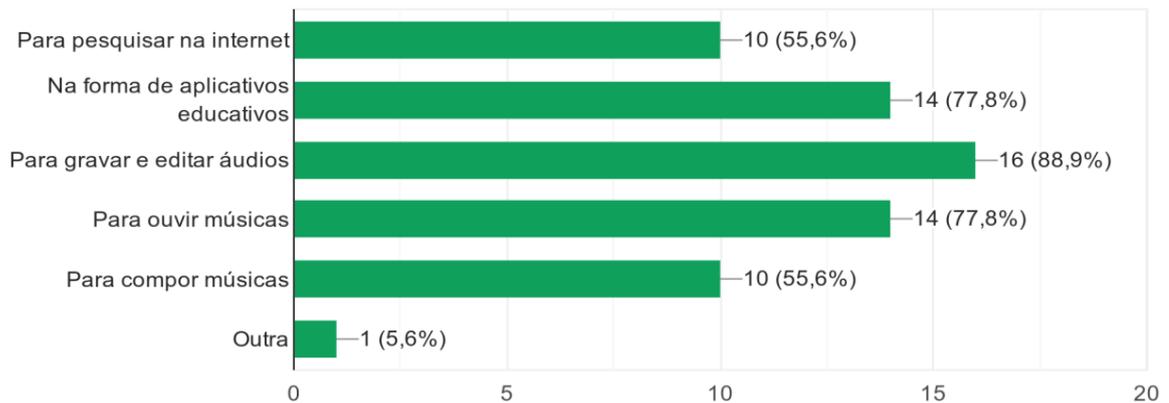
O domínio da matéria faz parte dos saberes de um professor. Todavia, a ideia de que os alunos possuem mais conhecimento sobre as tecnologias não condiz com as pesquisas de Fantin (2016), a qual afirma que o fato dos definidos nativos digitais dominarem as tecnologias, é um mito. Para Leite (2011, p. 74) o professor deve, sim, ter domínio técnico, pedagógico e crítico da tecnologia. Deve ser um professor que “conhece a mídia, suas potencialidades e limitações enquanto recurso para construção de conhecimento e que se sente confiante para defender seu uso na sala de aula, mas também se sente confiante para rejeitar com fundamento sua integração na sala de aula, quando necessário pedagogicamente”.

Os estagiários também indicaram ter ideias sobre a aplicação desses recursos em sala de aula. Quando indagados sobre suas preferências de hardwares para usar em sala, o celular foi o mais assinalado (Gráfico 5). Isto se deve ao fato de que tal recurso, além de ser móvel, possui baixo custo e fácil acesso, comparado a outras TD, além de que, praticamente, todos os alunos têm um celular.

Partindo do fato de que mais de 90% das pessoas, no Brasil, possuem, pelo menos, um smartphone⁶, foi elaborada uma questão para entender de que forma os estagiários utilizariam o celular nas aulas de música. Não foi surpresa que a alternativa mais assinalada foi “para gravar e editar áudios” com 89% de respostas, considerando que a profissão de músico, naturalmente, se apropria desses recursos numa abordagem profissional e a maioria dos envolvidos com música possui, no mínimo, conhecimentos básicos de gravação e edição de áudio. Outra resposta assinalada, com 78% de alcance, foi “na forma de aplicativos educativos”, o que envolve o uso do celular. De forma decrescente, outras alternativas assinaladas, foram: “para ouvir músicas”, “para compor músicas”, “para pesquisar na internet” e “outra”.

6 Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Smartphone>>.

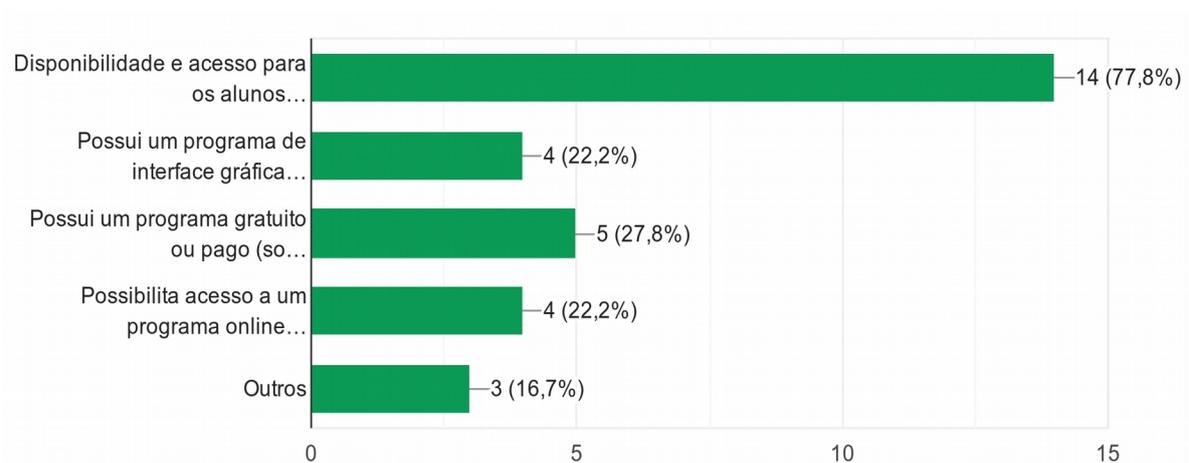
Gráfico 5 – Forma na qual utilizariam o celular nas aulas de música



Fonte: Elaboração da autora

Em uma situação pedagógica hipotética, 44% (n=8) dos respondentes dariam preferência para o uso do celular nas aulas de música, enquanto 44% (n=8) não tinham uma escolha específica, assinalando a alternativa “a qual atender melhor os objetivos da aula”. O restante dos estagiários optou pelo uso de notebooks e tablets. Dentre as justificativas mais assinaladas, estava a disponibilidade de acesso deste recurso para os alunos, com 78% (n=14) das respostas, como apresentado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Justificativa pela escolha do recurso hardware



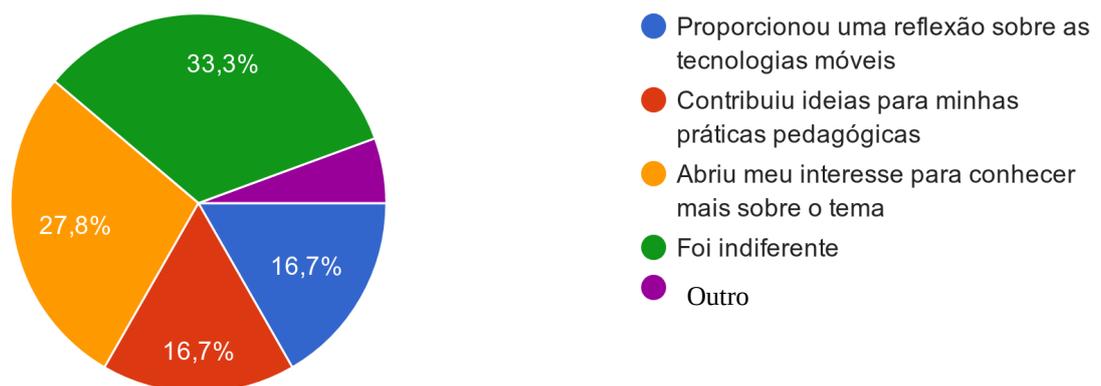
Fonte: Elaboração da autora

A disponibilidade de recursos para os alunos, juntamente à estrutura física das escolas, foi apontada em diversas ocasiões e contextos como pertinente para o processo de inserção das tecnologias na educação. Na pesquisa de Santos (2015), vários fatores foram indicados como negativos no que se referiu ao uso das TIC na educação e, dentre eles, alguns foram citados como: “a falta de infraestrutura, burocracia, falta de investimento pelas camadas administrativas e dificuldades de manter um sistema atualizado” (p.171).

No que se refere aos argumentos assinalados pelos estagiários para justificar a escolha do recurso tecnológico, foram apontados: a) a presença de um programa de interface gráfica de fácil compreensão, com 22% (n=4) das respostas; b) a presença de programas específicos gratuitos ou pagos, com 28% (n=5) das respostas; c) a possibilidade de acesso a um programa online, com 22% (n=4) das respostas, e d) outros, com 17% (n=3) das respostas. Apesar de tais justificativas, 28% (n=5) dos estagiários não conheciam nenhum programa ou aplicativo para ser utilizado nas aulas de música, em escolas de educação básica, enquanto 72% (n=13) conheciam um ou mais de um.

Por fim, foi realizada uma questão de opinião, como última pergunta do questionário, para saber a influência e relevância destas questões sobre os estagiários (Gráfico 7). Dentre as opções de escolha, estavam: a) proporcionou uma reflexão sobre as tecnologias móveis; b) contribuiu com ideias para minhas práticas pedagógicas; c) abriu meu interesse para conhecer mais sobre o tema; d) foi indiferente; e e) outro.

Gráfico 7 – Relevância do questionário sobre os participantes



De forma geral, pode-se dizer que o questionário atingiu a maioria dos participantes, tendo doze respostas, ou seja, 66,6% com opinião positiva acerca da influência do questionário. Estas opiniões positivas atestaram que a reflexão sobre este tema pode partir de questões que remetem às ideias sobre o uso das tecnologias. Enquanto isso, a influência das ideias sobre o uso de recursos móveis na prática pedagógica não pode ser analisada apenas pelo questionário.

As relações entre a vivência tecnológica e formação pôde ser verificada ao longo das percepções dos participantes e na definição de atividades pedagógicas baseadas no senso comum ou nas próprias experiências. Em síntese à essa sessão, percebe-se que a maioria dos estagiários que responderam o questionário, possuem, de alguma forma, conhecimentos referentes ao uso pedagógico das tecnologias digitais, mas que, não necessariamente, esse uso esteja acontecendo dentro de suas aulas. Além do mais, a compreensão do uso pedagógico desses recursos ainda é pouco limitada, mas pode ser expandida por meio de incentivos à discussões, leituras e busca de conhecimentos mais aprofundados, como visto durante as discussões presenciais da disciplina de ECS durante meu estágio docente. No próximo capítulo apresentam-se os resultados das entrevistas realizadas com dois sujeitos que realizaram o ECS, a partir destes recursos.

6 TECNOLOGIAS NAS HISTÓRIAS DE JOÃO E MARIA

João e Maria, personagens das histórias a seguir e estudantes do curso de Licenciatura em Música, em fase de conclusão, são pessoas muito diferentes um do outro. Maria tinha vinte e três anos de idade e durante a realização das entrevistas estava com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em andamento, enquanto o estagiário João tinha vinte e um anos e cursava a penúltima fase do curso. Cada um possui sua própria história, experiência de vida, vivência tecnológica e formação acadêmica. Embora sejam tão únicos, cada um à sua maneira, realizaram o ECS juntos, unidos por um interesse comum: o uso das TM nas aulas de música.

As ideias destes dois sujeitos são parecidas apesar de terem vertentes diferentes. Maria, desde adolescente, teve interesses nessa área e procurou, constantemente, se formar, atualizar e produzir tecnologias que poderiam contribuir para a área da produção musical. João é instrumentista, procurou formação acadêmica na área de música e veio a conhecer pessoas inspiradoras que o incentivaram a conhecer mais do campo de tecnologias e produção musical. Os dois se conheceram na graduação e se aproximaram durante o ECS para unir suas ideias e transformar as aulas de música, de uma turma do ensino médio técnico, em aulas inovadoras, construtivas e, acima de tudo, lúdicas.

A partir dos dados, obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas com estes dois sujeitos, foi possível coletar diversas informações que foram surgindo segundo o nível de importância dado a cada um dos participantes. As perguntas realizadas nas entrevistas partiram da investigação de três grandes áreas de interesse a esta pesquisa: vivência tecnológica, formação docente e suas ideias sobre o uso de TM nas aulas de música, durante o estágio. Os dois estagiários possuíam vivência ativa em meio às TD e durante suas falas demonstraram um interesse maior referente à produção e gravação musical.

6.1 EXPERIÊNCIAS, VIVÊNCIAS E HISTÓRIAS DE JOÃO

João é guitarrista. Buscava conhecer melhor o funcionamento de seu instrumento e, por isso, após a universidade, pretende realizar cursos de eletrônica.

Embora estivesse cursando uma Licenciatura, afirmou que não pensa dar aulas em escolas de educação básica. Ainda assim, acredita que toda a experiência que possa lhe acrescer conhecimento é válida, portanto, se dispôs a cursar licenciatura e a se dedicar a fazer um bom trabalho durante a realização de seu ECS.

João esclareceu, em sua fala, que sua relação com tecnologia, de forma profissional, iniciou-se a partir da escolha de sua carreira – a música – e seu instrumento musical – a guitarra. No entanto, essa decisão possui uma história anterior que, para João, começou por meio dos jogos eletrônicos quando criança. Ele contou que, nessa fase de sua vida, sua família não tinha muitas condições financeiras e, por isso, não possuía muitos brinquedos. No entanto, quando ele tinha apenas três ou quatro anos ganhou um *supernintendo*⁷ de seus pais: “Então assim, a vida inteira eu nunca tive muitos brinquedos, mas sempre tive um videogame. Então, minha tecnologia já começou por aí” (EJ, 2019, p.1).

O fato de João não ter tantas condições econômicas, como ele mesmo declarou, não o impediu de se associar com as tecnologias desde cedo. Apesar de possuir um videogame quando era criança, seu desejo por jogos se tornou mais forte quando associou-se a colegas e amigos que também jogavam. Enquanto o tempo passava e João crescia, seu contato com tecnologias e jogos foi aumentando, passando dos videogames para o computador, aos nove anos de idade. Ele costumava acompanhar sua mãe no trabalho e afirmou que quando ela não usava o computador ele aproveitava para “jogar *pinball*⁸ ou fazer qualquer coisa nele” (EJ, 2019, p.1).

Para João, seu envolvimento com as tecnologias durante sua infância foi por meio do brincar, como ele mesmo declarou: “Tecnologia pra mim na infância foi muito mais de brincar mesmo” (EJ, 2019, p.2). Este cenário é comum na infância, pois as crianças tendem a brincar, imaginar e se divertir, se apropriando de qualquer meio, ambiente e forma para poder fazê-lo. Benetti e Sartori (2019) explicam que os jogos eletrônicos facilitam a fixação das percepções visual e auditiva, porque “os estímulos, nessas áreas, com contrastes e voltados para o interesse das crianças, levam à apreensão de estratégias de processamento e afetivas” (p. 575).

A tecnologia, presente na infância, ocorre por meio das brincadeiras, principalmente dos jogos de lazer. O processo de aprendizagem, no qual o

7 Console de jogos da marca Nintendo.

8 Jogo eletrônico em que se manipula duas ou mais 'palhetas' de modo a evitar que uma ou mais bolas caiam no espaço existente na parte inferior da área de jogo.

conhecimento é adquirido, acontece de forma diferenciada entre diferentes gerações. Pode-se dizer que a geração dos conhecidos por “nativos digitais” vivenciam a sociedade por meio de uma perspectiva moderna sobre ela. Segundo Marco Silva (2011, p. 82) essas crianças “aprenderam com o controle remoto da televisão, com o joystick do videogame e agora com o mouse. Eles evitam acompanhar argumentos lineares que não permitem a sua interferência e lidam facilmente com o hipertexto. Eles modificam, produzem, partilham”.

Em contato com os jogos eletrônicos, João se envolveu facilmente com colegas do mesmo interesse e ligou-se à música por meio da guitarra eletrônica. Segundo ele, esse instrumento permitia-lhe executar trilhas sonoras de jogos e filmes que ele gostava: “Comecei tocando guitarra por causa do videogame, na verdade, porque eu jogava bastante *guitar hero*⁹, então eu acabei curtindo muito rock e GTA¹⁰ que tem uma trilha sonora muito boa” (EJ, 2019, p.3).

Embora, no âmbito tecnológico, sua infância tenha sido brincar com jogos, na adolescência o estagiário precisou utilizar o computador para fazer trabalhos da escola e pesquisas, utilizando a internet. João conta que, nessa fase, aprendeu a utilizar o programa word. A experiência no manuseio da informática permitiu que ele aprendesse com facilidade, visto a necessidade para cumprir as exigências da escola. Ele declarou: “Tinha o computador lá, só que era basicamente eu que usava, e foi ali que eu mais aprendi a usar o word, e algumas coisinhas assim pra fazer os trabalhos da escola. Isso no fundamental ainda, quando começa a aparecer alguns trabalhos” (EJ, 2019, p.2).

Esse momento, apesar de citado durante a entrevista, parece não ter sido marcante para ele. Pode ser interpretado como algo muito comum para seu dia a dia, ou simplesmente esse tempo não foi relevante ou não foi evidenciado. João contou que uma de suas experiências marcante foi quando experimentou o violão de sua irmã, antes mesmo de tocar algum instrumento. Após essa oportunidade, optou por aprender Guitarra. Embora se possa cogitar que sua irmã o tenha influenciado na escolha de um instrumento de corda, sua escolha se deu porque a Guitarra era o instrumento em que o som assemelhava-se com as trilhas sonoras executadas no fundo musical dos jogos.

9 Jogo eletrônico musical desenvolvido pela Harmonix Music Systems.

10 Jogo eletrônico com sigla GTA: Grand Theft Auto.

Segundo a plataforma do site SuperData¹¹ a indústria de jogos fatura mais que a indústria do cinema e música sendo o maior mercado de entretenimento da atualidade. Os jogos eletrônicos surgiram a partir de 1958 (BATISTA et al., 2007). Do surgimento do primeiro jogo até a década de 2000, quando a primeira geração de nativos digitais no Brasil dava longos passos no mundo dos jogos eletrônicos, são menos de cinquenta anos. O tempo de evolução desta indústria acompanha a evolução das outras TD como o computador e o celular. O console Playstation, citado diversas vezes pelo entrevistado, surgiu na década de 90, chegando ao Brasil até o ano 2000 (BATISTA et al., 2007). A partir desse ano, a evolução dos jogos eletrônicos teve um imenso avanço, fazendo seus usuários acompanharem tal desenvolvimento por meio do consumo e da prática de jogos.

João esclareceu que desejava acompanhar esse desenvolvimento adquirindo consoles mais desenvolvidos, ou seja, que tivessem gráficos, qualidade de som e imagem mais evoluídos e que, conseqüentemente, permitisse uma melhor interação do aparelho com o usuário.

Tecnologicamente o ponto que eu mais lembro foi quando eu ganhei o playstation 2. Que foi geração pra frente em questão de videogame. Em algum momento eu pedi pros meus pais, porque meus amigos tinham e tal e eu tava duas gerações pra trás, e daí eu pensei: será que rola eu ganhar um de natal? Aí, enfim, acabou rolando. (EJ, 2019, p.3)

É notório que as gerações nascidas após a década de 1990 tiveram maior contato com os jogos eletrônicos durante a infância do que as gerações anteriores. As influências dos jogos digitais nessa fase da vida são abordadas por perspectivas diferentes por diversos autores. Segundo Cotonhoto e Rossetti (2016), diversas pesquisas concluíram que há, sim, influência dos jogos no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, no entanto, essas influências variam entre positivas, negativas e neutras.

Ainda, segundo Cotonhoto e Rossetti (2016), a maioria das pesquisas que aborda o tema são da área de educação. As autoras reconhecem que essa apropriação acaba “desencadeando a predominância de uma percepção de jogo como instrumento pedagógico” (p.354). Além do mais, essas pesquisas “têm validado o jogo como metodologia ou uma ação pedagógica” (p.354).

11 Disponível em: <<https://www.superdataresearch.com/2019-year-in-review/>> Acesso em: Junho de 2020.

Pode-se dizer que a apropriação dos jogos como metodologia para a escola é um processo consequente do envolvimento das crianças e jovens com as TD, principalmente por estas serem, muitas vezes, o alicerce de suas interações sociais. As crianças, antes mesmo de serem alfabetizadas, acabam aprendendo a utilizar a maioria dos recursos disponíveis sem haver um objetivo específico. Como consequência disso, “é cada vez mais comum ver a criança no computador dos pais digitando seu nome, ao invés de praticar sua escrita no caderno de caligrafia”, como afirmam Paiva e Costa (2015, p.2).

Essa realidade encontra-se principalmente nas gerações nascidas após o ano 2000. João, nascido na década de 1990, envolveu-se com as tecnologias por meio dos jogos eletrônicos e fez parte da geração que abriu os caminhos para a geração posterior tão envolvida digitalmente quanto a anterior. As experiências de João com os jogos eletrônicos possibilitou que ele compreendesse, sem paradigmas, os jovens para quem deu aula de música, durante seu ECS; turma que revelou, durante as aulas, um envolvimento com jogos eletrônicos tão grande quanto o de João.

6.2 EXPERIÊNCIAS, VIVÊNCIAS E HISTÓRIAS DE MARIA

Maria possui grande interesse na área de música voltada à composição, gravação e edição de áudio, não especificando propriamente a sua relação com o curso de Licenciatura em Música. Seu envolvimento com as TD foi tão natural a ponto de não se lembrar ou saber explicar quando começou.

Durante a entrevista, Maria evidenciou seu desejo de exploração das tecnologias desde pequena. Tal exploração se deu pioneiramente quando a mesma ganhou seu primeiro teclado arranizador, onde descobriu, sozinha, suas funções e teve seu desejo por produção musical despertado. No entanto, ela esclareceu que, antes do contato com seu teclado, sua família já se envolvia com as TD, e apesar de citar a televisão, considerou apenas o computador: “A primeira tecnologia que eu me lembro é a televisão, mas isso não estaria relacionado tanto com tecnologia, então, possivelmente seria o computador. Aquele computador enorme que tinha o monitor bem comprido, bem grande como uma caixa” (EM, 2019, p.1).

Para Maria, a televisão poderia ser considerada o primeiro contato tecnológico, mas, a interação direta com as tecnologias ocorreu primeiro por meio de uma tecnologia digital, o computador. Ela descreveu que tinha um computador em

casa pertencente aos seus pais. “Então, quando eles não estavam usando quem usava era eu. Eu acho que eu ganhei meu primeiro laptop quando deveria ter mais ou menos treze anos. Por aí” (EM, 2019, p.1).

As experiências de Maria com o uso do computador, após os dez anos de idade, se cruzaram com as redes sociais que faz parte o *MSN - Messenger*¹². Esse foi um ponto marcante de sua adolescência. Maria percebeu que as redes sociais foram uma invenção determinante para as relações sociais com e por meio das tecnologias: “Quando tu consegues conectar alguns eventos da tecnologia, você percebe que eles estão relacionados a algum aplicativo ou software com alguma função, digamos, social” (EM, 2019, p.3).

Nos discursos da estagiária, ficou evidente que não foram apenas suas experiências com o uso do computador e do MSN que deram às redes sociais um papel importante em sua vivência tecnológica e em seus conhecimentos sobre tecnologia. Segundo Maria, o desenvolvimento da tecnologia acompanha os interesses da sociedade, portanto, as redes sociais desempenham um papel determinante para o avanço dos celulares a partir da inclusão das redes sociais nos dispositivos móveis. Ela destacou que a evolução do celular, por exemplo, aconteceu para suprir a vontade e o desejo das pessoas de exibirem o seu dia a dia: “Porque eles tiveram que dar pro cliente mais memória RAM¹³ pra ele poder fazer mais coisas, e uma câmera melhor pra ele poder tirar fotos melhores. [...] Eles sabem que hoje em dia, na internet, a aparência ou a qualidade da imagem é tudo” (EM, 2019, p.3).

A socialização é inerente ao ser humano. Com o desenvolvimento da tecnologia surgem, cada vez mais, meios de socialização, principalmente virtuais. As redes sociais, com os jogos digitais, talvez sejam as estruturas da internet mais acessadas pelo mundo todo. São atividades lúdicas em que há uma maior motivação de crianças e jovens no uso de dispositivos móveis (FANTIN, 2016).

Nos limiares da motivação entre jogos, atividades escolares e laptop, as atividades de aprendizagem dizem respeito não apenas aos conteúdos validados pela escola, mas também a diversos conteúdos das práticas culturais: pesquisar, ver vídeos no Youtube, jogar, aprender, entrar no Facebook, compartilhar vídeos, fazer deveres, como destaca Fantin (2015). (FANTIN, 2016, p.10)

12 Sigla de um portal de mensagens instantâneas: *Microsoft Service Network*. Criado pela empresa Microsoft.

13 Random access memory: Memória que permite a leitura e a escrita, utilizada como memória primária em sistemas eletrônicos digitais.

Apesar de todo esse contato com as TD desde cedo, a fase mais marcante de sua vivência tecnológica e com produção de áudio começou com a exploração do teclado arranjador. Para a estagiária, o contato com os instrumentos ou com a tecnologia é essencial para adquirir experiência. Ela disse que as pessoas vão aprendendo conforme vão vivenciando ou experimentando a música, incluindo a parte de gravação e produção musical. “Eu aprendi, inicialmente, tocando instrumentos e como eu pensava em arranjo e em produção, que na época eu nem sabia que era produção, mas eu pensava no que tinha que ser o instrumental de uma música ou como eu queria que alguma coisa fosse composta” (EM, 2019, p.5). Ela continuou explicando sobre as funções de seu teclado e como foi descobrindo esse processo, ou seja, experienciando a gravação e produção, mesmo não sabendo o que realmente fazia.

Após explorar as funções do teclado e iniciar suas produções nele, Maria decidiu avançar nas possibilidades de produção adquirindo um iPad, onde seria possível compor e arranjar músicas de forma mais prática e completa por meio de um software musical, que na época foi o *garage band*¹⁴.

Então, como eu queria fazer música, perguntava pra mim mesma, como é que eu vou fazer música? Como é que eu vou compor música? O que eu estou compondo é perto do que eu quero chegar? A partir disso, eu comprei um iPad, que é o mesmo que eu tenho até hoje, e nesse iPad eu escolhi comprar o modelo que na época, só tinha um software, que pelo menos eu achei decente e bom pra gravação e produção, que era o *garage band*, para tablet. (EM, 2019, p.5)

As experiências com o uso de aplicativos de softwares melhores não pararam por aí. Maria ficou empolgada em procurar novas possibilidades que pudessem fornecer a ela meios de realizar suas produções, da melhor forma possível. Talvez, as fases mais determinantes de sua vivência tecnológica tenham se manifestado em seu processo de autoformação. Já decidida do que queria ser e fazer, Maria estava motivada a procurar incansavelmente mais conhecimentos sobre o tema, o que a levou para diversos caminhos de formação.

6.3 TRAJETÓRIAS FORMATIVAS

14 Aplicativo de estação de trabalho de áudio digital que permite usuários criar música ou podcasting desenvolvido pela empresa Apple.

A formação acadêmica de João e Maria foi discutida relacionando-a às aprendizagens formativas adquiridas durante o curso de Licenciatura em Música. Já, a autoformação compreendeu experiências, estudos, leituras e cursos, realizados fora da universidade. A separação destes dois conceitos – autoformação e formação acadêmica – parte da ideia de que a autoformação não é uma formação formal, ou seja, que acontece por meio de um currículo pré-definido como na formação acadêmica (ALMEIDA; ARRONE, 2017).

O processo de autoformação provoca mudança de ações levando à transformação do sujeito (ALMEIDA; ARRONE, 2017). Nesse processo, não há diálogos apenas com o próprio aprender, mas com suas experiências de interação com os outros e com as coisas. É a partir dessa consciência reflexiva dos sujeitos que as relações estabelecidas transformam-se em aprendizado.

Segundo Leitão (2004, p. 28), “os processos de formação estão relacionados ao que saber, por que saber e aos modos de saber na relação entre as pessoas”. A universidade, na função de promover o conhecimento para o exercício profissional não supre sozinho todos esses saberes. Segundo Mateiro e Vecchi (2017), “pelo fato de um espaço de ensino tradicional direcionar conteúdos, esse, não obrigatoriamente cobrirá todas as necessidades do aprendiz e, assim, a aprendizagem pode se dar também fora dos espaços específicos de formação” (p.232).

O caminho formativo está relacionado à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida (MORAES, 2004). Por isso, as análises e reflexões sobre as experiências, que possam estar de alguma forma relacionadas às ideias pedagógicas dos sujeitos, são tão importantes. Essas histórias e vivências, dentro e fora da universidade, constituem toda experiência formativa de João e Maria, necessárias para seus percursos reflexivos.

Refletir sobre a compreensão do significado que o sujeito dá ao processo de aprendizagem significa compreender que, por trás de cada um “há a experiência pessoal e o resultado das trocas de conhecimento, num movimento recursivo e de exploração intersubjetiva” (ALMEIDA; ARRONE, 2017, p.107). Essas séries de eventos culminam no processo autoformativo que se dá além da universidade, durante todo o percurso de vida (MATEIRO; VECCHI, 2017). Nesse sentido, o espaço educativo deve favorecer a vivência e o aprendizado da diversidade, possibilitando o exercício da reflexão e da atenção e do cuidado com todos

(LEITÃO, 2004). É por meio da identificação dessas experiências formativas que esta pesquisa buscou conhecer e analisar as ideias de João e Maria sobre o uso de TM nas aulas de música, durante seu ECS.

A partir de seus interesses, João e Maria buscaram formação na área de música e de tecnologias, de muitas maneiras. Das formações que contribuíram para os conhecimentos pedagógicos, musicais e tecnológicos estavam: aulas particulares de música, cursos de tecnologias, disciplinas durante o período universitário e estágios dentro e fora da universidade. A autoformação esteve presente durante a vida desses sujeitos que procuraram conhecer, experimentar e aprender por si mesmos. Vivências como essas fizeram parte da formação desses sujeitos. As experiências, para eles, constituem-se na realização prática de uma determinada atividade ou ação. Nesse sentido, eles consideraram que a formação a partir de estágios e a realização de cursos práticos possuíam maior relevância comparado à estudos teóricos de um determinado assunto.

6.3.1 Formação de João

Formar-se, para João, é aprender. Para ele, sua aprendizagem aconteceu por meio daquele que lhe ensina um ofício, a quem chama de bom professor. Para João, a ideia do bom professor está relacionada ao ensino de uma determinada prática, como por exemplo, tocar um instrumento. João considera que sua formação em música começou a partir de suas aulas de Guitarra. Durante seu período dentro da escola de ensino básico, João realizou aulas particulares de instrumento. Ele contou que dependia dessas aulas para progredir como músico e que para realizá-las precisava ensaiar, pois, caso não o fizesse, seu pai não o mantinha nessas aulas.

Um de seus amigos, que já tocava o instrumento, poderia tê-lo ensinado, no entanto, isto não foi possível, pois para o estagiário, ser um bom músico não era sinônimo de ser um bom professor: “Um dos meus melhores amigos também já tocava, ele tocava desde os oito anos. A gente tocava junto e ele tentava me passar umas coisas, só que ele era um péssimo professor [risos], mas enfim, ele tentava me passar umas coisas mesmo assim” (EJ, 2019, p.3).

João teve aulas particulares de guitarra até o momento de entrar na graduação. Enquanto realizou essas aulas, procurou, por si mesmo, aprender mais sobre o assunto. Apesar de João acreditar na dependência do professor para

aprender a tocar um instrumento, procurou buscar informações em outras fontes, como na internet. Em suas palavras:

Quando eu queria tocar uma música eu tinha que esperar a aula para aprender tal música, ou então correr atrás e encontrar um vídeo aula para encontrar a forma de acordes, que eu não sabia como formar. Então eu precisava encontrar a forma deles na internet. E daí eu acabei tirando algumas músicas, aprendendo um pouco mais (EJ, 2019, p.4).

Neste trecho de sua fala, João revelou como considera importante conhecer a linguagem musical para não ficar somente na dependência de um professor de música que possa ensiná-lo. Para ele, aprender a linguagem musical significa ser capaz de compreender o universo da música e de aprender, a partir de sua própria procura, sem que alguém simplesmente transmita tais conhecimentos.

João contou que sua maior influência para o envolvimento com a produção musical começou a partir de seu ingresso na universidade. Segundo ele, antes disso não era tão empolgado em relação a essa área. Em meio à entrevista, revelou que já queria ser instrumentista e que optou pela licenciatura porque o acesso ao curso era mais facilitado do que o bacharelado, caminho pelo qual muitos licenciandos entram. Mas foi dessa forma que, já na fila de inscrição, conheceu pessoas que viria a admirar e ouvir conselhos.

João descreveu como conheceu seu primeiro amigo da universidade e demonstrou em suas palavras que o admira muito por suas habilidades como produtor musical: “Ele tem muita noção. [...] Ele manja demais” (EJ, 2019, p.4). Este produtor fez algumas recomendações para João que, infelizmente, não pode segui-las até então: “E aí ele me recomendou fazer alguns cursos, só que eu não tenho um computador bom atualmente e pra produzir precisa de um computador um pouco melhor” (EJ, 2019, p.4).

Portanto, foi a partir de seu ingresso à universidade e seu contato com pessoas, como seu amigo, que João começou a aproximar-se da área de produção musical. Ele iniciou sua busca por informações envolvendo-se com tecnologias e mais pessoas desse universo. No entanto, em sua fala, também demonstrou que o acesso aos recursos tecnológicos é limitado e que a falta desses recursos não acompanha a sua empolgação. Muitas vezes essas limitações acabam influenciando o desenvolvimento em determinada área que demanda hardwares e softwares

melhores e mais avançados, sendo de difícil acesso para a maioria da população, por serem mais caros.

Autores que investigam a inclusão das TD na educação mostram que a limitação de recursos dentro da universidade ou escola impede ou atrasa a adaptação e desejo dos professores em utilizar esses recursos com seus alunos (CHAMORRO, 2013; PEQUINI, 2016). O uso da tecnologia na educação é uma grande vantagem para o aprendizado, no entanto, um dos problemas ainda recorrentes é a falta de investimento nesses ambientes (LUCENA, 2016). As justificativas para essa situação variam entre preço e burocracia.

Durante a formação de João, situações como as apresentadas acima aconteceram. No curso, João realizou a disciplina de “Introdução à tecnologia musical”, porém, esta não alcançou suas expectativas. Ele demonstrou, em vários momentos de sua fala, que a prática é essencial para o aprendizado e a carência de prática dentro dessa disciplina veio a pesar na opinião dele acerca de sua eficiência. Declarou: “Eu fiz a “Introdução à tecnologia musical”, mas eu não gostei tanto assim, na verdade. Era muito mais sobre história do que propriamente sobre pegar e fazer você gravar, entende?” (EJ, 2019, p.5).

Por considerar a prática tão essencial para obter conhecimento, ele acredita que é por meio dela que sua formação acontecia. Nesta perspectiva, como músico instrumentista, João procurou participar de Bandas Musicais. Nesses ambientes, conheceu pessoas que o influenciaram. Em uma dessas bandas, alguns dos instrumentistas possuíam formações acadêmicas diversas, voltando-se para áreas como engenharia elétrica e eletrônica. Para o estagiário, essas formações têm papel importante e de grande relevância no ato de ser um excelente instrumentista. Ele acha que conhecer a parte eletrônica de seu instrumento possibilita usar a criatividade no desenvolvimento de novos sons e em seu reconhecimento na área. Ele alegou: “Quando eu me formar eu quero fazer técnica em eletrônica, pra entender melhor como funciona a parte de amplificação, de efeitos e tudo mais. Além de que é uma parada muito boa pra produção. Eu também quero fazer produção e isso ajuda muito. Os melhores produtores que eu conheço são engenheiros de áudio, engenheiros eletrônicos, e eu quero ter o foco nisso também” (EJ, 2019, p.1-4).

Em diversas situações, a autoformação de João consistiu em sua busca por conhecimentos que não foram supridos pelo ambiente acadêmico. Essa busca se

deu por meio de seus estudos, como ele contou: “Nos últimos dois anos, eu comecei a ver muito vídeo e ler bastante sobre efeitos, aquelas coisas de *reverber*, *delay*, distorção e tudo mais” (EJ, 2019, p.1-4), mas, também, por meio de suas relações pessoais com seus amigos. É nessa relação de conversa e influência que o estagiário desejou estudar e realizar seu estágio ao lado de Maria, que possuía uma caminhada mais longa na área de produção musical e no uso de recursos tecnológicos. João declarou que Maria contribuiu para a sua formação. Ele considerou suas influências extremamente válidas, bem como uma oportunidade de aprender por meio da prática, além da possibilidade de discutir e refletir sobre tais questões de forma conjunta ou em dupla. Em suas palavras:

Eu diria que estar com Maria foi o ponto culminante para decidir trabalhar tecnologia no estágio. Porque é um negócio que eu tenho uma ligação, mas ao mesmo tempo tenho muita curiosidade, e é algo que eu vou investir mais no futuro. Apesar de eu ainda não estar estudando a fundo produção e tudo mais – como eu falei, falta de equipamento pessoal e tal – posso ficar no lado de Maria, o que já é aprender mais sobre isso (EJ, 2019, p.5).

É nessa perspectiva de autoformação que João foi extremamente influenciado por seus colegas de banda e por sua colega Maria. Pode-se dizer que a universidade foi um marco nas decisões e relações de João, pois foi por meio dela que João teve, entre tantos contatos, pessoas que o influenciaram a aprender mais sobre gravação e produção e conseqüentemente, sobre o uso de TD. A formação de João consistiu em todas as experiências vividas por ele, mas, como ficou claro, na maior parte de sua fala, vários impulsos de sua formação foram argumentados, principalmente, por suas influências. Como afirma Almeida e Arrone (2017, p.2) a autoformação ultrapassa a formação escolar, “Compondo um tecido cuja trama envolve todos os momentos vividos”.

6.3.2 Formação de Maria

Desde criança, Maria procurou aprender sobre composição, gravação e produção musical. No entanto, sua procura por conhecimento não se ateu apenas nessas áreas. Outros interesses, como cursos de inglês, fizeram parte de sua formação, e, graças a isso, seus processos autoformativos puderam abranger limites que, sem eles, não seria possível: “Eu acabei fazendo cursos de inglês quando era

pequena, então sou fluente em inglês, e isso foi um ponto muito positivo pra mim” (EM, p.8).

Maria acredita que a formação acontece por meio de vivência. Para ela, são as experiências que levam ao processo formativo. Afirmou que sua procura por formação em tecnologia começou quando percebeu que precisava adquirir conhecimentos que contribuíssem para seu aprendizado. Ela declarou: “Eu vi que precisava de vivência. Tem gente que passa primeiro pela faculdade pra depois buscar vivência no campo profissional. Mas eu decidi que, de alguma forma, conseguiria fazer os dois” (EM, 2019, p.8-9).

A partir da procura por oportunidades de aprendizado, tanto explícita em vários momentos de sua fala, durante o primeiro ano de curso em Licenciatura em Música na universidade, a estagiária buscou diversos caminhos formativos que incluíram cursos online, oferecidos pela Universidade de Berkeley¹⁵. Esses cursos foram realizados inteiramente online e em inglês. Afirmou que desde que entrou na universidade progrediu muito. Todavia, Maria explicou que, antes de realizar esses cursos, tinha uma ideia um pouco preconceituosa em relação à eficiência do ensino à distância e que somente após realizá-lo, pode comentar com mais propriedade a respeito dessa modalidade de ensino. Maria relatou, em seu discurso, que passou a ver esses cursos como muito interessantes:

Preconceito mesmo. Preconceituosa pra caramba (risos). Mas são cursos muito interessantes pra mim, porque, pelo menos naquela época, eu não acreditava no aprendizado online. E a Berkeley tem tipo, muitos estúdios físicos, o que seria uma aula online em comparação à presencial? [...] Eles têm vários cursos online e eu acabei fazendo outros – percepção, composição – e tu vais tendo uma visão cada vez maior e diferente em relação às coisas (EM, 2019, p. 7).

Maria esclareceu que a partir dessas oportunidades mudou sua concepção em relação aos cursos online tornando essa modalidade de ensino presente em seus caminhos formativos. A partir disso, ela teve diversas ideias que, posteriormente, veio a desenvolver em aulas da graduação durante o curso de Licenciatura em Música. Nesse mesmo ano, reconhecendo seu desejo em compreender mais desse universo de produção, realizou um estágio em uma gravadora no Estado de São Paulo, onde participou de processos de gravação e

15 Universidade pública situada em Berkeley, Califórnia – EUA.

edição de áudio. Para Maria, esse estágio foi um marco em sua formação na área. Declarou que foi uma experiência de grande valor.

A estagiária se orientou, diversas vezes, nos modelos das grandes universidades estrangeiras e afirmou que gostaria que ela e seus colegas de curso de licenciatura tivessem a mesma vivência tecnológica e profissional que os alunos dessas universidades: “Se a gente não propor uma vivência pra esses alunos ou, não propor essa realidade que já está acontecendo, a gente fica cada vez mais pra trás” (EM, 2019, p.9). Dessa forma, participou da coordenação de projetos de extensão, muitas vezes interdisciplinares, que envolviam gravação e produção de áudio e vídeo de seus colegas e alunos de outros cursos.

Pensando em priorizar seu envolvimento com a produção de áudio, Maria decidiu aproveitar seu período na universidade da melhor forma possível. Já no primeiro ano, priorizou a realização de disciplinas eletivas de seu interesse e a participação em projetos extracurriculares. Argumentou que, já no segundo semestre, tinha conhecimento da grade curricular do curso e esperou a abertura das disciplinas específicas que desejava realizar para ingressá-las: “No momento em que aquelas disciplinas estavam disponíveis, eu fui! Eu deixei as obrigatórias de lado e realizei aquelas. Isso atrasou minha formatura em um ano porque, para realizar essas disciplinas, acabei trancando as obrigatórias que eram no mesmo horário” (EM, 2019, p.9).

Maria expôs em sua fala que sua expectativa formativa estava relacionada ao período em que estava interessada em sua formação. Para ela, por exemplo, a realização de um estágio em uma gravadora, naquele momento, foi um processo de aprendizagem extremamente válido, no entanto, a realização de um curso de informática durante seu período em uma escola básica foi extremamente irrelevante, não pelo curso em si, mas pelo período em que aconteceu. “Foi inútil. Tivemos a disciplina muito cedo. Se fosse lá pelo segundo ano do ensino médio. Mas fazer isso logo antes” (EM, 2019, p.12). Percebe-se que a estagiária compreendia que a aprendizagem acontece em momentos propícios na vida das pessoas.

Por isso Maria realizou todas as disciplinas eletivas disponíveis durante seu período na universidade, estendendo-o por mais um ano. Isso não significa que essas disciplinas tenham alcançado a expectativa da estagiária. Ela declarou que não se conformava com a estrutura das disciplinas: “Eu acabei descobrindo que eu não gostava dessa parte de disciplina de gravação e tecnologia porque eu não me

conformava que o aluno só teria contato com aquele computador caso ele reservasse horário” (EM, 2019, p.12). Maria desejava que os recursos tecnológicos ficassem disponíveis aos alunos a todo o momento, pois considera o contato tecnológico muito importante para a formação em tecnologia de qualquer pessoa. Não basta apenas ler e aprender sobre o conteúdo, precisa manusear os recursos para aprender. A falta de infraestrutura tecnológica é, para a estagiária, um “deficit” decisório para a formação em tecnologia.

Maria usou o termo “deficit de contato tecnológico” para exemplificar a falta de atualização que muitas pessoas e a universidade possuem, na maioria das vezes. Essa situação também foi abordada por João, quando comentou sobre a situação da estrutura de algumas salas de disciplinas específicas de produção de áudio ou tecnologia. Contudo, Maria acrescentou, em outras palavras, que é justamente a conscientização desse “déficit” que faz com que o indivíduo tome a iniciativa para mudá-lo, desejando tornar-se especial e reconhecido por seus conhecimentos tecnológicos, estando em um nível diferente da maioria.

Vale lembrar que a graduação de João e Maria é Licenciatura em Música e, de acordo com a ementa da disciplina obrigatória de tecnologia - Introdução à tecnologia musical - fica claro que é uma formação básica nessa área. Os desejos de ambos os estagiários é ultrapassar esses conhecimentos elementares com mais equipamentos e oportunidades. Considerando que a Licenciatura forma professores de música para atuar na educação básica pode-se inferir que essa disciplina, incluindo as eletivas, sejam suficientes. Contudo, quanto mais conhecimento se tiver em qualquer área, muito melhor para a atuação de qualquer professor, independente da área.

A consciência dessa ideia por Maria também é um dos motivos pela qual a estagiária busca ainda mais formação e deseja tanto prosperar na busca do sucesso profissional. Uma das considerações feita por ela se relaciona com uma das ideias bastante influenciadoras de João, quando esta afirma que percebeu, durante seu estágio em São Paulo (SP), que a maioria dos produtores não possui formação acadêmica em Música.

O que eu descobri em SP é que a maioria dos produtores, técnicos de som, etc., não tem formação acadêmica em música. Porque são poucos cursos que oferecem, e os que oferecem são extremamente caros. Então, a grande maioria aprende na prática, com alguém, na vivência, vai descobrir com livros, vai descobrir testando, trabalhando com outros artistas. E é assim que a maioria se forma! Tendo essa

vivência e continuando nela. São pessoas que entraram na área e continuaram atuando (EM, 2019, p.13).

Para Maria, a vivência profissional é a principal fonte de formação dos produtores. Ela continuou sua fala mostrando que não se preocupou tanto com a formação acadêmica, pois acreditava que, naquele momento, deveria se preocupar mais com a qualidade de seu trabalho e com a personalidade de suas composições. Dessa maneira, Maria foi constituindo sua formação. É interessante observar que ela não se refere à profissão do magistério, apesar de estar em um curso de Licenciatura. Talvez tenha escolhido esse curso por não haver em Florianópolis uma graduação de Tecnologia Musical ou Produção Sonora, como já se encontra em outras universidades.

João e Maria demonstraram que possuem reconhecimentos diferentes com relação à formação dos produtores que eles conhecem, mas, os dois estagiários tinham uma coisa em comum: se inspiravam na formação desses produtores e desejavam traçar caminhos parecidos com eles. Maria procura oportunidades de aprendizado, pois é a partir dessa crença que almeja que sua formação aconteça, enquanto João parte em busca da formação acadêmica específica, a qual acredita que melhor forma um bom produtor.

A formação dos dois estagiários, desde a infância até o período universitário, possui caminhos próprios que diferem entre si. Essas diferenças construíram suas ideias e personalidades que vieram a se envolver durante a realização do ECS. É nessa experiência que as ideias de João e Maria participaram de uma nova vivência, desde a elaboração do projeto de estágio, até sua prática em sala de aula.

7 IDEIAS DURANTE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

O objetivo deste capítulo foi relacionar as ideias dos estagiários apresentadas durante as entrevistas com suas práticas, observadas por mim, durante a realização do estágio em uma turma de ensino médio técnico. De modo geral, o foco das observações foram os estagiários e suas decisões em sala de aula, com o objetivo de identificar qualquer relação de suas ideias com o uso das tecnologias.

Apesar do foco das observações estar nos estagiários, algumas situações decorrentes dos alunos chamaram minha atenção, como: a) frequente exploração sonora dos instrumentos durante intervalos de organização da turma; b) uso do fone de ouvido por alguns alunos; c) uso frequente do celular para diversas atividades de lazer, além das propostas em aula; e d) os gostos musicais e áreas de interesses afins dos estudantes, como trilha sonora de jogos e filmes.

Essas situações vivenciadas pelos alunos da turma aconteceram visto o tema que os estagiários escolheram para trabalhar em sala: tecnologias e composição musical. Além do mais, o interesse dos alunos nesses temas pode ser justificado por suas faixas etárias (quatorze e dezesseis anos) e suas vivências tecnológicas por meio do lazer.

Uma das perguntas realizadas durante as entrevistas de João e Maria foi: “O que te influenciou a realizar o projeto de estágio sobre tecnologias?”. Essa pergunta, embora tenha sido praticamente esclarecida ao longo das entrevistas sobre suas vivências musicais e tecnológicas, permitiu que o próprio estagiário expusesse suas opiniões em relação àquilo que acredita tê-lo influenciado.

Além de suas trajetórias em relação à tecnologia quanto ao projeto, João e Maria também tinham o desejo de experimentar uma prática que ainda não haviam feito. João desejava aprender mais sobre o tema junto a Maria, e Maria, que já havia realizado o estágio I e II com o uso do software “*BandLab*¹⁶” para computadores, desejava realizar suas aulas com o uso do mesmo programa no formato de aplicativo, para *smartphones*.

7.1 EDUCAÇÃO MUSICAL É AQUELA QUE PROPÕE VIVÊNCIAS

16 Estação de trabalho de áudio digital criada pela empresa Cakewalk para criar e registrar músicas.

A ideia mais evidente, tanto nas entrevistas como nas observações, foi a concepção de que a vivência e a experiência são ações extremamente efetivas, e para o processo de aprendizagem, na escola, deveria tornar-se o objetivo de todo o professor. Essa concepção aparece tanto nas falas dos estagiários quanto no próprio planejamento de suas aulas. Assim como acreditam que seus processos formativos aconteceram principalmente por meio das vivências práticas, João e Maria procuram propor o mesmo para seus alunos, sugerindo a cada aula novas vivências acompanhadas pelo uso das TM.

A palavra experiência remete aos sentidos obtidos por meio do mundo material (o que se vê, sente, toca) muito mais do que com o mundo abstrato dos pensamentos (AMATUZZI, 2007). Quando essas experiências resultam de um processo de reflexão e de aprendizado, então estas tornam-se vivências. Como afirma Passeggi (2011, p.149), entre as situações vividas e seus significados está o processo de atribuir sentido ao que aconteceu, portanto, “a experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou”.

Dentre as diversas maneiras de utilizar as tecnologias, Maria acredita que durante a aprendizagem, é necessário propor atividades que estejam relacionadas com o dia a dia dos alunos, ou seja, propor o aprendizado dos conteúdos por meio de vivências reais, onde as atividades musicais não incluam apenas aprender intervalos selecionando as opções corretas. Maria estava convicta que essa forma de aprendizado é muito mais didática e vivenciada pelo aluno do que apenas: “Qual é a opção: A, B ou C”. Ela declarou: “A nossa educação está se adaptando aos poucos, mas acredito que ela vai se adaptar para uma **educação musical**, não só uma educação de música” (EM, 2019, p.17, grifo de Maria).

Maria diferencia as expressões “educação musical” de “educação de música” quando se refere à primeira como uma educação que propõe aos alunos experiências e vivências musicais, enquanto que entende a segunda por uma educação em que há o ensino e aprendizado teórico de música, mas não a prática musical. Além de essa ideia aparecer nas falas de João e de Maria, torna-se visível no planejamento e nas aulas dos estagiários, quando estes ensinam conceitos musicais aprendidos a partir da prática e não ao contrário, procurando incluir a ação dos alunos nas criações artísticas por meio das tecnologias.

Pode-se dizer que João e Maria acreditam que a educação musical acontece em propor experiências musicais práticas a seus alunos, pois preferem vivenciar a música a apenas estudá-la. Essa ideia pode ser percebida durante suas trajetórias formativas, bem como, também, ser associada à sua concepção de ofício e com as ideias do bom professor.

A palavra ofício está relacionada a qualquer atividade de trabalho que requer técnicas e habilidades específicas e também relacionada à ideia da prática pedagógica, que, modernamente surge como expressão para denominar a profissão de docente. Tezanos (2007) afirma que a sala de aula é o lugar privilegiado para a expressão do saber pedagógico e que este saber se constitui a partir de conteúdos e estruturas produzidas pelo próprio sujeito em formação. Esse saber os diferencia em intelectuais autônomos, capazes de gerar suas próprias buscas e de “legitimar e validar aqueles elementos das conceituações produzidas nas formações disciplinares que se estendem e permitem a transformação de sua prática” (TEZANOS, 2007, p.21, tradução minha).

Portanto, a construção da prática pedagógica é onde se inicia a construção do saber pedagógico e, ainda como afirma Tezanos (2007), é claro reconhecer em toda prática docente princípios teóricos que acompanham a tradição de ensinar e que assumem modos diferentes, segundo seu contexto sociocultural. O autor define a prática como o ponto de partida do saber docente, o fundamento material de uma reflexão e que, na escrita, se torna conhecimento.

Nessa relação entra a prática e o saber, Tardif (2010) fala sobre os saberes docentes e explica que, ao tentar identificá-los é preciso ser cauteloso, para: a) não cair no extremo de negar a participação ativa do sujeito em sua capacidade de transformação de seu conhecimento baseado em sua própria situação e ação; e b) não reduzir ao extremo os saberes do indivíduo a processos mentais. Tardif (2010) entende os saberes docentes como saberes sociais que são construídos a partir de si mesmo e com o outro. Em suas palavras: “Os saberes do professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele” (p.16).

Desse modo, a relação da teoria nos cursos de formação estende-se para os saberes docentes que, segundo Tardif (2010) também é domínio do próprio sujeito que conhece a partir de si mesmo e por meio do social. Essa dicotomia entre a

teoria e a prática se manifesta também em diferentes modelos de formação docente em música quando alguns currículos favorecem a teoria ou a prática (MATEIRO, 2018). Segundo Mateiro (2018), alguns programas privilegiam o conhecimento pleno da matéria, ou seja, a música, entende-se, aqui, música como fenômeno, atividade e objeto de estudo. Nesse caso as disciplinas de conteúdo musical ocupam mais de 50% do total de horas da grade curricular. Enquanto isso, outros programas com características conservatoriais concentram a estrutura curricular com aulas centradas no professor e no conteúdo, deixando matérias de pedagogia e o ECS por último, numa ideia de que a prática pode ser realizada após os conhecimentos teóricos.

Embora, ainda, haja diferença entre esses modelos de formação que dicotomizam a teoria e a prática, Mateiro (2018) escreve que, talvez, o modelo ideal de formação docente seja “as Licenciaturas em Música que procuram equilibrar e relacionar os conhecimentos técnicos musicais com os conhecimentos didáticos e pedagógicos, deixando para trás as dicotomias entre bacharelado e licenciatura, teoria e prática, música e educação” (p.107).

No entanto, apesar dos esclarecimentos que envolvem a prática pedagógica, para João e Maria, a prática da qual tanto esboçam é o fazer musical, oportunizando seus alunos a viverem por meio da tecnologia. A prática musical, nessa perspectiva, está relacionada à música como objeto, que envolve ações como ouvir, apreciar, tocar, cantar compor e improvisar. Apesar desse discurso latente, João e Maria sabem, enquanto professores, que a prática não pode estar separada da teoria, e que toda ação está fundamentada em um conceito teórico. Embora dessem ênfase ao fazer-musical, os estagiários pararam para explicar teoria, que seria posteriormente aprendida, também, a partir da prática.

Esse dilema prático é discutido por vários autores, incluindo Rosa Fuks, que, desde 1995, já abordava o discurso entre os professores que se preocupavam com a prática musical e os palestrantes que apenas a teorizavam. Todavia, a mesma autora explica que “trata-se de lidar diretamente com a expectativa do professor, ou melhor, tentar avaliar as relações que, de forma latente, perpassam os dois discursos” (FUKS, 1995, p.30). Essas expectativas foram apontadas pelos dois estagiários, também, em suas trajetórias formativas, quando pediam por fazeres musicais e pedagógicos associados às teorias metodológicas do ensino, incluindo o aprendizado sobre tecnologias.

7.1.1 Um bom professor é aquele que ensina por meio da prática

O fato de João e Maria propor experiências práticas e ensinar aos alunos a utilizarem as tecnologias, da melhor forma possível, dentro de uma educação musical, está associada à ideia de ser um bom professor, que, também está vinculado, para eles, com a ideia de propor experiências que resultem, de preferência, no exercício do aprendizado. Percebe-se que as ideias apresentadas pelos estagiários durante a entrevista, incluindo suas ideias sobre formação, se manifestam de alguma forma durante sua prática em sala de aula. No exercício da profissão de professor, as decisões dos estagiários podem ser muitas vezes justificadas por meio de suas crenças e concepções, como por exemplo, o desejo de exercer a profissão de forma satisfatória.

Explicar o que define um bom professor é uma tarefa difícil, mas não impossível (CUNHA, 2010). Segundo Cunha (2010), o professor deve atuar nos mais variados contextos da ação educativa sendo, portanto, um professor completo. Isso implica para o autor em características que vão desde conhecer profundamente a matéria de ensino até intervir na escola, de forma a estimular a interação com a comunidade. Embora alguns autores procurem definir o que é um bom professor, Trombeta (1997) procurou conhecer o que os alunos definiam como o professor ideal, separando diversas características apontadas por eles como importantes, em três categorias: a) personalidade; b) relação interpessoal; e c) aspectos da atividade profissional.

Os dois autores expõem maneiras diferentes de definir um bom professor. Enquanto o primeiro relatou características das quais acredita serem importantes, a segunda procurou expor o que os alunos acreditam. Nesse aspecto, não existe uma classificação formada do que se pode julgar como um professor ideal, mas é possível traçar caminhos dos quais acredita-se chegar próximo a essa imagem. É a partir dessa perspectiva que João e Maria concluíram suas ideias do que é ser um bom professor.

Enquanto para João um bom professor é aquele que ensina uma prática relacionada ao fazer-musical, para Maria, ser um bom professor significa mudar a prática exercida anteriormente pelo aluno. Maria diz: “Se o teu professor não te ensinou nada, e não mudou a tua técnica, o teu jeito de projeção, não identificou ou melhorou a tua projeção vocal, esse professor deixa de ser bom” (EM, 2019, p.18),

ou seja, um bom professor é aquele que influencia o aluno de forma a mudar nele alguma coisa.

Nessa perspectiva, João e Maria concordam entre si na ideia de que essa geração, embora tenham muitos conhecimentos sobre como utilizar as tecnologias, ainda sentem necessidade de que sejam apresentadas novas formas de utilizar e aproveitar esses recursos para uma vivência musical. Essa ideia relaciona-se com o parecer de Fantin (2016) quando afirma que a maioria dos alunos sabe mexer naquilo que lhes interessa, mas nem sempre sabem aproveitar esses conhecimentos para uma aprendizagem mais abrangente. É a partir desta noção que João e Maria procuraram mostrar aos alunos que podem aproveitar mais dos recursos tecnológicos que possuem e buscaram, em todos os sentidos, dispor de oportunidades para que seus alunos vivenciassem a música por meio desses recursos tão próximos a eles.

7.2 USAR AS TECNOLOGIAS DE FORMA INTERATIVA

Durante o estágio, João e Maria utilizaram as tecnologias com seus alunos. Estes utilizaram o celular para realizar as atividades propostas durante as aulas e tiveram à sua disposição outros recursos como: caixa de som, computador e data show, caso precisassem. Colocar as tecnologias nas mãos dos alunos faz parte do processo de propor experiências musicais a partir das TM.

Para Maria, o professor pode se apropriar de qualquer recurso para ensinar, mesmo que esse recurso não seja propriamente criado para fins educativos. Maria manifesta essa ideia junto a seus alunos quando afirma: “Eu queria mostrar pros meus alunos que eles podem pegar esse aparelho em que estão vendo um vídeo no youtube, e aproveitar para aprender, musicalmente falando, e estruturar um projeto musical do início ao fim. [...] O importante é você ter consciência do que você pode fazer com aquele aparelho” (EM, 2019, p. 15).

Quando indagada sobre os aplicativos educacionais, ela diz que os aplicativos criados especificamente para fins educativos são mais limitados em suas funções que outros aplicativos não educacionais, ou seja, para ela, muitas vezes é mais interessante explorar aplicativos com funções diversas. Comenta: “No decorrer dos anos alguns aplicativos se desenvolveram para serem especializados em um

assunto ou outro. Porém, vendo o quanto eles são limitados, eu acredito que podemos usar aplicativos que não foram feitos para a educação com intuito educativo” (EM, 2019, p. 16). Ela ainda conclui que esses aplicativos podem ser até melhores, pois, além dos alunos interagirem com o determinado conteúdo, podem ir além, explorando outros contextos. Essa concepção de Maria compatibiliza com a ideia mais aceita sobre tecnologias educacionais (SANCHO, 1998; SAMPAIO; LEITE, 1999).

A partir dessa linha de pensamento, Maria expôs que se pode usar as tecnologias nas aulas de música de forma que não seja apenas utilizando um *data show* para transmitir um vídeo, ou um gravador para gravar áudio. “São ferramentas que podem te auxiliar, sim. Mas você consegue fazer muito mais que isso, dependendo do que se está trabalhando com a turma” (EM, 2019, p.18). A estagiária ainda complementou que o professor deve pensar em seus objetivos com a turma e procurar utilizar as tecnologias para alcançá-lo, ou seja, como complementa Sampaio e Leite (1999), pensar no processo educativo ligado aos objetivos e princípios filosóficos traçados pela escola.

A estagiária contou que é interessante mostrar para os alunos que eles podem fazer muito mais com os recursos que já possuem: “Você não precisa usar o celular apenas para mandar mensagem ou curtir alguma coisa na internet. Você pode usá-lo para a arte, e quanto mais maneiras a gente souber mostrar isso para os alunos, mais eles vão utilizar esses recursos para fazer arte” (EM, 2019, p.18). Portanto, João e Maria procuraram mostrar para os alunos a maneira como eles podem utilizar as tecnologias com a música.

Dentre as formas como usaram as tecnologias está a variação de mídias escolhidas em uma apresentação de slides sobre um determinado conteúdo. Os estagiários não se apropriaram apenas de uma forma midiática como o vídeo, por exemplo. Eles escolheram apresentar textos, imagens, vídeos e áudios. Essa forma de apresentação facilita a compreensão pelos alunos, pois alguns podem se identificar com mídias específicas. Enquanto uns compreendem por meio do texto e de imagens, outros compreendem por meio de vídeos. Essa é uma forma de alcançar o máximo de alunos possíveis (SILVA, 2015).

Em outras aulas utilizaram desde o celular, o computador e o tablet, até a caixa de som e o teclado, que embora não sejam TM, são formas de explorar o conteúdo de maneira digital. Apesar de aproveitarem diferentes tecnologias, João e

Maria também acreditam no potencial de apresentar o conteúdo de maneira expositiva. Em algumas aulas onde precisaram reforçar conteúdos musicais, utilizaram apenas o quadro e a folha de papel. Portanto, os estagiários compreendem que a ideia da educação com as tecnologias não está na substituição dos meios comuns, mas no reforço e na eficiência que as diferentes formas de comunicação professor-aluno podem trazer para o processo de vivência e aprendizagem musical.

Uma ideia muito recorrente entre professores com relação às tecnologias é a de que o uso desses recursos torna a aula mais lúdica, e, conseqüentemente, mais interessante. João também expressa essa ideia em uma de suas falas: “É muito legal usar esse artifício que a tecnologia possui de conseguir deixar os conteúdos musicais mais visuais e mais lúdicos” (EJ, 2019, p. 9). Embora Maria não tenha esclarecido isso durante a entrevista, demonstrou – utilizando a expressão “hoje a aula será divertida” – em uma de suas aulas que o uso das tecnologias pode tornar-se uma diversão para os alunos. No entanto, como os dois estagiários deixaram claro nas entrevistas e em suas aulas, para tornar as aulas lúdicas, por meio das TM, estas devem estar incluídas na educação por meio do manuseio pelos alunos, seja utilizando um celular, um tablet ou um notebook.

A palavra lúdico, normalmente, refere-se ao uso de jogos e brincadeiras, no entanto, também pode ser empregada visando o divertimento. Luckesi (1998) trata da ludicidade como uma experiência interna do sujeito que a vivencia. Segundo o autor, mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna, a convivência pode oferecer-lhe prazer, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um. A diversão ao utilizar as tecnologias também está associada ao lazer dos jovens envolvendo assuntos e fazeres de seus interesses. A ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseco, mas para além desse valor ela tem sido utilizada como recurso pedagógico. Dentro da escola, o uso das TM pode tornar-se lúdico a partir do momento em que o jovem interessa-se pela atividade e passa a divertir-se enquanto a realiza. Essa situação revela a diferença entre utilizar as tecnologias em aulas expositivas e utilizar as tecnologias em aulas interativas.

A interatividade segundo Silva (2015, p.145) se define como “uma qualidade semiótica intrínseca das tecnologias informáticas que permitem ao usuário operacionalizar recursos de conexão e de navegação em um campo de referências

multidirecionadas permitindo adentramento, manipulações e modificações”. Portanto, a participação do aluno com as tecnologias é essencial para transformar uma aula expositiva com tecnologias em uma aula interativa com tecnologias. Nesse sentido, em uma aula em que o professor apenas explica o conteúdo utilizando o data show, pode-se dizer que este está utilizando tecnologia no ensino, contudo, os alunos não estão interagindo com essa tecnologia, diferentemente de uma aula em que os próprios alunos também utilizam as tecnologias para o aprendizado.

Em aulas interativas as tecnologias se tornam mediadoras do aprendizado, considerando que o conhecimento passa pelo uso de recursos até chegar ao aluno. Essa ideia de utilizar as tecnologias como mediadoras também se relaciona com a ideia do professor mediador. Levando-se em consideração que hoje o professor não assume mais a posição de detentor do conhecimento, diz-se que ele apresenta os caminhos na qual os alunos percorrem em busca do aprendizado (SILVA, 2007; BULGRAEN, 2010; SILVA, 2015).

Apesar dessa ideia dos professores assumirem cada dia mais o uso de recursos tecnológicos em salas de aula, estes ainda permanecem pouco atentos à necessidade de modificar a sala de aula centrada na pedagogia da transmissão, ou seja, no ato de usar as tecnologias como mediadoras num modelo comunicacional centrado no ouvinte e no mestre. Modelo este não considerado lúdico nem significativo quanto à qualidade em educação. Segundo Marco Silva (2015, p.116) “o essencial não é apenas a tecnologia, mas novas estratégias pedagógicas capazes de comunicar e educar em nosso tempo”.

7.3 TECNOLOGIAS E PROFESSOR MEDIADOR

O professor é, naturalmente, um mediador entre os conhecimentos e seus alunos. A função da mediação se distingue como uma potenciadora de encontro, sendo um ato de intermédio, estratégico e de intervenção (SILVA, 2007). É papel do professor dar a oportunidade a seus alunos atuarem como protagonistas na sociedade (BULGRAEN, 2010). Por isso, professor pode guiar o percurso formativo dos alunos apresentando as melhores fontes de busca e propondo reflexões. O processo de mediação, juntamente às tecnologias, acontece por meio da relação entre o professor, as tecnologias e o aluno. Marco Silva (2015) destaca que os professores devem investir em relações de reciprocidade para construir o

conhecimento e que a aprendizagem é um processo de construção do discente que elabora os saberes graças e pelas interações com outrem:

O professor disponibiliza um campo de possibilidades, de caminhos que se abrem quando elementos são acionados pelos alunos. Ele garante a possibilidade de significações livres e plurais e, sem perder de vista a coerência com sua opção crítica embutida na proposição, coloca-se aberto a ampliações, a modificações vindas da parte dos alunos. (SILVA, 2015, p.133)

Dentre as diversas crenças de João sobre o papel do professor, está a de sua função como referenciador, ou seja, alguém que propõe novas referências a seus alunos, um professor que se apropria daquilo que os alunos já sabem, mas vai além disso, propondo novos conteúdos e aprendizados. João comentou essa ideia de referência em relação aos conhecimentos do mundo musical dos alunos: “[...] nossos (João e Maria) alunos de hoje são adolescentes, mas às vezes não possuem tantas referências musicais. Tinham as deles, e isso era muito claro nas suas composições. O que a gente tenta é dar um pouco mais de referência pra eles” (EJ, 2019, p. 9).

Em uma de suas falas, além de mostrar sua ideia de que o professor é um mediador de caminhos, Maria também demonstrou o quanto às vivências e experiências pessoais do professor a influenciam em suas crenças e posturas em sala de aula. O fato de Maria não saber que, na verdade, o que queria fazer se chamava produção, implicou em sua crença de que a mesma situação poderia acontecer com seus alunos quando estes desejam aprender ou fazer algo do qual não sabem identificar o que é. Maria falou: “É interessante porque você consegue dar pro aluno aquilo que, às vezes, ele não sabe exatamente o que é. Ele pode querer saber ler a música para poder sair tocando, mas ele também pode não ter tido aula de música e não saber direito o que quer, ele sabe que tem uma partitura e que ele quer tocar. Mas não sabe como!” (EM, 2019, p.18). Maria complementou que o fato de conseguir identificar onde o aluno precisa ir para alcançar seu objetivo permite que o professor guie o aluno nessa caminhada, apontando as fontes e as formas na qual ele pode adquirir tal conhecimento: “E às vezes ajuda muito dizer pro aluno: olha, assiste isso aqui no youtube, depois em casa pega esse aplicativo, vê se esse vídeo aula vai começar a te ajudar” (EM, 2019, p.18).

A estagiária, que tanto acredita na vivência musical, propôs aproveitar as referências dos alunos para propor discussões reflexivas sobre tudo o que sabem e

o que ouvem. Durante as aulas, João e Maria discutiram com seus alunos as composições deles e suas respectivas referências. Sobre as músicas que selecionavam para discutir produção musical, Maria afirmou: “Um dos motivos de eu e o João enfatizarmos as músicas que possivelmente nossos alunos já conhecem ou músicas muito famosas – que ‘viralizaram’ – é para que eles reconheçam o que estamos escutando” (EM, 2019, p. 17). Maria ainda comentou que a ideia é fazer os alunos pensarem sobre o que estão ouvindo, de onde vem e seu processo de produção, que envolve não apenas ideias musicais, mas também questões de mercado financeiro e tecnologia.

Em uma das aulas de João e Maria, os estagiários e o professor supervisor propuseram uma discussão envolvendo o tema “liberdade e direitos humanos”. Esse tema surgiu a partir da associação feita por meio de uma das composições apresentadas por uma equipe de alunos. João, Maria e o professor supervisor aproveitaram a situação para propor o assunto. Em casos como esse, o professor supervisor auxilia os estagiários a fazerem associações entre os conteúdos de música, os assuntos e contextos dos próprios alunos.

A maioria das ideias que os estagiários possuem sobre o tema ‘tecnologias móveis’, se manifestou por meio de suas ações e falas em sala de aula. Pode-se perceber também, que muitos dos alunos de João e Maria compartilhavam algumas ideias e interesses dos estagiários. Por exemplo, durante a entrevista, João declarou que por muitas vezes dependeu de seu professor de instrumento para progredir na Guitarra, mas quando aprendeu a ler cifras, pode se desenvolver também sozinho, por meio de pesquisas na internet. Essa ideia também apareceu nos alunos de João e Maria onde, durante a observação, pode-se perceber a dependência que estes alunos tinham do professor quando se tratava de aprender uma nova música. Por isso, os mesmos pediram aos estagiários que estes ensinassem a linguagem musical. Segundo eles, seus objetivos eram “tirar” músicas sozinho e conhecer esse universo. Diante disso, um dos temas das aulas de João e Maria foi ‘Leitura e teoria musical’. Esse tema não estava incluso no projeto de estágio, no entanto, a pedido dos alunos, o planejamento das aulas foi adaptado.

João e Maria acreditam na importância do professor aprender – além de ensinar os conteúdos previstos no plano de ensino – identificar o interesse de seus alunos, o que provavelmente pode contribuir para o papel do professor como mediador de conteúdos. O fato dos estagiários terem adaptado seu planejamento

para atender a um pedido da turma, demonstra a valorização que estes dão para o que os alunos desejam. Maria expressou: “A gente mostra para os alunos como fazer algo e não é tão difícil quanto parece. E também podemos identificar o que cada aluno quer aprender” (EM, 2019, p.18). Conseguir identificar o que os alunos querem aprender também deve contribuir para melhorar a comunicação entre aluno-professor, além de que, se o aluno está aprendendo algo que deseja consequentemente sua atenção estará voltada para a aula. O maior desafio é motivar os alunos a se interessarem por algo que a princípio não estão. Neste sentido, João e Maria acreditam no potencial das tecnologias como auxiliadoras.

João e Maria compartilham diversas ideias entre si, incluindo a ideia de que o uso das TM pode aproximar os alunos da aula tornando-os mais interessados por ser algo inerente ao seu entorno. Gilles Brougère (2002) afirma a ideia, em relação ao aprendizado, de que as crianças, e pode-se dizer que também os jovens, aprendem a partir das atividades e situações de seu dia a dia, das quais normalmente não possuem fins educativos. A ideia de aproximar os alunos está no vínculo com as experiências cotidianas em suas formas mais usuais, que aparecem como espaços de formação de cada indivíduo.

Os dois sujeitos afirmaram que não se deve ignorar o fato de que a geração de seus alunos e as gerações de crianças atuais já têm contato com o celular e o tablet desde tenra idade. João afirmou: “Eu acho que é uma baita jogada para conseguir se aproximar dos alunos, porque é uma geração que vem depois da gente, e já tá com um computador e um tablet na mão, desde os três ou quatro anos de idade” (EJ, 2019, p. 6). Maria compartilhou da mesma ideia quando afirmou: “[...] crianças que, literalmente com dois anos, já têm um iPad na mão, ou um celular do pai assistindo vídeo no youtube, jogando” (EM, 2019, p. 15).

Aproveitar, na educação, o envolvimento desses alunos com a tecnologia, está relacionado para os estagiários com a ideia de que ensinar algum conteúdo pode se tornar mais fácil quando o professor se apropria do que eles já sabem. Em relação à escola de educação básica, essas formas de aproximação tornam o ambiente e a comunicação produtiva numa relação de ensino-aprendizagem. Como afirma Brougère (2002), “é nessas circunstâncias que se recebe o essencial do que é aprendido” (p.13).

João falou que a geração de seus alunos do estágio é muito envolvida com o celular, programas e computadores. “Muitos deles sabem mexer naquilo ali muito

bem, e se você consegue passar o teu conteúdo a partir de algo que já tá na mão ou na mente deles, fica muito mais fácil” (EJ, 2019, p. 6). Além do mais, os dois estagiários afirmaram que a vantagem do uso das tecnologias para uma vivência musical, também se encontra no fato de que os alunos já sabem mexer nos hardwares, e que isso normalmente não precisa ser ensinado. Nas palavras de João:

A ideia é você pegar os alunos com “meio caminho andado” no conteúdo. Pois não é como se você fosse ensinar a mexer em um programa e precisasse primeiro ensinar como mexer num computador, apertar o mouse e tal. Eles já têm noção disso. Então, por isso, é mais válido ensinar noções de música, o ritmo do compasso, do tempo e tal. E isso foi o que a gente passou nas aulas. (EJ, 2019, p. 7)

Durante as aulas, João e Maria não interferiram nos conhecimentos tecnológicos dos alunos. Em momentos durante as atividades, alguns alunos tentavam manobrar as tecnologias, tentando acessar um aplicativo pelo computador ou transferir conteúdos de um hardware para outro. Nessas situações, João e Maria não os interrompiam, e eles conseguiam realizar as ações. Essa atitude dos estagiários está também associada à ideia do lúdico, onde o professor não interfere na realização de um jogo ou brincadeira em sala. No entanto, quando percebiam ser necessário, os estagiários auxiliavam os estudantes em questões musicais, como no ritmo e na leitura. É notório que os dois estagiários acreditam nos conhecimentos tecnológicos da geração de seus alunos, e por isso, consideraram mais relevante naqueles momentos ensinar mais conteúdos musicais do que tecnológicos. Isso foi o que João considerou como “pegar os alunos com meio caminho andado”.

7.4 “APRENDI MUITO NO ESTÁGIO CURRICULAR”

O fato de João e Maria valorizarem tanto a experiência e a prática se relaciona com suas percepções acerca da realização de seus estágios curriculares supervisionados. Os dois estagiários confiam na eficiência e no aprendizado que a realização de um estágio pode fornecer. Maria por exemplo, afirmou que aprendeu muito em todos os estágios. Em relação aos estágios do curso de Licenciatura em Música, ela esclareceu que só veio a compreender os ensinamentos do curso quando confrontada em sala de aula. Para a estagiária o curso deveria ter mais estágios do que outras disciplinas com cargas mais excessivas. “Eu aprendi muito mais na atuação do estágio acadêmico do que aprendi durante todo o curso. Deveria

ter o estágio cinco e seis também” (EM, 2019, p.14). A estagiária confia que a formação se concretiza na prática, em que a absorção da teoria realmente acontece: “A gente só vai reconhecer o que cada autor realmente propôs, cada metodologia, quando vamos escrever o projeto de estágio” (p.14).

Durante as entrevistas e as observações, diversas ideias foram dissolvidas por entre as mais relevantes, apresentadas pelos estagiários nesta pesquisa. Estas, embora tenham aparecido entre as ideias principais, foram refletidas por mim de forma especial no intuito de auxiliar a análise geral. Maria expôs, em diversos momentos, seus conhecimentos sobre o uso das tecnologias, avanço tecnológico e produção. Ela acredita na autoformação: “Hoje em dia você não depende de uma aula para obter o conhecimento. Você pode ir atrás disso sozinho” (EM, 2019, p.18). Além do mais, por valorizar a vivência, procurou fornecê-la a seus alunos junto de João, que, acreditando na formação acadêmica, expôs em diversos momentos suas ideias sobre o currículo universitário. Os dois estagiários possuem claramente ideias que, apesar de constituídas, se moldam por meio de suas experiências, principalmente práticas, e suas reflexões.

O uso das tecnologias apareceu em praticamente todas as aulas observadas – ministradas por João e Maria, durante a realização do ECS. As ideias referentes ao uso desses recursos foram manifestadas pelos estagiários durante suas atuações nas aulas, no entanto, diversas outras concepções a respeito do ensino ou da tecnologia podem não ter se manifestado nas entrevistas, embora estivessem intimamente conectadas com todas as outras ideias explanadas até então e com suas ações pedagógico-musicais, durante o estágio.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo conhecer e analisar as ideias de dois estagiários sobre o uso de tecnologias nas aulas de música em uma turma de ensino médio técnico, durante o Estágio Curricular Supervisionado. Os procedimentos metodológicos adotados, com abordagem qualitativa, possibilitaram coletar e organizar os dados de forma descritiva e analítica permitindo-me relacionar as ideias dos estagiários aliadas às suas práticas. Inicialmente, o questionário foi proposto no intuito de conhecer os estudantes da turma ECS III como possibilidade de selecionar os sujeitos que participariam das entrevistas. Além disso, pensei que muitos projetos de estágio poderiam ser elaborados com essa temática.

A surpresa, não só para mim como também para os colegas do grupo de pesquisa com quem trocava ideias, foi que apenas dois projetos abordavam o uso das TD nas aulas de música, sendo que um deles, não propunha usá-las junto aos alunos. Considerei que, a idade dos licenciandos, o fácil acesso às TD para quem está cursando uma graduação, os softwares de música existentes e gratuitamente disponíveis, o estágio ser realizado por vários estudantes no ensino médio e o fato de usarem o celular durante as aulas para diversas atividades e não só para comunicação, fossem razões para que boa parte desses projetos incluíssem as TD. De maneira geral, os projetos versavam sobre atividades musicais, sendo o canto e a composição, as mais enfatizadas.

Embora alguns autores que desenvolveram trabalhos de pesquisa sobre o Estágio Curricular Supervisionado tenham versado sobre a falta de estímulo de alguns cursos de licenciatura quando o assunto é incentivar os licenciandos a usarem as TD em suas práticas docentes, este não foi o caso da turma da disciplina de ECS III. Por meio do meu estágio docente realizado nesse contexto procurei mostrar, com a professora da disciplina, a importância e as possibilidades de empregar esses recursos em aulas de música em ambientes escolares, como uma possibilidade didático-metodológica. Ademais, vale lembrar que eles cursaram disciplinas de tecnologia durante a graduação e cursos de extensão sobre essa temática também foram oferecidos.

Essas situações, alinhadas aos pensamentos dos autores apresentados no primeiro capítulo, me fizeram concluir que, por mais que procuremos justificar

situações e problemas que envolvam a formação docente e o uso das TD, cada contexto e cada indivíduo é único e, portanto, não pode ser generalizado. Assim, as ideias apresentadas nesta pesquisa também são únicas e carregam a visão de mundo de cada sujeito, estes que outrora falaram de suas expectativas e decepções formativas. Dentre elas, destaco o fato de João e Maria não se identificarem como professores, apesar de terem optado por um curso de Licenciatura em Música. Penso que, também por isso, o curso não foi satisfatório, porque eles almejam trabalhar em outros espaços que ultrapassam os muros da escola de educação básica. No entanto, é possível investigar e procurar compreender os fatores que possam, de alguma forma, estar relacionados à resolução do problema que envolve o uso das TD pelos professores de música.

A partir de minhas experiências como professora de música e arte, em escolas municipais, e também após conhecer os resultados de estudos abordados no capítulo dois, observei que a maioria dos problemas de pesquisa sobre tecnologias na educação, envolve em algum momento o fator formação docente. Por meio desta investigação, eu já esperava ouvir ideias relacionadas ao quanto as tecnologias fazem parte do cotidiano dos jovens e o quanto elas permitem a interatividade das aulas, mas fiquei surpresa ao perceber que os estagiários têm muitas ideias a serem ouvidas que culminam, de alguma forma, em seu fazer pedagógico. Refleti sobre a possibilidade de que essas ideias pudessem ter sido diferentes se suas vivências e, principalmente, de sua formação. Contudo, lembro-me de que cada indivíduo é autônomo de suas ideias e ações, estas que podem ou não, ter sido influenciadas por outros fatores. Ainda assim, por meio desta pesquisa, foi possível relacionar as situações vividas pelos estagiários e durante suas formações com suas ideias durante o estágio.

Após averiguar as concepções mais comuns entre os estagiários da turma ECS III, percebi que a falta de conhecimento sobre as tecnologias móveis para o ensino de música não está relacionada apenas à carência de formação, mas também à carência de interesse por elas. Apesar do interesse ter grande relevância para iniciar o movimento autoformativo, acredito que este fator pode se desenvolver nos licenciandos por meio da proposição de experiências que os levem a refletir o tema tecnologias. Responder ao questionário pode ser considerado uma experiência reflexiva, no entanto, segundo os resultados de sua última questão, nem todos os respondentes tiveram a mesma influência.

Analisar as respostas dos estagiários e interpretá-las me levou a pensar no quão importante é o Estágio Curricular Supervisionado. É nessa etapa da universidade que os licenciandos mais expõem seus interesses a respeito das experiências que desejam obter por meio da prática em sala de aula. Diante disso, as orientações nas aulas da disciplina do ECS são extremamente relevantes e influentes, pois nesses momentos, eles podem ser estimulados a vivenciar experiências que ainda não tiveram, no intuito de explorarem outros contextos e processos de aprendizagem. Porém, como foi evidente durante esta pesquisa, os estudantes elaboraram seus projetos a partir do que acreditavam ser o melhor ou mais apropriado, ou talvez, não seja uma questão de apropriação, mas do que eles mais dominam na área de música. Entretanto, essa é uma dúvida que não foi esclarecida nesta pesquisa. Importante destacar que as temáticas dos projetos também estavam associadas ao que os professores supervisores de cada unidade escolar já tinham previsto em seus planos de ensino para o semestre e/ou ano letivo.

O que posso dizer com certeza é que o processo de pesquisa é extremamente reflexivo, pois estimula o pensamento crítico acerca dos fatores e sujeitos que se relacionam com o problema de estudo. Os estagiários que mais se relacionaram com esta pesquisa foram, sem dúvida, João e Maria. Entrevistar, observar e se envolver com as pessoas numa pesquisa qualitativa foram atividades de grande intervenção em minhas reflexões, e acredito que tenham sido, também, nas ideias dos estagiários. Muitas das questões abordadas nos fizeram pensar e repensar nossas opiniões, fazendo-nos refletir e conscientizar sobre o uso das tecnologias móveis, sobre a educação em geral e sobre a formação pessoal e profissional em música.

João e Maria apresentaram, basicamente, cinco ideias gerais nas quais acreditam estar relacionadas ao uso das tecnologias móveis em aulas de música em escolas de educação básica. São elas: 1) As tecnologias aproximam a realidade dos alunos com as aulas; 2) Com o uso das tecnologias os alunos podem ficar mais interessados; 3) As tecnologias podem tornar os conteúdos musicais mais visuais e lúdicos; 4) Por meio das tecnologias o professor valoriza os conhecimentos prévios de seus os alunos; e, 5) O professor pode sugerir utilizar as tecnologias para que os alunos aprendam algo que ainda não sabem. Essas ideias, no entanto, ficaram explícitas entre outras que foram apresentadas em suas falas, como a ideia do bom

professor, a ideia de propor vivências musicais e que estas ocorrem principalmente por meio da prática musical.

Durante as observações que fiz nas aulas conduzidas pelos estagiários, percebi que eles manifestaram suas ideias por meio de suas atuações, demonstrando que as ações e decisões que tomamos em sala de aula estão relacionadas às nossas concepções. João e Maria me fizeram refletir sobre o quanto nossas experiências, convicções e referências anteriores podem interferir na forma como acreditamos que o ensino deva acontecer, e que conhecer essas convicções, é essencial para modificar a prática do ensino e, conseqüentemente, a forma como nos tornamos cidadãos e profissionais da educação.

Os autores que percorreram este estudo junto comigo contribuíram para que eu aprendesse que as experiências influenciam, sim, uma prática, mas que elas podem, também, não resultar num processo de aprendizagem. Posso dizer que o processo de aprendizagem ocorre quando a prática do indivíduo, após uma situação de experiência, passa a ser diferente, ou seja, ocorre uma mudança em suas concepções ou em suas ações. Quando isso ocorre, considera-se que esse processo resultou em vivência. João e Maria, ao afirmarem que o ensino deve dar-se por meio de vivências, me fez pensar o quanto estas são consideráveis, e que às vezes, sem saber, acreditamos em um formato de ensino que se espelha às nossas vivências passadas e não às dos estudantes.

Nesta pesquisa, as ideias, vivências e a formação são conceitos chaves, pois inter-relacionados constituem a base de todo o processo dissertativo. Nessa perspectiva, João e Maria conversaram e refletiram sobre suas ideias, decisões, ações e sua formação. Esses momentos constituíram-se em espaços oportunos para os estagiários olharem e falarem sobre suas práticas. Sem dúvida alguma, as tecnologias, e principalmente as tecnologias móveis, modificaram e continuam a modificar a sociedade, e com ela, a forma de pensar e de agir. O tema tecnologias móveis e formação docente casam perfeitamente, demonstrando a importância de pesquisas que compreendam esses assuntos e averiguam de que forma os aprendizados sobre tecnologias estão presentes na formação docente.

É evidente que a escola não é o único lugar onde as mudanças de concepções e práticas acontecem, mas o lugar onde, para um professor, inicia-se o processo de praticar o ofício da docência. Enquanto isso, a universidade, local onde a formação acadêmica acontece, deve ser o espaço em que os sujeitos em

processo de formação são levados a confrontar suas ideias, analisá-las, transformá-las e adquirirem conhecimentos sobre os processos de ensino-aprendizagem. João e Maria valorizaram seus processos autoformativos, mas valorizaram de forma especial sua formação acadêmica. Para Maria, seu processo autoformativo, por exemplo, intensificou-se na graduação, e para João, sua graduação lhe abriu o mundo.

Conhecer as ideias dos licenciandos sobre as tecnologias, na universidade, não é um processo apenas para o outro que deseja fazê-lo, mas um processo que os próprios licenciandos devem fazer consigo mesmo. Conhecendo suas ideias e a relação destas com suas experiências, os licenciandos e os docentes universitários podem modificar suas práticas para um ensino com mais recursos tecnológicos, reafirmando, em parte, a severa e imediata adaptação que se fez necessária durante a pandemia. Consequentemente, a formação em tecnologias será um processo comum, sendo, num futuro não tão distante, uma atividade espontânea de todo sujeito que deseja melhorar sua formação e, portanto, sua prática pedagógica.

Esta pesquisa mostrou que as ideias dos estagiários envolvem grandes discussões que podem ser refletidas em próximas pesquisas como, por exemplo, a relação da ideia de ser um bom professor ou a dicotomia entre teoria e prática, que, embora tenham vários estudos sobre o assunto, ainda permanece nos ideais de muitos profissionais da educação. Além do mais, visto o rápido desenvolvimento das tecnologias, continua sendo necessário desenvolver conhecimentos sobre as formas interativas em que esses recursos poderiam ser utilizados junto aos alunos em aulas de música, assunto para muitas páginas e estudo.

Percebi a necessidade de continuar a pesquisa sobre as formas em que as tecnologias possam ser inseridas na educação musical e na educação em geral, tendo em vista os jovens que estão imersos no mundo virtual. Consequentemente, é imprescindível conhecer a visão de cada agente da educação, desde o aluno, o professor de escola básica, ao professor universitário que forma e ao pesquisador que investiga a própria prática. Dessa forma, vislumbro outras possíveis pesquisas como estudos sobre o uso de tecnologias na educação a partir de um olhar especial para conhecer as esferas envolvidas nesse processo – universidade, estagiários, escola, alunos, políticas governamentais – bem como as possibilidades de formação nessa temática.

Para os cursos de licenciatura, especificamente, sugiro pesquisas que envolvam o ECS e o uso de TM também a partir de outras fontes de dados, como por exemplo, os relatórios dos estagiários ou a investigação do próprio processo de elaboração do projeto de estágio. Em outros ambientes, como a escola, o uso das TM pode ser estudado a partir do estágio, enquanto processo de formação, conhecendo o quanto essas experiências podem ser formadoras para todos os agentes envolvidos – estagiário, aluno e professor orientador e supervisor. Outras possibilidades de estudo das TM envolvem o uso de aplicativos especificamente musicais, aprendidos durante o curso de Licenciatura em Música, podendo serem investigados como potenciais metodológicos para o ensino da música durante o estágio. Muitas outras possibilidades ainda envolvem a elaboração de estratégias que incentivem os estagiários a utilizarem as TM com seus alunos, tanto na escola como possivelmente em outros ambientes de educação – cursos de música, aulas individuais, corais, bandas e práticas de conjunto.

A realização desta pesquisa contribuiu para que eu agregasse conhecimentos referente ao uso de tecnologias móveis no ensino de música, além de desenvolver em mim, a capacidade de investigar o outro procurando compreendê-lo. Confio na relevância da investigação aqui registrada para o campo da pesquisa empírica na área de educação musical, contribuindo para a gama de pesquisas que procuram compreender os futuros profissionais da educação e refletem sobre suas práticas pedagógicas acreditando na melhoria da educação musical e educação em geral.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. *E-book*. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.
- ALMEIDA, C. R. S.; ARONE, M. Autoformação, condição humana e dimensão estética. **EccoS**, São Paulo, n. 43, p. 97-113, maio/ago, 2017. Disponível em: <http://oaji.net/articles/2017/4613-1507142198.pdf>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.
- AMATUZZI, M. M. Experiência: um termo chave para a Psicologia. **Memorandum**, Belo Horizonte: UFMG. n.13, p. 8-15, 2007. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a13/01Amatuzzi.pdf>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.
- ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. n. 29, p.108-118, maio/Jun /Jul /ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000200009&script=sci_abstract&tIng=pt. Acesso em: 27 de novembro de 2020.
- BATISTA, M. L. S; et all. Um estudo sobre a história dos jogos eletrônicos. **Revista eletrônica da faculdade metodista granbery**, Minas Gerais, n. 3, jul/dez. 2007. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/MjQ4.pdf>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.
- BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. 1. ed. São Paulo: AVERCAMP, 2006
- BENETTI, R. B; SARTORI, C. M. T. D. A influência dos jogos eletrônicos em crianças na segunda infância (3 a 6 anos). **CADERNOS DE PSICOLOGIA – CESJF**, v.1 n.1, p.573-588, jun. 2019. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj2rOKg6btAhUtH7kGHbKiC04QFjAAegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fseer.cesjf.br%2Findex.php%2Fcadernospsicologia%2Farticle%2Fdownload%2F2001%2F1296&usg=AOvVaw2WUC7BxBdf7VaFAALg0TbX>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.
- BOENO, R. K. **Formação continuada para o uso de tecnologias em sala de aula: o que os professores querem**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/31083>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.
- BORGES, G. A. **Tecnologias da informação e comunicação na formação inicial do professor de música: um estudo sobre o uso de recursos tecnológicos por estudantes de licenciatura em música no estado de santa catarina**. 2010.

Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis – SC.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação**. Parecer nº 292/62. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Brasília, 1974.

BROUGÈRE, G. Lúdico e Educação: novas perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v.8, n.14, p. 5-20, jan/jun, 2002. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2985>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

BUCHMANN, L. T. **A construção da docência em música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6833>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.4, p. 30-38, ago./dez. 2010. Disponível em: http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacaopos/mstech/pdf/d3/aula04/FOP_d03_a04_t07b.pdf. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

CHAMORRO, A. L. **A educação musical infantil e o uso das tecnologias de informação e comunicação: percepção dos docentes**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente - SP.

BUSATO, Z. S. L. **Avaliação nas práticas de ensino e estágios: a importância dos registros na reflexão sobre a ação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARVALHO, A. M. P. de. **Os estágios nos Cursos de Licenciatura**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2012.

CASTRO JÚNIOR, F. C. **O uso de tablets nas aulas de música do ensino médio: um estudo com quatro professores de escolas da rede privada de Brasília**. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília – DF. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36937>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

CELLARD, A. A análise documental. In: **A pesquisa qualitativa**. POUPART. J. et all. (Org.). Petrópolis, Editora Vozes, 3. ed., 2012, p. 296-316.

CERNEV, F. K. **Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem**. 2015. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do

Sul, Porto Alegre – RS. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/128932>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

COSTA, R. S. R.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.19, n.3, Set/Dez, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00603>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

COTA, D. M. **Aplicativos musicais: uma reflexão sobre a inovação da educação musical**. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11040>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

CUERVO, L. C. et al. Cultura digital e docência: possibilidades para a educação musical. **Revista Acta Sci. Educ.**, v. 41, n.1, p. 1-13, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/34442>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

COTONHOTO, L. A.; ROSSETTI, C. B. Prática de jogos eletrônicos por crianças pequenas: o que dizem as pesquisas recentes?. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 346-57, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300012. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa, Porto Alegre, Editora Penso, 3.ed., 2014.

CUNHA, A. C. Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. **Educação em Revista**, Marília, v.11, n.2, p.41-52, jul/dez, 2010. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/2320>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

CUPANI, A. **Filosofia da tecnologia: um convite**. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, , 2016. *E-book*. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/187613/Filosofia%20da%20Tecnologia%20um%20convite%20e-book.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

DAMÁSIO, A. **A inserção de tecnologias digitais nos cursos de licenciatura em música das instituições de nível superior dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro**. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_d116c5bd4c7075fd186620ed5786cd. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

DURAN, M. C. G. Formação e autoformação: uma discussão sobre memórias, histórias de vida e abordagem autobiográfica. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 22-36, ago./dez, 2009.

FANTIN, M. "NATIVOS E IMIGRANTES DIGITAIS" EM QUESTÃO: crianças e competências midiáticas na escola. **Revista Passagens - Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará**. v.7, n.1, p. 5-26, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/passagens/article/view/3652>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

FIALHO, V. M. A orientação do estágio na formação de professores de música. In: **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação**. MATEIRO, T.; SOUZA, J. (Org.). 2. ed. Porto Alegre: Sulina, p.53-64, 2009.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Sandra Netz, Porto Alegre, Editora Bookman, 2.ed., 2004.

FUKS, R. Teoria e Prática: aparente dicotomia no discurso na educação musical. **Revista ABEM**, v.2, n.2, p.27-34. 1995. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/497>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, D. Aspectos tecnológicos da experiência musical. **Música Hodie**, v. 7, n. 2, p.11-28, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/3295>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

_____ Educação musical a distância: possibilidades de uso das tecnologias. **Música em contexto**. Brasília, n.4, p. 7-22, 2010. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231258332.pdf>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

_____ A segunda fase da vivência tecnológica. In: SANTIAGO, G. (org.). **Uso de recursos tecnológicos no ensino musical**. São Carlos: EdUFSCar, 2017, p. 23-36.

GONÇALVES, L. N.; COSTA, M. C. S. O portfólio como uma proposta de documentação, registro e avaliação na prática de ensino em música. In: **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação**. MATEIRO, T.; SOUZA, J. (Org.). 2. ed. Porto Alegre: Sulina, p.138-152, 2009.

HENTSCHKE, L.; AZEVEDO, M. C. de C. C. de.; ARAÚJO, R. C. de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, p. 49-58, set. 2006. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/301/231>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez., 2003. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6419/6323>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

LEITÃO, C. F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 25-39, Set /Out /Nov /Dez., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a02.pdf>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

LEITE, L. S. Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo. In: FREIRE, W. (Org.). **Tecnologia e Educação: As mídias na prática docente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011. p. 61-78.

LEME, G. R. **Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias**. 2006. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6771>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

LIMA, M. H. de. **Diásporas mentais e mentes diaspóricas: Emergência, Novas Tecnologias, Música, Educação**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/71283>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

LUCENA, S. Culturas Digitais e Tecnologias Móveis na Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 277-290, jan./mar., 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000100277&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

LUCKESI, C. C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. **Interfaces da Educação, Cadernos de Pesquisa – Núcleo de Filosofia e História da Educação**, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, v. 2, n. 1, p. 09-25, 1998.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. p.43-48. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1605/1577>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

MATEIRO, T. Sobre os modos de aprender e ensinar: alternativas para a formação docente em música. In: **Reflexões sobre a arte e seu ensino**. MIGLIORINI, J. M. (Org.). Ponta Grossa, Atena Editora. 2018, p.103-118.

SILVA, I. M. O professor como mediador. **Cadernos de pedagogia social**, n.1, p.117-123, 2007. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/cpedagogiasocial/article/view/1918>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

MATEIRO, T.; CARDOSO, A. P. Os relatórios de estágio no âmbito da pesquisa, da prática de ensino e da formação dos professores de música. **Revista de**

Investigação em Artes, p.1-13, julho, 2003. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

MATEIRO, T.; NATERA, G.; GATTINO, G. Estágio curricular no curso de Licenciatura em Música: espaços, dilemas, relações e desafios. In: **Relatos e Reflexões sobre o Estágio Curricular Supervisionado**. LAWALL, I. T; CLEMENT, L. (Org.). Editora: C&A Alfa Comunicação, 2016. p.167-184.

MATEIRO, T.; SOUZA, J. **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MATEIRO, T.; TÉO, M. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 89-95, set. 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/404>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

MATEIRO, T.; VECHI, H. . Formação e autoformação de professores de música. In: SHIGUNOV NETO, A.; SILVA, A. C. Da; FORTUNATO, I. (Org.). **Educação Musical: reflexões sobre a Docência, Ensino e a Pesquisa**. 1ed. São Paulo: Hipótese, 2017, p. 230-243.

MAZERA, A.; MATEIRO, T. Música, tecnologia e formação: um estudo com estagiários. XXIV Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical. Campo Grande – MS. **Anais da ABEM**, 2018. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/161/4>. Acesso em 27 de novembro de 2020.

MIZUKAMI, M. C. N. Ensino: **As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, A. de A. A. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Revista Pro-Posições**, v. 15, n. 2, p. 165-173, maio/ago., 2004. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2251/44-artigos-moraesaaa.pdf>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

MORATO, C. T.; GONÇALVES, L. N. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver!. In: **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação**. MATEIRO, T.; SOUZA, J. (Org.). 2. ed. Porto Alegre: Sulina, p. 111-124, 2009.

MOREIRA, H. Critérios e Estratégias para garantir o rigor na pesquisa qualitativa. **Revista RBECT**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 405-424, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/6977>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

MORIN, E. **O método IV: as ideias – a sua natureza, vida, habitat e organização**. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1991.

PAIVA, N. M. N. de; COSTA, J. da S. A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça?. **Revista Psicologia.pt O portal dos psicólogos**, p. 1-13, janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?a-influencia-da-tecnologia-na-infancia-desenvolvimento-ou-ameaca&codigo=A0839&area=D4A>. Acesso em: 15 de outubro de 2020.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. **Revista Educação**. Porto Alegre, v.34, n.2, p.147-156, maio/ago, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

PEQUINI, A. T. **O uso das tecnologias no cotidiano, na educação e no ensino musical sob uma perspectiva educacional e sociocultural**. 2016. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, São Paulo – SP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138259>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

PIMENTA, S. G. **O estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, Á. V. **O conceito de Tecnologia**. 2. ed., Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. On the: **Horizon - NCB University Press**, v.9, n.5, Outubro, 2001. Disponível em: <http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

ROSE, D. Análise de Imagens em Movimento. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 343 – 364.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANCHO, J. M. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 17-22.

SANTAELLA, L. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. In: **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. TORRES, P. L. (Org.). Curitiba: SENAR, 2014. p.27-44. Disponível em: <https://www.agrinho.com.br/material-professor>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

SANTOS, A. H. **As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação Musical: um estudo sobre a relação das Licenciaturas em Música com o fenômeno tecnológico**. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.

SANTOS JÚNIOR, J. B. Dos. **A utilização das TIC no planejamento da aula de música dos egressos do curso de licenciatura em música a distância da UnB.** 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília – DF. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31398>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

SARAIVA, k.; TRAVERSINI, C.; & LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>.

SCHLIECK, D. **Aprendizagem escolar e tecnologias digitais: controvérsias reveladas por alunos/as do ensino fundamental.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis – SC. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_06_2019_8.59.37.c76210061592e66dece591875755ed2f.pdf. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

SILVA, M. Os professores e o desafio comunicacional da cibercultura. In: FREIRE, W. (org.). **Tecnologia e Educação: As mídias na prática docente.** 2. ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011. p. 79-106.

_____ A pedagogia da transmissão e a sala de aula interativa. In: **Metodologias para a produção do conhecimento: da Concepção à Prática.** TORRES, P. L. (Org.). Curitiba: SENAR, 2015. p. 113-148. Disponível em: <https://www.agrinho.com.br/material-professor>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

SILVA, R. R. D. da. Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-12, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

SMARTPHONE. Wikipédia, 2019. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Smartphone>>. Acesso em: 07 de junho de 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 11. ed. 2010.

TEZANOS, A. Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. **Revista Educación Y Ciudad**, n.12, p. 7-26. 2007. Disponível em: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

TROMBETA, L. H. A. P. Características do bom professor segundo a percepção de estudantes de psicologia. **Revista: Estudos de Psicologia**, v.14, n.2, p. 71-74, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103->

166X1997000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

UDESC. **ALTERAÇÃO CURRICULAR PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA**. Florianópolis, 2012. p. 35. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/343/dmu_projeto_pedagogico_licenciatura_15052438546559_343.pdf. Acesso em: 27 de julho de 2020.

VAILLANT, D; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ONLINE

Tecnologias móveis nas aulas de música

Este questionário contempla uma pesquisa do Mestrado em Música na qual investiga a concepção pedagógica de estagiários do curso de Licenciatura em Música sobre o uso de tecnologias móveis nas aulas de música em escolas de educação básica. Ressalto que sua identidade será preservada para efeitos de publicação.

Alice Mazera

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

Perfil

2. 1. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

3. 2. Selecione a sua faixa etária: *

Marcar apenas uma oval.

17 a 20 anos

21 a 30 anos

31 a 40 anos

41 a 50 anos

Acima de 50 anos

4. 3. Em qual momento da sua vida ocorreu o primeiro contato com tecnologias móveis? *

Marcar apenas uma oval.

0 a 5 anos de idade

6 a 10 anos de idade

11 a 15 anos de idade

16 a 20 anos de idade

21 a 25 anos de idade

26 a 30 anos de idade

Após os 30 anos de idade

5. 4. Qual tecnologia móvel você aprendeu a utilizar primeiro? *

Marcar apenas uma oval.

- Celular
- Notebook/Laptop
- Tablet / iPad
- Não sei usar nenhuma

6. 5. Qual dos recursos abaixo você utiliza com mais frequência no seu dia a dia? *

*

Marcar apenas uma oval.

- Celular
- Notebook/Laptop
- Tablet / iPad
- Computador de mesa
- Papel / caneta

7. 6. De que forma você utiliza as tecnologias móveis no seu dia a dia? *

Múltiplas respostas.

Marque todas que se aplicam.

- Para fins de comunicação
- Para fins pedagógicos
- Para fins de estudo
- Para fins de informações
- Para fins de lazer
- Para fins de trabalho
- Para organização de tarefas (editor de texto, agenda)
- Outra
- Não utilizo

8. 7. Como você classifica a importância da presença das tecnologias móveis na sua vida? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Dispensável	<input type="radio"/>	Indispensável				

9. **8. Como você classifica seu interesse pelos recursos tecnológicos móveis? ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Não me interessa	<input type="radio"/>	Me interessa muito				

Formação tecnológica

10. **9. Você está cursando o estágio III. Qual dos estágios você já cursou? ***

Marque todas que se aplicam.

- Estágio I
- Estágio II
- Estágio IV
- Nenhum

11. **10. Você pretende cursar o Estágio IV no próximo semestre? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

12. **11. Você já leu ou está lendo algum livro ou artigo referente ao tema tecnologias na educação musical? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim, um
- Sim, mais de um
- Não

13. **12. Você já concluiu ou está cursando algum curso referente à informática ou recursos tecnológicos? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim, um
- Sim, mais de um
- Não

14. **13. Você cursou alguma disciplina referente às tecnologias na educação musical, ou tecnologias na educação em algum curso de graduação? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim, uma
 Sim, mais de uma
 Não

15. **14. Qual é a relevância do curso ou disciplina que você realizou referente ao uso de tecnologias na educação musical? ***

Marcar apenas uma oval.

- Muito relevante
 Relevante
 Pouco relevante
 Irrelevante
 Não realizei

Prática Pedagógica

16. **15. Em qual situação pedagógica você acredita que melhor acontece a inclusão das tecnologias móveis na educação musical? ***

Marque todas que se aplicam.

- Quando usadas pelo professor
 Quando usadas pelo aluno
 Quando utilizadas para planejar aula
 Outro: _____

17. **16. Como você classifica a importância do uso de tecnologias móveis pelos alunos nas aulas de música em escolas de educação básica? ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Irrelevante	<input type="radio"/>	Muito Relevante				

18. **17. Considere que você está planejando uma aula com tecnologias durante seu estágio. Para qual recurso hardware móvel você daria preferência para aplicar em sala de aula? ***

Hardware: equipamento mecânico necessário para realização de uma determinada atividade.

Marcar apenas uma oval.

- Celular
- Tablet/iPad
- Notebook/Laptop
- À qual atender melhor os objetivos da aula

19. **18. Que critérios você utilizou para responder a questão anterior? ***

Marque todas que se aplicam.

- Disponibilidade e acesso para os alunos (hardware)
- Possui um programa de interface gráfica de fácil compreensão (software)
- Possui um programa gratuito ou pago (software)
- Possibilita acesso a um programa online ou offline (software)
- Outros

20. **19. Você conhece algum programa ou aplicativo para ser utilizado em aulas de música em escolas de educação básica? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim, um
- Sim, mais de um
- Não

21. **20. De que forma você utilizaria ou utiliza o celular nas aulas de música em uma turma de alunos de uma escola básica? ***

Marque todas que se aplicam.

- Para pesquisar na internet
- Na forma de aplicativos educativos
- Para gravar e editar áudios
- Para ouvir músicas
- Para compor músicas
- Outra

Feedback pessoal

22. 21. Como você avalia o alcance deste questionário sobre você? *

Marcar apenas uma oval.

- Proporcionou uma reflexão sobre as tecnologias móveis
- Contribuiu ideias para minhas práticas pedagógicas
- Abriu meu interesse para conhecer mais sobre o tema
- Foi indiferente
- Outro: _____

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

Powered by
 Google Forms

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Sobre a vida do entrevistado

- 1) Eu gostaria de saber um pouco sobre a sua vivência com as tecnologias. Me conte como foi o seu primeiro contato com alguma tecnologia ou então a lembrança mais antiga que você tem.
- 2) Além desse/disso, há algum episódio da sua relação com as tecnologias que mais marcou você?

Sobre formação

- 3) Me conte sobre tudo o que você considera que tenha feito parte da sua formação EM tecnologia.
 - 3.1 Onde você aprendeu o que sabe?
 - 3.2 O que te fez escolher esse caminho?

Sobre o estágio supervisionado e suas concepções

- 4) Eu li o seu projeto de estágio e gostei muito dele. Inclusive fiquei muito admirada com todas as ideias de vocês. O que mais te influenciou a escrever um projeto de estágio com o uso de tecnologias?
- 5) Falando de educação, me conte o que você pensa sobre utilizar tecnologias móveis nesse contexto em que vocês atuaram.
- 6) Como os alunos têm reagido às aulas de música quando vocês propõem atividades com o uso de tecnologias?

Final

- 7) Há algo mais sobre a sua formação, algum episódio da sua vida ou sobre as suas ideias de tecnologias que você gostaria de acrescentar nesta pesquisa?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTREVISTA

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado em música intitulada Tecnologias móveis nas aulas de música: concepção pedagógica de estagiários da Licenciatura em Música, uma entrevista, tendo como objetivo investigar a concepção pedagógica sobre o uso de tecnologias móveis nas aulas de música em escolas de educação básica. Serão previamente marcados a data e horário para a realização da mesma, utilizando gravador para registro das falas. Estas medidas serão realizadas no local a combinar, tendo como sugestão a Instituição UDESC. Não é obrigatório responder a todas as perguntas caso estas não lhe convenham.

O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver apenas questões de opinião e ideias, além do mais, não serão realizados procedimentos invasivos.

A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão o de estar contribuindo com as pesquisas em educação e de refletir sobre as questões envolvidas no assunto que podem vir a transformar a prática ou o pensamento sobre as tecnologias da educação para melhor.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão as pesquisadoras Alice Mazera e a orientadora responsável Teresa Mateiro, bem como os integrantes do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Formação Docentes.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: ALICE MAZERA

NÚMERO DO TELEFONE: (48) 9 91869114 (48) 3267 1590

ENDEREÇO: Rua Felipe Schimitd, 4079, Ponta Fina Sul – Nova Trento – SC – 88270-000

ASSINATURA DO PESQUISADOR: _____

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br /

cepsh.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____ / ____ / ____ .

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO QUESTIONÁRIO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado em música intitulada Tecnologias móveis nas aulas de música: concepção pedagógica de estagiários da Licenciatura em Música, que fará um questionário, tendo como objetivo investigar a concepção pedagógica sobre o uso de tecnologias móveis nas aulas de música em escolas de educação básica. Serão previamente marcados a data limite para a realização do mesmo, sendo aplicado por meio de uma plataforma online do Google. Estas medidas serão realizadas no local a desejar pelo(a) Senhor(a). Não é obrigatório participar deste estudo.

O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver apenas questões de opinião e ideias, além do mais, não serão realizados procedimentos invasivos.

A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número em caso de publicação. Seu e-mail será coletado para posterior cruzamentos e análises de dados, no entanto, não será publicado e nem divulgado.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão o de estar contribuindo com as pesquisas em educação e de refletir sobre as questões envolvidas no assunto que podem vir a transformar a prática ou o pensamento sobre as tecnologias da educação para melhor.

As pessoas que acompanharão os procedimentos serão as pesquisadoras Alice Mazera e a orientadora responsável Teresa Mateiro, bem como os integrantes do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Formação Docentes.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: ALICE MAZERA

NÚMERO DO TELEFONE: (48) 9 91869114 (48) 3267 1590

ENDEREÇO: Rua Felipe Schimidt, 4079, Ponta Fina Sul – Nova Trento – SC – 88270-000

ASSINATURA DO PESQUISADOR: _____

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br /

cepsh.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____/____/____.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO OBSERVAÇÃO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado em música intitulada Tecnologias móveis nas aulas de música: concepção pedagógica de estagiários da Licenciatura em Música, que fará observações na sala de aula, tendo como objetivo investigar a concepção pedagógica sobre o uso de tecnologias móveis nas aulas de música em escolas de educação básica. Serão previamente marcadas as datas para a realização da mesma, sendo utilizadas câmeras para filmagem das aulas. Não é obrigatório aceitar a presença do pesquisador(a) em todas as aulas e nem aceitar as filmagens das mesmas.

O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver apenas questões de opinião e ideias, além do mais, não serão realizados procedimentos invasivos e nem serão divulgados dados pessoais.

A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número em caso de publicação.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão o de estar contribuindo com as pesquisas em educação e de refletir sobre as questões envolvidas no assunto que podem vir a transformar a prática ou o pensamento sobre as tecnologias da educação para melhor.

As pessoas que acompanharão os procedimentos serão as pesquisadoras Alice Mazera e a orientadora responsável Teresa Mateiro, bem como os integrantes do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Formação Docente.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: ALICE MAZERA

NÚMERO DO TELEFONE: (48) 9 91869114 (48) 3267 1590

ENDEREÇO: Rua Felipe Schimidt, 4079, Ponta Fina Sul – Nova Trento – SC – 88270-000

ASSINATURA DO PESQUISADOR: _____

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br /

cepsh.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____/____/____.

APÊNDICE F – CONSENTIMENTO IMAGENS



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada “Tecnologias móveis nas aulas de música: Concepções pedagógicas de estagiários da Licenciatura em Música”, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa não serão publicados em eventos científicos ou publicações científicas. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

_____, _____ de _____ de _____
Local e Data

Nome do Sujeito Pesquisado

Assinatura do Sujeito Pesquisado

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.

Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br /

cepsh.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF -70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br