

TUTORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA A DISTÂNCIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES

**TUTORING IN DISTANCE MUSIC TEACHER EDUCATION: PEDAGOGICAL
PRACTICES AND THE DEVELOPMENT OF TEACHING COMPETENCIES**

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 13/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783404503](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783404503)

Melannie Carolina Ramos de Sousa

João Costa Gouveia Neto

RESUMO

Este artigo discute o papel da tutoria na construção de competências docentes na formação inicial de professores de música na modalidade a distância. A partir dos referenciais da Educação a Distância, da formação docente e da Educação Musical, problematiza-se a função pedagógica do tutor, sua identidade profissional e os desafios específicos que surgem na mediação de conteúdos musicais em contextos virtuais de aprendizagem. Defende-se que a tutoria transcende as funções técnico-administrativas comumente a ela atribuídas, configurando-se como prática docente legítima e espaço privilegiado de produção de saberes. O contexto empírico é o Curso de Música Licenciatura EaD da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pioneiro nessa modalidade no estado. O texto integra investigação mais ampla, de natureza qualitativa, orientada pela pesquisa-ação, ainda em andamento. Os resultados esperados apontam para a necessidade de políticas institucionais que reconheçam a especificidade e a complexidade da atuação da tutoria nos cursos de licenciatura em música.

Palavras-chave: educação musical; educação a distância; tutoria; formação de professores; competências docentes.

ABSTRACT

This article discusses the role of tutoring in developing teaching competencies during the initial training of music teachers in a distance learning format. Drawing on frameworks from distance education, teacher training, and music education, the study examines the tutor's pedagogical function, professional identity, and the specific challenges involved in mediating musical content within virtual learning environments. It argues that tutoring transcends the technical-administrative duties commonly assigned to it,

constituting instead a legitimate teaching practice and a privileged space for the generation of knowledge. The empirical context is the distance-learning Music Licentiate degree program at the State University of Maranhão (UEMA), a pioneer in this modality within the state. This text is part of a broader, ongoing qualitative study guided by action research. Expected results point to the need for institutional policies that acknowledge the specific nature and complexity of the tutor's role in music teacher training programs.

Keywords: music education; distance education; tutoring; teacher training; teaching competencies.

1. INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) ocupa, hoje, posição indispensável na formação de professores no Brasil. Esse percurso não foi linear: entre resistências institucionais, lacunas regulatórias e preconceitos persistentes sobre a qualidade da modalidade, a EaD foi se firmando por meio de políticas públicas que enxergaram no alcance territorial o caminho para ampliar o acesso à educação superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) abriu o caminho normativo; o Decreto nº 5.800/2006, que instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), transformou esse caminho em estrutura operacional. Nos anos seguintes, os números revelaram uma transformação profunda: entre 2009 e 2019, as matrículas em cursos a distância cresceram aproximadamente 400% no país, chegando a superar, em 2019, o total de matrículas nos cursos presenciais de graduação (INEP, 2020). Não é pouco: em menos de uma década, a EaD deixou de ser alternativa secundária para se tornar a principal porta de entrada no ensino superior brasileiro.

Dentro desse movimento mais amplo, a formação de professores de música a distância representa um caso particularmente desafiador. A licenciatura em música é, por natureza, um campo que articula saberes diferenciados: o domínio técnico-instrumental, o repertório teórico-musicológico, a sensibilidade estética, a reflexão pedagógica e a capacidade de atuar em contextos educacionais marcados pela diversidade cultural. Pereira (2019), ao mapear os cursos de licenciatura em música ofertados pela UAB, identificou que, entre 2008 e 2015, as matrículas nessa área cresceram 211,1% na modalidade a distância, ritmo que superou, em muito, o crescimento dos cursos presenciais na mesma área. Esse dado sugere que a EaD não foi apenas incorporada como alternativa circunstancial, mas passou a estruturar de forma significativa o perfil de quem acessa a formação musical superior no país.

É nesse cenário que a tutoria se torna uma questão central e, ao mesmo tempo, uma questão mal resolvida. Responsável pela mediação pedagógica cotidiana entre os licenciandos e os conteúdos do curso, o tutor é, frequentemente, o único profissional com quem o estudante mantém contato formativo regular ao longo da graduação. No Curso de Música Licenciatura EaD da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pioneiro nessa oferta no estado, essa centralidade é ainda mais pronunciada: tutores acompanham turmas em polos distribuídos por municípios do interior maranhense, mediando desde disciplinas teóricas de harmonia e percepção musical até práticas de instrumento e técnica vocal (Cerqueira, 2021). Compreender o que fazem esses profissionais, quais saberes mobilizam e como contribuem para a formação de futuros professores de música é o problema que orienta o presente artigo.

O texto integra investigação mais ampla, de natureza qualitativa ainda em desenvolvimento. O objetivo central da pesquisa é analisar como as práticas de tutoria impactam a construção de competências docentes no Curso de Música Licenciatura EaD da UEMA. O presente artigo focaliza, especificamente, a discussão teórico-conceitual sobre a tutoria como prática docente na EaD em música, articulando referenciais da Educação a Distância (Mill, 2012; Moore; Kearsley, 2013; Belloni, 2015), da formação de professores (Tardif, 2014; Perrenoud, 2000; Nóvoa, 1995) e da Educação Musical (Penna, 2015; Del Ben, 2003; Fonterrada, 2008). A estrutura do texto desenvolve-se em três movimentos analíticos: a natureza pedagógica da tutoria na EaD; as especificidades da formação musical e seus desdobramentos na modalidade a distância; e a configuração concreta da tutoria no Curso da UEMA.

2. A TUTORIA NA EAD: ENTRE A FUNÇÃO PRESCRITA E A PRÁTICA VIVIDA

Há uma contradição que atravessa a literatura sobre tutoria na Educação a Distância brasileira: ao mesmo tempo em que os documentos institucionais e os marcos regulatórios reconhecem a centralidade da função, as condições concretas de trabalho dos tutores revelam uma realidade de precarização e invisibilidade profissional. Compreender essa contradição exige analisar tanto o que a legislação diz quanto o que as pesquisas mostram.

A trajetória normativa é ilustrativa. O Decreto nº 5.622/2005 reconheceu formalmente a distinção entre professores e tutores na EaD, mas não definiu atribuições específicas nem parâmetros de formação ou remuneração. Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (MEC, 2007) avançaram ao

caracterizar o tutor como mediador pedagógico, mas sem força vinculante. O Decreto nº 9.057/2017 manteve a distinção entre docentes e tutores sem regulamentar carreira ou vínculos. Apenas com a publicação do Decreto nº 12.456/2025 e das Portarias MEC nº 378/2025 e nº 506/2025 que instituem a Nova Política de EaD e substituem a denominação "tutor pedagógico" por "mediador pedagógico", o ordenamento jurídico começa a definir requisitos formativos mais explícitos, como graduação na área correlata e, preferencialmente, pós-graduação (BRASIL, 2025a; 2025b). Ainda assim, a questão do reconhecimento profissional, do vínculo empregatício e da remuneração adequada permanece em aberto, o que Mill (2012) há mais de uma década já denunciava como um "descompasso estrutural" entre a retórica da valorização e as condições objetivas do trabalho do tutor.

O debate conceitual sobre a natureza da tutoria aprofunda essa tensão. Maggio (2001) foi uma das primeiras teóricas a questionar, de forma sistemática, a separação entre tutor e docente na EaD. Para a autora, as ações que se esperam de um bom tutor como: criar propostas reflexivas, apoiar a resolução de problemas, sugerir fontes alternativas, oferecer explicações, guiar e orientar, são precisamente as mesmas que definem um bom professor. A diferença não é de natureza, mas de condição institucional: o tutor exerce ensino em um quadro organizacional que frequentemente o posiciona como auxiliar. Mill (2012), ao cunhar o conceito de "polidocência" para descrever o trabalho coletivo e fragmentado na EaD, evidencia que a tutoria constitui parte orgânica do trabalho docente, ainda que raramente seja reconhecida como tal.

Do ponto de vista teórico, o modelo *Community of Inquiry*, proposto por Garrison, Anderson e Archer (2000), oferece uma estrutura

analítica útil para compreender a atuação do tutor. O modelo descreve a experiência educacional em ambientes virtuais como resultante de três presenças interdependentes: a presença cognitiva, a capacidade de construir significado por meio de comunicação sustentada, a presença social, a habilidade de se projetar como pessoa real no ambiente virtual, e a presença docente, o elemento que articula planejamento, facilitação e condução do processo formativo. Silva e Maciel (2014), ao aplicar esse referencial à realidade brasileira, demonstram que a presença docente do tutor se estrutura justamente nessas três dimensões, e que sua qualidade é determinante para o engajamento e a permanência dos estudantes. A importância disso é difícil de subestimar num contexto em que as taxas de evasão em cursos EaD ainda superam consistentemente as da modalidade presencial.

A mediação pedagógica ganha formulação precisa em Gutierrez e Prieto (1994), para quem mediar é tratar conteúdos e formas de expressão de modo a tornar possível o ato educativo dentro de um horizonte de participação, criatividade e relacionalidade. Essa definição extrai a mediação do campo estreito da transmissão de informações e a lança no domínio das relações pedagógicas, marcadas pela construção de sentidos e pelo envolvimento ativo dos sujeitos. Para o tutor de um curso de licenciatura em música, isso não é abstrato: significa decidir como responder ao vídeo de um estudante tentando afinar o violão em casa, como mediar um fórum sobre metodologias de ensino musical, como fornecer *feedback* que oriente sem desanimar. Balbé (2003, p. 8) descreveu o tutor como "uma caixa de ressonância para o aluno", uma metáfora que, no contexto da educação musical, adquire dimensão quase literal.

3. ENSINAR MÚSICA A DISTÂNCIA: ESPECIFICIDADES, TENSÕES E POSSIBILIDADES

A questão de por que ensinar música é diferente e por que ensinar música a distância é diferente de outra forma, ainda não se resolve com referência a um único argumento. É uma convergência de fatores que, somados, produzem um campo formativo de complexidade singular.

O ponto de partida mais robusto está em Del Ben (2003), que argumenta que a docência em música exige a articulação indissociável entre saberes musicológicos e saberes pedagógicos. Não se trata de uma soma, mas de uma síntese: o professor que sabe música mas não sabe ensinar é tão insuficiente quanto aquele que domina a didática geral sem compreender as especificidades da linguagem musical. Penna (2015) radicaliza essa perspectiva ao problematizar o que chama de "modelo técnico-profissionalizante" que ainda orienta grande parte da formação de professores de música no Brasil, um modelo voltado para a preparação de instrumentistas de alto nível, cujos conteúdos e metodologias são, nas palavras da autora, inadequados para a escola regular, onde a música está a serviço da formação global do indivíduo e não da especialização técnica. Essa crítica é particularmente relevante para os cursos de licenciatura a distância, que tendem a atender estudantes já inseridos no mercado de trabalho e que atuam, ou atuarão, prioritariamente na educação básica pública.

Fonterrada (2008; 2014) contribui com uma dimensão que vai além da pedagogia: a compreensão da música como prática cultural constitutiva da experiência humana. Para a autora, a capacidade musical não é privilégio de poucos, mas potencialidade humana, do

mesmo modo que a linguagem verbal. Isso tem implicações diretas para a formação docente: o professor de música não forma músicos profissionais, mas desenvolve a musicalidade como dimensão humana de seus alunos. Essa concepção exige que os cursos de licenciatura promovam, nos futuros professores, não apenas competências técnicas, mas sensibilidade estética, criatividade pedagógica e abertura para a diversidade musical dos contextos em que irão atuar.

No âmbito da EaD, essas exigências encontram obstáculos concretos que a literatura começa a mapear. Gohn (2011) foi um dos primeiros a sistematizar as abordagens de educação musical a distância no Brasil, argumentando que a transição para o ambiente virtual não é simples transposição do presencial: exige reorganização pedagógica profunda, desenvolvimento de competências específicas para mediar a aprendizagem musical online e, acima de tudo, clareza sobre o que pode e o que não pode ser feito sem a presença física. Corrêa e Mill (2016), em um estudo sobre docência virtual em um curso de licenciatura em educação musical, descrevem com detalhes como esse processo se organiza na prática: o ensino de práticas musicais a distância passa a depender do envio de gravações em áudio e vídeo, que são analisadas pelos tutores, que respondem com *feedbacks* pormenorizados sobre afinação, ritmo, dinâmica, postura. Trata-se de um modelo que, como um dos docentes entrevistados pelos autores observou, permite paradoxalmente um acompanhamento mais individualizado do que muitos cursos presenciais conseguem oferecer:

no virtual essa proximidade já é mais forte, porque o tutor escuta todos os áudios e vídeos da pessoa e dá retornos: 'você precisa melhorar sua afinação', 'as notas que você cantou estão corretas, mas a altura não', 'a rítmica precisa corrigir esses aspectos'. Isso é um... um tratamento diferenciado. Você não vê, não tem como realizar isso no curso presencial, a não ser que você tivesse um grupo de tutores. (Sujeito A, 2016, apud Corrêa; Mill, 2016, p. 637-638).

Esse relato merece ser lido com cuidado. Ele não celebra a distância como virtude em si mesma, mas revela que certas configurações pedagógicas mediadas por tecnologia quando bem planejadas e acompanhadas, podem produzir formas de atenção ao aprendiz que a lógica coletiva do ensino presencial frequentemente inviabiliza. Ao mesmo tempo, esse tipo de acompanhamento demanda do tutor um esforço considerável: escutar dezenas de gravações, formular devolutivas específicas e musicalmente fundamentadas, manter o vínculo pedagógico sem o suporte do contato presencial. É um trabalho que exige formação sólida, musical e pedagógica, tempo e condições institucionais adequadas.

A perspectiva de Tardif (2014) sobre os saberes docentes ilumina o que está em jogo nessa atuação. O autor define o saber docente como "plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (Tardif, 2014, p. 36). No caso dos tutores de música, essa pluralidade é amplificada: muitos desses profissionais acumulam experiência docente na educação básica

antes de assumir a tutoria, o que significa que chegam ao cargo com um repertório de saberes práticos sobre como ensinar ritmo para crianças, como lidar com a afinação em canto coral, como motivar estudantes que nunca tiveram contato formal com a teoria musical, coisas que não constam em nenhum manual de tutoria, mas que fazem diferença concreta na qualidade da mediação pedagógica. Compreender como esses saberes experienciais se articulam com as demandas específicas da EaD é uma das apostas centrais da investigação em curso.

A formação por competências, tal como formulada por Perrenoud (2000), completa esse quadro analítico. Para o autor, competência não é acumulação de conhecimentos, mas capacidade de mobilizá-los em situações concretas e complexas, o que implica, necessariamente, a articulação entre teoria e prática, entre saber e fazer. A formação inicial do professor de música, mediada pela tutoria na EaD, é um espaço em que essa articulação se torna tanto mais necessária quanto mais difícil: os licenciandos precisam desenvolver competências pedagógico-musicais sem a vivência presencial regular que os cursos tradicionais oferecem. O tutor, nesse cenário, não é apenas um facilitador de conteúdos, é o agente que cria as condições para que essa articulação aconteça.

4. O CURSO DE MÚSICA LICENCIATURA EAD DA UEMA: CAMPO EMPÍRICO E CONFIGURAÇÃO DA TUTORIA

O Curso de Música Licenciatura EaD da UEMA nasceu de uma necessidade reconhecida há décadas no Maranhão: a carência de professores habilitados para o ensino de música na educação básica pública de um estado com extensão territorial de mais de 330 mil km², marcado por profundas desigualdades regionais no acesso à

formação superior. Criado em 2016 e implementado em 2017 pelo UEMAnet — Núcleo de Tecnologias para Educação, vinculado ao Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN), o curso integra o Sistema UAB e distribui-se polos de apoio presencial espalhados por diferentes municípios maranhenses. Com carga horária de 3.495 horas distribuídas em oito semestres, sua matriz curricular articula formação musical específica: Harmonia, Percepção Musical, Regência, Prática Instrumental, Técnica Vocal. E formação pedagógica: Didática, Metodologia para o Ensino da Música, Estágio Supervisionado, entre outras. Essa composição revela uma aposta na formação integral, musicalmente fundamentada e pedagogicamente orientada para a escola básica (UEMANET, 2022).

Cerqueira (2021), que atuou como professor conteudista no curso, produziu o relato mais detalhado disponível sobre sua implementação. Suas observações são reveladoras: na prática, afirma, os tutores são os responsáveis pelas ações docentes cotidianas, mediam conteúdos, acompanham atividades e realizam a verificação da aprendizagem. O currículo abrangente, que vai de disciplinas teóricas de alto grau de abstração a componentes eminentemente práticos como Instrumento e Prática de Conjunto, exige que esses profissionais assumam uma postura que o próprio autor caracteriza como "polivalente". Essa polivalência não é escolha, é imposição da estrutura. E ela coloca questões sérias: pode-se esperar que um único tutor medie com qualidade tanto as discussões teóricas de História da Música quanto as práticas de percepção e execução instrumental? Quais são os limites razoáveis dessa abrangência? A investigação em andamento busca, entre outras coisas, trazer as vozes dos próprios tutores para responder a essas perguntas.

Os desafios identificados na literatura sobre o curso são concretos e tecnicamente exigentes. A orientação de práticas instrumentais sem contato presencial particularmente no caso de instrumentos como piano e violão, em que a postura corporal e a coordenação motora são decisivas, depende de gravações em vídeo que nem sempre capturam o que precisaria ser observado. A avaliação de produções musicais por meio de arquivos de áudio enfrenta limitações técnicas dos equipamentos disponíveis nos polos e nas residências dos estudantes. A ausência de presença física dificulta aquilo que Schön (2000) chamou de "reflexão na ação", o ajuste imediato, intuitivo, que acontece no calor da prática pedagógica. Desenvolver estratégias que minimizem essas limitações sem abrir mão do rigor formativo é um dos principais desafios práticos da tutoria na licenciatura em música a distância.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que este artigo tentou demonstrar é que a tutoria na formação de professores de música a distância não é uma questão periférica da organização administrativa dos cursos. É uma questão central de política educacional, de justiça profissional e de qualidade formativa.

A discussão teórica desenvolvida ao longo do texto evidencia que o tutor não é um professor menor, nem um técnico de apoio: é um profissional que mobiliza saberes complexos, constrói presença pedagógica em ambientes virtualmente desafiadores e contribui, de forma decisiva, para a formação de professores que irão atuar nas escolas públicas de regiões historicamente subatendidas. No contexto específico da educação musical, essa atuação assume uma dimensão ainda mais exigente: mediar a aprendizagem de práticas que envolvem escuta, performance e sensibilidade estética por meio

de telas e conexões instáveis é, por qualquer medida, uma tarefa que exige formação sólida, condições adequadas e reconhecimento institucional.

A análise do marco regulatório brasileiro revela avanços pontuais — o Decreto nº 12.456/2025 e as portarias que o acompanham definem requisitos formativos mais explícitos e estabelecem parâmetros para a atuação do mediador pedagógico. Mas o fosso entre o que a normativa prescreve e o que a realidade concreta oferece permanece largo. Tutores que recebem bolsas sem vínculo empregatício, acompanham turmas numerosas sem suporte pedagógico regular e transitam entre disciplinas de naturezas radicalmente distintas são a norma, não a exceção. Enquanto esse fosso não for enfrentado, a qualidade da formação docente na EaD continuará dependendo, em grande medida, da dedicação individual dos tutores, o que é insustentável como política.

A investigação em andamento, ao trazer as vozes dos tutores do Curso de Música da UEMA para o centro da análise, pretende contribuir para mudar esse quadro — não apenas pela produção de conhecimento acadêmico, mas pela elaboração de um produto formativo que devolva às práticas investigadas a reflexão que elas merecem. Os dados ainda estão sendo produzidos, mas as questões que os orientam já são suficientemente claras: o que fazem os tutores que faz diferença? Como os saberes da experiência docente em música se traduzem em práticas de tutoria mais qualificadas? Que condições institucionais favorecem ou inibem essa qualidade? As respostas a essas perguntas, quando chegarem, terão algo a dizer não apenas para o Maranhão, mas para todos os cursos de licenciatura em música que apostam — com razão — na EaD como caminho de democratização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALBÉ, Marta Maria Gonçalves. A interlocução entre professor tutor e aluno na educação a distância. *Educar*, Curitiba, n. 21, p. 215-224, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

BRASIL. Decreto n. 12.456, de 19 de maio de 2025. Institui a Nova Política de Educação a Distância. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 maio 2025a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 378, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre os formatos de oferta dos cursos superiores de graduação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 maio 2025b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 506, de 14 de julho de 2025. Regulamenta o Decreto n. 12.456/2025 acerca da oferta de cursos de graduação a distância. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2025c.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Licenciatura em Música a distância: experiências na Universidade Estadual do Maranhão. In: HARTMANN SOBRINHO, Ernesto Frederico; CERQUEIRA, Daniel Lemos (org.). *Ensino de música a distância: experiências*. São Luís: EDUFMA, 2021. p. 53-70.

CORRÊA, André Garcia; MILL, Daniel. Docência virtual em educação musical: um estudo sobre adequações pedagógicas para o ensino de música a distância. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 629-653, maio/ago. 2016.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 11, n. 8, p. 29-32, mar. 2003.

FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. A música em tempos de mudança: reflexão acerca de seu papel na educação. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 1, p. 18-31, jan./jun. 2014.

FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GARRISON, D. Randy; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. Critical inquiry in a text based environment: computer conferencing in higher education. The Internet and Higher Education, v. 2, n. 2-3, p. 87-105, 2000.

GOHN, Daniel Marcondes. Educação musical a distância: abordagens e experiências. São Paulo: Cortez, 2011.

GUTIERREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. A mediação pedagógica: educação a distância alternativa. Campinas: Papirus, 1994.

INEP. Censo da Educação Superior 2019. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

MAGGIO, Mariana. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, Edith (org.). Educação a distância: temas para debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 93-110.

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

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. Educação a distância: sistemas de aprendizagem on line. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, Fabiano Lemos. Licenciaturas em música a distância: um estudo dos cursos da Universidade Aberta do Brasil. 2019. 286 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Geane de Jesus; MACIEL, Diva Albuquerque. A presença docente do professor tutor on line como suporte à autonomia do estudante. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 38, p. 35-48, 1. sem. 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UEMANET. Música Licenciatura – Conheça o Curso. 7 abr. 2022. Disponível em: <https://uemanet.uema.br/2022/04/07/musica-ead/>. Acesso em: 31 jan. 2026.

