

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)

FABIANO LEMOS PEREIRA

A APRENDIZAGEM DE MÚSICA ATRAVÉS DA INTERNET:
**Uma pesquisa empírica na educação musical a distância em
universidades do Brasil**

RIO DE JANEIRO
2013

Fabiano Lemos Pereira

A APRENDIZAGEM DE MÚSICA ATRAVÉS DA INTERNET: Uma pesquisa empírica em
educação musical a distância em universidades do Brasil

Dissertação submetida ao Programa de Pós-
Graduação em Música do Centro de Letras e
Artes da UFRJ, como requisito parcial para a
obtenção do grau de mestre, sob a orientação do
Professor Dr. José Alberto Salgado e Silva

Orientador: José Alberto Salgado e Silva

Rio de Janeiro
2013

P436

Pereira, Fabiano Lemos

A aprendizagem de música através da internet : uma pesquisa empírica em educação musical a distância em universidades do Brasil / Fabiano Lemos Pereira. – 2013.

214 f. :il., 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Janeiro, Escola de Música, Rio de Janeiro, 2013.

Orientador: José Alberto Salgado e Silva.

1.Música – Instrução e estudo. 2. Teses – Música. 3.Educação a distância. 4. Ambientes virtuais de aprendizagem. 5. Computador na música. I. Silva, José Alberto Salgado e. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música. III. Título.

CDD:780.71



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

A Dissertação:

A aprendizagem de música através da internet: uma pesquisa empírica em educação musical a distância em universidades do Brasil

elaborada por:

Fabiano Lemos Pereira


e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Escola de Música e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa como requisito parcial à obtenção do título de

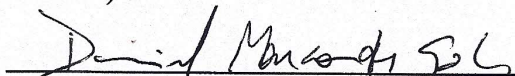
Mestre em Música

Rio de Janeiro, 12 de junho de 2013

Banca Examinadora:


Prof. Dr. José Alberto Salgado (Orientador)


Profª Drª Thelma Beatriz Sydenstricker Alvares (Avaliador Externo)


Prof. Dr. Daniel Marcondes Gohn (Avaliador Externo)

AGRADECIMENTOS

A minha esposa Giselle, por passar ao meu lado todos os momentos difíceis e me ensinar a viver de um novo jeito.

A minha família, principalmente minha mãe, Dorite, meu irmão Alexandre e minha tia Fátima, por apoiar minha decisão de me tornar músico e me apoiar de todas as formas que preciso.

Ao meu orientador, Dr. José Alberto Salgado e Silva (UFRJ), que despertou meu interesse pela área da educação musical e vem me ajudando a construir a aprendizagem nos últimos oito anos.

A todos os meus alunos particulares (presencial ou a distância), de cursos de música e da Fundação Macaé de Cultura (FMC), que me permitem ensinar e expressar os meus conhecimentos.

Aos meus colegas de trabalho de escolas de música (principalmente ao amigo Daniel Garcia), escolas municipais e músicos “da noite”.

A todos os Colegas da UFRJ, UNIRIO, CBM e SENAC RJ, que não conseguiria escrever todos os nomes aqui, pois felizmente foram muitos ao longo desses muitos anos de universidade.

Aos meus velhos amigos que fizeram parte da minha formação como ser humano.

A todos os professores da UFRJ e UNIRIO, principalmente a Profa. Ms. Maria Teresa Madeira (UNIRIO) e a Profa. Ms. Midori Maeshiro (UFRJ), pela dedicação ao ensino de Piano e pela palavra amiga nos momentos difíceis.

Aos familiares que perdi durante a graduação e mestrado e não conviver comigo nessa nova fase da vida: meu pai Fernando; minha avó Elisa; meu avô Francisco; meu tio Nelson; E minha divertida e amada sogra Suely.

PEREIRA, Fabiano Lemos. **A aprendizagem de música através da internet: Uma pesquisa empírica na educação musical a distância em universidades do Brasil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo delinear um panorama do atual ensino da música no Brasil em instituições de nível superior, envolvendo estudantes que utilizam a internet como meio de aprendizagem no contexto da educação a distância (EAD) e de que forma os alunos percebem essa aprendizagem. Por meio de pesquisa empírica, foram entrevistados alunos envolvidos com a EAD, além da observação como aluno de Licenciatura em Música a distância. Para a realização da pesquisa, (1) foi feita observação participante como aluno nas disciplinas “Teclado”, “Música e EAD” e “Percepção Musical” em duas universidades públicas ligadas à Universidade Aberta do Brasil (UAB); (2) foram entrevistados alguns alunos através de entrevista mediada por formulário eletrônico e (3) alunos participaram de entrevista semi-estruturada nos polos presenciais. O referencial teórico inicial para a pesquisa constitui-se das contribuições de Michael Moore (Teoria da distância transacional), Pierre Levy (Cibercultura e música *techo*), Keith Swanwick (Conhecimento de primeira e segunda mão), Daniel Mill (quatro elementos necessários à educação) e Daniel Gohn (aprendizagem de percussão através de ambiente virtual de aprendizagem). A pesquisa envolve questões sobre estrutura da EAD e modos de transmissão musical, discutindo como ocorre a aprendizagem de Música mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) nas suas diversas possibilidades, de acordo com as disciplinas de cunho prático e teórico.

Palavras-chave: Educação musical – Educação musical a distância – Aprendizagem a distância – Informática na educação musical – Pesquisa empírica em música

PEREIRA, Fabiano Lemos. **The music learning through internet: a empiric search in musical education universities in the distance from Brazil.** 2013. MasterThesis (MasterThesis in Music) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This research aims to draw a panorama of the current teaching of music in Brazil among Higher Education institutions, involving students using the Internet as their primary way of learning in the context of online distance learning (ODL) and how the students perceive that learning. Through ethnographic research, students involved with the ODL were interviewed, observation as a distance student of Music Degree. For this research realization, (1) participative observation will be made as a student in the disciplines "Keyboard ", "ODL and Music" and "Ear Training" of two public universities linked to the Open University of Brazil (UAB); (2) some students were interviewed via electronic form and; (3) students participate in semi-structured interviews at the regional centers. The theoretical initial research constitutes the contributions of Michael Moore (Theory of transactional distance), Pierre Levy (Cyberculture and techno music), Keith Swanwick Model (CLASP), Daniel Mill (four elements necessary for education) and Daniel Gohn (learning of percussion through environment virtual learning). The research involves questions about the ODL and structure and modes of transmission of musical knowledge, discussing how music learning takes place mediated by Information and Communication Technologies (ICT's) in their different possibilities, according to the practical and theoretical disciplines.

Music Education - Music Education distance learning - Distance learning - Computers in music education – Empiric research in music

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mapa conceitual sobre os quatro elementos da educação	p. 78
Figura 2: Transmissão dos saberes musicais	p. 100
Figura 3: Solfejo do método do curso com agógicas diferentes	p. 111
Figura 4: Exemplo de solfejo do método de “Percepção Musical” universidade “X”	p. 147
Gráfico 1: Polos presenciais de Música na UAB em 2012 por região	p. 39
Gráfico 2: Ano de ingresso	p. 169
Gráfico 3: Você trabalha?	p. 169
Gráfico 4: Você acha que seria possível cursar um bom curso de Licenciatura em Música a distância por um processo totalmente automatizado, sem nenhuma participação de tutores online (somente de alunos) em nenhum momento da disciplina?	p. 169
Gráfico 5: Você acha que seria possível cursar um bom curso de Licenciatura em Música a distância por um processo totalmente automatizado, sem nenhuma participação de tutores online (somente de alunos) em nenhum momento da disciplina?	p. 171
Gráfico 6: Em sua opinião, seria possível um bom curso de Licenciatura em Música totalmente a distância, sem nenhum contato presencial com tutores e alunos durante todo o curso (incluindo as provas), interagindo somente de forma online?	p. 173
Gráfico 7: Qual desses recursos descritos abaixo, em sua opinião, foi mais utilizado no decorrer de sua graduação?	p. 174
Gráfico 8: Dentre os itens descritos abaixo, quais os que você considera mais apropriado, em ordem crescente, para auxiliar na sua aprendizagem em um curso de graduação em música?	p. 175
Gráfico 9: Você considera a prática de conjunto (prática em grupos instrumentais e/ou vocais, não contemplados no curso EAD) uma competência indispensável na formação musical? Comente como você supre essa falta em um curso a distância.....	p. 178
Gráfico 10: Como você avalia a condução de cursos a distância em Música? Escolha uma das respostas abaixo e comente sobre condição dos polos presenciais, nível de conhecimento e participação do tutor, utilização das tecnologias e gestão integrada p.....	180
Gráfico 11: Se você tivesse a oportunidade de realizar esse curso de forma presencial ou semi-presencial, escolhendo quais disciplinas você faria online e quais faria presencialmente, você o faria?	p. 181
Gráfico 12: Caso não houvesse uma lei que obrigasse as avaliações serem feitas de forma presencial, você acha que seria possível cursar Licenciatura em Música a distância sem avaliação presencial, sendo todo o curso avaliado de forma online?	p. 182
Quadro 1: As gerações da EAD	p. 25
Quadro 2: Alguns dos principais desafios e dilemas do cotidiano dos gestores de sistemas de EaD	p. 73
Quadro 3: Categorias de disciplinas em educação musical	p. 119
Quadro 4: Alunos entrevistados na Universidade “X”	p. 131
Quadro 5: Avaliação em Percepção Musical na universidade “Y”	p. 144

Quadro 6: Avaliação de Percepção Musical na universidade “Y”	p. 160
Quadro 7: Formulário online nas universidades “X” e “Y”	p. 169

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	11
INTRODUÇÃO	12
CAPITULO 1 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	20
1.1 DEFININDO EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	20
1.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	24
1.3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	28
1.4 O ENSINO A DISTÂNCIA NAS UNIVERSIDADES	32
1.4.1 A Universidade Aberta do Brasil (UAB)	35
1.4.2 – Os cursos de Licenciatura em Música pela UAB.....	38
1.5 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E TENDÊNCIAS EAD	40
1.5.1 – Teorias pedagógicas fundamentais para EAD.....	41
1.5.2 – Teorias da educação a distância	46
CAPITULO 2 – A ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	50
2.1 OS MEIOS E TECNOLOGIAS PRESENTES NA EAD.....	50
2.2 O PAPEL DO DOCENTE	59
2.3 O ALUNO EAD.....	69
2.4 GESTÃO EM EAD.....	73
2.5 A LEGISLAÇÃO EM EAD	79
CAPÍTULO 3 – CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO SOCIAL, TECNOLÓGICO E MUSICAL PÓS-MODERNO	83
3.1 TECNOLOGIAS APLICADAS À MÚSICA	85
3.2 MODOS DE TRANSMISSÃO MUSICAL	88
3.2.1 Transmissão oral	90
3.2.2 Transmissão escrita	93
3.2.3 Transmissão aural	95
3.2.4 Transmissão pela internet.....	97
3.2.5 Aprendizagem e transmissão musical.....	99
3.3 A APRENDIZAGEM E A TRANSMISSÃO DA INFORMAÇÃO NA PÓS- MODERNIDADE	101
3.4 – MODOS DE APRENDIZAGEM DE MÚSICA ATRAVÉS DO COMPUTADOR..	110
3.5 EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA	114
3.5.1 Musicalidade na EAD.....	117
3.5.2 Algumas áreas da Música	120
CAPÍTULO 4 - UMA PESQUISA EMPÍRICA ENTRE UNIVERSIDADES DE MÚSICA A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	124
4.1 UNIVERSIDADE “X”	125
4.1.1 Observação participante no curso <i>online</i> na universidade “X” em “Música e EAD”	126
4.1.2 Observação participante no polo presencial na universidade “X” em “Música e EAD”	131
4.1.3 Entrevista face a face na universidade “X”	133
4.2 UNIVERSIDADE “Y”	145
4.2.1 – Observação participante no curso <i>online</i> na universidade “y” em Percepção Musical.....	146

4.2.2 – Observação participante no curso <i>online</i> na universidade “Y” em “Teclado”	156
4.2.3 Observação participante no polo presencial da universidade “Y” em “Percepção Musical”	160
4.2.4 Entrevista face a face na universidade “Y”	162
4.3 ENTREVISTA MEDIADA POR FORMULÁRIO ELETRÔNICO	170
4.3.1 Identificando os alunos.....	171
4.3.2 Perguntas sobre docência, discência, tecnologia e gestão	173
4.4 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	193
GLOSSÁRIO	203
APÊNDICE	207
ANEXOS	211

Lista de Siglas

AVA – Ambiente virtual de aprendizagem

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EAD – Educação a distância

EOL – Educação Online

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 de 1996

ONG – Organização não governamental

PC – *Personal computer* ou computador pessoal

PPP – Projeto Político Pedagógico

TIC – Tecnologia da informação e comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNB – Universidade de Brasília

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

OUUK – *Open University of United Kingdom*

VST – *Virtual Studio Technology*

VSTi – *Virtual Studio Technology Instruments*

www - *World Wide Web*, ou podemos traduzir como *rede de alcance mundial*.

INTRODUÇÃO

A iniciativa de realizar o presente trabalho surgiu da vontade de passar por uma experiência em educação a distância voltada para a aprendizagem de Música. Como já havia pesquisado anteriormente sobre os usos da informática no ensino de Música (PEREIRA, 2011), decidi cursar uma pós graduação *latu sensu* em educação a distância e realizar a presente pesquisa para compreender em observação participante o processo de educação a distância sob o ponto de vista do aluno.

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar o atual ensino de Música a distância no Brasil entre universidades públicas, envolvendo alunos que utilizam a internet como principal meio de ensino-aprendizagem através da educação a distância (EAD)¹. Para isso, realizamos observação participante em três disciplinas ligadas a duas universidades públicas ligadas à UAB. Nessas disciplinas, houve participação como aluno, realizando todas as tarefas obrigatórias, obtendo nota e participando de um dos encontros presenciais obrigatórios em cada disciplina².

Como questão norteadora da pesquisa, será investigada de que forma os alunos de Licenciatura em Música na modalidade a distância percebem seu processo de aprendizagem. Na análise dos dados obtidos em campo, foram utilizadas as categorias propostas por Mill (2010, 2012) – docência, discência, tecnologia e gestão – para compreender as relações entre esses elementos na EAD. Dessa forma, faremos uma comparação do ponto de vista do aluno com o referencial teórico apresentado.

Partiremos da suposição de que todos os quatro elementos apontados por Mill (2010, 2012) são amplamente percebidos pelos alunos como importantes no seu processo de aprendizagem e desempenham suas funções: os alunos participam constantemente para construir a aprendizagem; a equipe docente está prontamente disposta a construir o aprendizado junto com os alunos; por se tratar de uma universidade aberta, é utilizada uma ampla variedade de tecnologias, conforme proposto por Moore e Kearsley (2010); e há uma gestão integrada que propicie aos alunos usar prontamente todas as ferramentas necessárias à construção do conhecimento.

¹ Optamos por utilizar a sigla EAD por ser a mais usada na literatura. Pode ser também usada EaD, Ead ou ainda EÂD, devido a possibilidade de uso de crase ser aceita por gramáticos.

² Segundo o decreto 5.622/05, os cursos a distância precisam ter momentos presenciais obrigatórios (ver capítulo 2) As disciplinas com práticas podem oferecer encontros semanais obrigatórios, e todas as disciplinas pode optar por realizar mais de uma prova presencial. Por questões de viabilidade da pesquisa, somente uma das provas presenciais foram consideradas para o campo de pesquisa, uma vez que nenhum curso de Música a distância está presente no estado do Rio de Janeiro.

Para maior abrangência na análise dos dados, colocam-se também alguns questionamentos e referências auxiliares: (a) A metodologia empregada nos cursos superiores a distância atingem as especificidades necessárias que o aluno de um curso superior de Música espera? (b) Tendo em vista que a música *techo* e a cibercultura apresentadas por Levy (1999) se caracterizam como uma das formas de transmissão musical, os cursos de Licenciatura em Música a distância estão contemplando essa forma de transmissão? (c) De que forma os princípios de “autonomia” (FREIRE, 1996) e de “distância transacional” (MOORE; KEARSLEY, 2010) ocorrem nos cursos?

Não encontramos nenhuma pesquisa empírica que partisse do ponto de vista discente envolvendo a modalidade de ensino de Música a distância entre universidades brasileiras. As pesquisas que envolvem educação musical a distância ou Educação a Distância (EAD) geralmente partem da observação docente, como podemos observar na pesquisa de Daniel Gohn (2009b, 2011) e Leonardo Borne (2011). Para atingir o objetivo, foram entrevistados alunos participantes do curso de licenciatura em Música, além de ser realizado um levantamento bibliográfico envolvendo áreas como educação musical, educação a distância, modos de transmissão musical e informática na educação.

Embora existam diversas teorias e experiências na área da educação a distância, “no campo musical, ainda não há uma experiência acumulada na área de educação a distância para enfrentar os desafios culturais, políticos, financeiros e tecnológicos que se apresentam” (SOUZA apud GOHN, 2011, p.32). Portanto, entendemos que se faz necessário realizar esta pesquisa, pois não encontramos pesquisas que priorizem o aluno na aprendizagem no ensino superior a distância através do olhar discente na área específica da música envolvendo instituições públicas ligadas à UAB, o que colabora para aumentar tal experiência.

Segundo o censo da educação superior (BRASIL/INEP/MEC, 2011), dos 6.739.689 alunos matriculados em cursos de graduação ao longo de 2011, 5.746.742 alunos (85,3%) se matricularam em cursos presenciais e 992.927 alunos (14,7%) se matricularam em cursos a distância, sendo que 429.549 destes se matricularam em cursos de licenciatura, representando 43,3% do total dos cursos EAD³. Portanto, as licenciaturas é o grau acadêmico mais procurado nos cursos a distância, enquanto que nos cursos presenciais são os bacharelados. No mesmo ano, 2.356 instituições ofereceram cursos a distância, sendo 284 (12%) instituições públicas – federal, municipal ou estadual – e 2.081 (88%) instituições particulares, totalizando a oferta de 1.044 cursos de graduação a distância.

³ 299.408 (30,2%) matriculados em bacharelados e 263.970 (26,6%) em cursos tecnológicos.

Segundo a sinopse estatística de educação superior (BRASIL/MEC/INEP, 2013), em 2011, havia 4 cursos de Música – três instituições públicas e uma privada – num total de 1044 cursos de graduação a distância oferecidos em 7.511 polos. Os cursos de Licenciatura em Música apresentavam 93 concluintes (0,06% do total de concluintes) em numa média global de 151.552 concluintes⁴ – a EAD já é responsável por formar 33,7% dos universitários no Brasil. Ainda segundo o documento, durante o ano de 2011, dentre os 93 concluintes dos cursos de Música a distância, apenas 12 alunos⁵ (12,9%) pertenciam a alguma das três universidades federais ligadas à UAB, enquanto que 81 alunos (87,1%) pertenciam a uma única instituição particular, formando um número seis vezes maior que as três instituições federais⁶. No vestibular de 2011 foram oferecidas 554 vagas para cursos de Licenciatura em Música na modalidade a distância com 1.313 candidatos inscritos, numa média de 2,79 candidatos vaga, num total global de 224.760 para 4.645.105 alunos inscritos, uma média de 0,7 candidatos por vaga. Nesse sentido, a média de interesse dos cursos de Música estão acima da média global.

Na área da educação, esse crescimento está previsto no atual plano nacional de educação (PNE) (BRASIL, 2011), usando a educação a distância como uma meta nacional para ampliar o acesso ao ensino superior, principalmente nas licenciaturas. Com isso, podemos constatar que a EAD se encontra como uma alternativa para aquelas pessoas que não tem a possibilidade de se deslocar todos os dias para a faculdade, devido ao ritmo de trabalho ou outros fatores, podendo criar o seu próprio ritmo de estudos e equilibrando de acordo com o horário de trabalho.

O novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2011), que terá como limiar o ano de 2020, prevê a criação de cursos universitários na modalidade a distância, principalmente para cursos de licenciatura como estratégia para aumentar a oferta do ensino superior no Brasil. Com isso, as universidades públicas se encontram em um momento que terão de ofertar a alunos novos cursos a distância em todo o Brasil e ampliar os já existentes⁷. Somando o fato de que é recente a oferta de cursos pela UAB e de que há uma tendência de cursos universitários de Música oferecerem graduações a distância, devido ao baixo número de

⁴ Cabe ressaltar que o censo analisou de forma não discriminatória as instituições públicas e particulares, e nosso foco são as universidades públicas.

⁵ Ao realizar a média dos alunos formados em Licenciatura em Música em universidades públicas ligadas à UAB em relação aos alunos formados em todas as instituições, temos apenas 0,007% do total.

⁶ Nesse sentido, a qualidade das avaliações e uma série de outros fatores teriam de ser discutidas para investigar a causa dessa disparidade, o que foge aos objetivos da pesquisa.

⁷ Informação segundo o PNE de 2011. É importante considerarmos o fato de haver instituições que não estejam de acordo com tal política de ampliação de cursos.

cursos oferecidos nessa área no Brasil – se comparado com outras áreas da licenciatura, principalmente no norte e nordeste –, consideramos que tal pesquisa contribui como instrumento de reflexão sobre Educação Musical a Distância sob o olhar discente.

Soma-se isso ao fato dos polos de apoio presencial levarem o conhecimento acadêmico a cidades que não possuem outras universidades públicas ou mesmo cursos semelhantes. A longo prazo, a modalidade a distância possibilita implementar o ensino com menos custo e tempo, tentando preencher a lacuna deixada na educação pública de nível superior, principalmente nas cidades localizadas no interior dos estados. Com isso, tornam-se necessárias pesquisas na área, uma vez que as universidades vão se conscientizando do papel da EAD na sociedade pós-moderna.

Há ainda o fator de que existem atualmente três universidades públicas que ofertam cursos a distância de licenciatura em Música no Brasil, envolvendo mais de 30 polos em várias cidades. No entanto, embora alguns artigos científicos comecem a surgir apontando experiências na EAD ligadas à Música, há poucas pesquisas científicas disponíveis ao público que constatem o modo como essas informações são transmitidas e a relação de aproveitamento entre os alunos dessa modalidade.

No ensino presencial, os cursos universitários de Música podem não contemplar em sua grade curricular atividades ou disciplinas voltadas para a informática na educação ou mesmo para o uso do computador como ferramenta de aprendizagem, gravação ou composição⁸. O resultado disso é que os estudantes muitas vezes não conhecem os recursos disponíveis no computador para auxílio profissional ou não sabem como realizar tarefas no computador, ficando subordinados a pedir informações a alguns professores ou outros alunos que usem o computador com essa finalidade. Soma-se isso ao fato de a área da informática se encontrar em constante modificação, tendo necessidade realizar pesquisas constantemente para se adequar a grande quantidade de informações que surgem – os “dilúvios de informações” (LEVY, 1999). Com isso, a modalidade a distância parece propícia a desenvolver essas habilidades.

Atualmente, o ensino de Música a distância em nível superior na rede pública é oferecido pela Universidade Aberta do Brasil⁹ (UAB). O curso oferecido na área de Música é

⁸ Podemos citar algumas disciplinas ligadas à tecnologia, como Tecnologia Musical I na UFRJ ou Introdução aos Recursos Tecnológicos Musicais na UFSCar. No entanto, essas disciplinas podem ser focadas exclusivamente em composição de música eletroacústica, conforme constatei na referida disciplina da UFRJ durante minha graduação. Com isso, a simples observação das ementas das disciplinas pode não ser o bastante para caracterizar o teor da disciplina.

⁹ No caso da UFRGS, o curso de Música não é oferecido pela UAB, mas sim pela pró-licenciatura em Música. No entanto, durante o período de realização da pesquisa empírica (2012), não houve turma cursando Música.

o de Licenciatura em música, que é atualmente organizado no Brasil por três instituições em parceria com a UAB: a UNB, a UFSCar e a UFRGS. Esse convênio é feito através de projetos criados por uma equipe de professores das universidades envolvidas. Esses projetos são encaminhados a UAB, que se encarrega de auxiliar a preparar o material *multimídia*, além de oferecer um curso de formação *online* aos professores (GOHN, 2009). O curso ocorre na plataforma *moodle* ou outras, que são ambientes virtuais de aprendizagem¹⁰ (AVA's) voltados para processos educacionais.

Considerando a viabilidade da pesquisa, envolvendo o tempo estabelecido e o deslocamento aos polos, foram escolhidas duas das três universidades como campo de estudo, através de observação participante ao longo do ano de 2012. Por questões de ética, não identificamos as universidades da pesquisa empírica, assim como as cidades em que ficam os polos presenciais, o nome das disciplinas e a identidade dos alunos, recorrendo a nomes fictícios. Portanto, foram usados os nomes de universidade “X” e “Y”. Na universidade “X”, a disciplina pesquisada foi “Música e EAD”, relacionada ao polo “A” pelo tutor “A”. Na universidade “Y”, a disciplina “Percepção Musical” foi cursada relacionada ao polo “C” pelo tutor “C”, e a disciplina “Teclado” pelo tutor “B” foi parcialmente cursada e, por esse motivo, não comparecemos a prova final no polo “B”.

Uma vez que nosso foco é o ensino superior de Música como área específica de conhecimento, e não como um componente curricular secundário, iremos descartar do curso a distância da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) de Licenciatura em Artes do nosso campo de estudos. Pelo mesmo motivo, a disciplina Música e Educação oferecida no curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, oferecida pelo consórcio da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) em parceria com a Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO) também não foi incluída em nossos estudos.

Pelo mesmo motivo, não incluímos em nosso campo de pesquisa as universidades particulares que oferecem o curso de Música, deixando como prioridade as universidades públicas, uma vez que o foco é a UAB. Portanto, deixamos alguns cursos superiores de instituições particulares que oferecem cursos na modalidade a distância, como a Faculdade de Música Carlos Gomes, em São Paulo; o Centro Universitário Sul de Minas (UNIS-MG) e Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES).

¹⁰ O ambiente virtual tem a possibilidade de os usuários se comunicarem por multimídias, ou seja, cada usuário tem acesso a receber e enviar arquivos de som, texto, vídeos e imagens, além de ser um repositório de arquivos entre a comunidade, que no caso em questão seria uma turma de uma disciplina.

Partimos do pressuposto de que o que irá caracterizar a peculiaridade da educação a distância não é a tecnologia, e sim a metodologia. O conhecimento pode também ser obtido diretamente com os meios eletrônicos sem interação humana, com os tutores ou entre os alunos. Embora a plataforma *moodle*¹¹ seja baseada na teoria do construtivismo social¹², o professor ou instituição pode direcionar as tendências filosóficas de acordo com a sua tendência. Não pretendemos analisar o ensino a distância sob a ótica de fazer uma comparação com o ensino presencial, mas sim investigar a concepção da aprendizagem de Música na EAD.

O uso de ferramentas e metodologias para EAD, embora seja amplamente estudada pela educação por autores como Moore e Kearsley (2010), também precisa ser pesquisada, analisada e direcionada para o ensino de Música, uma vez que existem peculiaridades específicas que ocorrem no ensino da música. Podemos apontar algumas dessas peculiaridades, como a necessidade de uma transmissão sonora e visual do professor para o aluno e do aluno para o professor em algumas disciplinas, além de cuidados especiais com disciplinas de cunho prático como a área da performance e percepção musical (GOHN, 2011), além de aplicativos específicos que utilizam a partitura. Em uma aula a distância de algum instrumento musical, o aluno pode precisar usar determinados recursos que não seriam necessários, por exemplo, em uma aula de Harmonia ou outra disciplina.

Foram levantados materiais que abrangem algumas áreas como informática na educação, educação musical e educação a distância. Como referenciais teóricos para a pesquisa e suas teorias, podemos citar Daniel Gohn (2009b, 2011), no ensino de percussão a distância (ver capítulo 3) –, Michael Moore (2010), – distância transacional (ver capítulos 1 e 3) –, Pierre Levy (1999) – cibercultura (ver capítulo 3) –, Keith Swanwick (2003) – ensino de música musicalmente (ver capítulo 3) –, e Daniel Mill (2010; 2012) – 4 elementos da educação (ver capítulo 2) –, além de ideias de autores envolvidos com educação musical e educação a distância.

O procedimento de pesquisa a ser realizado envolve a realização de questionário com alunos de duas universidades, feitas em duas etapas paralelas: (1) em questionário semi-estruturado em polo presencial e (2) através de formulário eletrônico *online*. O questionário pretende investigar os modos de aprendizagem dos alunos e suas opiniões sobre o curso e o formulário visa obter informações estatísticas e comentários complementares.

¹¹ Utilizada em todos os cursos pesquisados da UAB.

¹² Corrente filosófica representada por Jean Piaget e Lev Semenovich Vygotsky (ver capítulo 1).

A pesquisa utiliza método misto, pois envolve prioritariamente elementos qualitativos, mas contém alguns elementos quantitativos no que diz respeito à análise dos formulários realizados pela internet. Empregará questões abertas com método emergente na abordagem qualitativa – a qual envolverá as duas etapas da pesquisa – e questões fechadas na abordagem quantitativa¹³, envolvendo uso de dados numéricos. Utilizará o método de abordagem dialética, uma vez que a educação é um processo contínuo. Também irá usar o método de procedimento funcionalista¹⁴ para interpretar os modos de usos das informações obtidas na modalidade EAD.

Empregará questões abertas com abordagens emergentes na abordagem qualitativa e questões fechadas e o uso de dados numéricos para a pesquisa quantitativa. Uma vez que envolve uma observação participante com objetivo de criar situação em que o pesquisador vivencie o mesmo que os membros dos grupos vivenciam, o método de abordagem será indutivo, através de uma cadeia de raciocínio ascendente (KIDDER apud FIGUEIREDO, 2010, p. 95).

Com isso, essa pesquisa busca entender fatos que ocorrem no percurso do aluno de Licenciatura em Música a distância sob o seu ponto de vista, seus principais desafios para se adequar à modalidade, à forma de avaliação e às especificidades de cada disciplina. Além disso, iremos descrever o processo de aprendizagem em três disciplinas, sendo “Música e EAD” de cunho teórico, “Percepção Musical” de cunho teórico e prático e “Teclado” de cunho prático, incluindo as avaliações presenciais e as entrevistas semi-abertas.

Respeitando a linguagem escrita utilizada na internet, envolvendo as abreviações características, gírias e especificidades da internet, não iremos nos utilizar do comando “[sic]” para apontar erros de português na fala dos alunos. Da mesma maneira, não iremos apontar tal comando para citações de livros ou artigos disponibilizados na internet que estão em antigos acordos ortográficos, pois entendemos que a linguagem é compreensível para o leitor.

No primeiro capítulo, iremos apresentar aspectos da educação a distância no Brasil e no mundo, passando por importantes aspectos históricos e teóricos da educação a distância para compreender os parâmetros que serão observados na pesquisa de campo. Também apresentaremos teorias pedagógicas sobre EAD.

No segundo capítulo, partindo das ideias de Mill (2010), iremos apresentar a concepção de educação a distância sob os quatro elementos que caracterizam a educação:

¹³ Classificações de pesquisa segundo CRESWELL (2010, p. 1 - 42).

¹⁴ “Enfatiza as relações e o ajustamento entre os diversos componentes de uma sociedade”. (ADRADE apud FIGUEIREDO, 2010, p. 81).

docência, discência, tecnologia e gestão. Iremos abranger aspectos sobre a *polidocência*, incluindo a estrutura peculiar existente na Educação a Distância; o papel do discente e as estratégias de aprendizagem; as tecnologias disponíveis e utilizadas nos cursos da UAB; e a gestão, incluindo as legislações pertinentes a um curso superior a distância. Esses conceitos são abordados de acordo com autores da EAD, apontando elementos da educação musical.

No terceiro capítulo, iremos discutir os modos de transmissão musical e suas possibilidades, caracterizada por quatro formas: A transmissão oral, escrita, aural e pela internet, esta última baseada na ideia de música *tecno* de Pierre Levy (1999), proposta com o termo “transmissão pela internet”, forma de transmissão adequada para os cursos de Música a distância. Também iremos analisar a educação a distância sob a ótica da pós-modernidade, passando pelo conceito de aprendizagem musical e questões que envolvam musicalidade na EAD.

No quarto capítulo, iremos descrever a observação participante realizada nas universidades “X” e “Y” nas disciplinas “Música e EAD”, “Percepção Musical” e “Teclado”. Será relatado a observação participante na disciplina *online*, o encontro presencial, além da entrevista semi-estruturada realizado no polo presencial e do formulário *online*.

CAPITULO 1 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

1.1 DEFININDO EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O Art. 1º do Decreto nº 5.622/05, que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, define Educação a Distância como uma modalidade educacional na qual “a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005, p. 1). No entanto, para essa aprendizagem ocorrer “em tempos diversos”, teríamos que caracterizar a EAD em sua forma *assíncrona*. No entanto, em alguns cursos a distância, ela pode ocorrer de forma totalmente *síncrona*¹⁵, embora não ocorra dessa forma nas disciplinas observadas na pesquisa. Além do mais, os cursos oferecidos pela UAB podem conter uma grande quantidade de atividades presenciais, como os laboratórios – de Teclado, Percepção Musical ou outros –, estágios e provas presenciais, o que nos faz questionar a expressão “tempos diversos”¹⁶.

Em consonância com Moore e Kearsley (2010), a Educação a distância (EAD) pode ser entendida como uma modalidade de educação em que alunos e professores estão geograficamente distantes durante todo ou parte do tempo em que aprendem e ensinam, e por isso dependem de algum tipo de tecnologia¹⁷ para interagirem e de alguns meios¹⁸ para transmitir informações.

Porém, esse distanciamento não é algo tão simples de ser vencido. Ele envolve uma série de peculiaridades e limitações que envolvem a diversidade das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s). Se pensarmos no caso da Música em específico, seria quase inviável concebermos o aprendizado de algum instrumento musical ou Percepção

¹⁵ O radical “crono”, de origem grega, significa tempo, e “sin” remete à simultaneidade. Portanto, síncrono remete a tempo real, enquanto que assíncrono remete à flexibilização do tempo. A forma síncrona é caracterizada por uma interação em tempo real, como as webconferências ou *chats*. Já a forma assíncrona ocorre em tempos diversos, como nos fóruns, blogs, wikis ou redes sociais.

¹⁶ Entendemos o termo “tempo diversos” como sinônimo de tempo flexível, variado, alterado ou ainda atemporal. Partindo desse raciocínio, esse termo se enquadraria em transmissão assíncrona, pois a transmissão síncrona não flexibiliza o tempo. No entanto, se entendermos o termo “tempos diversos” como diversidade de tempo, podem incluir a transmissão síncrona, assíncrona e a combinação de ambas. Optamos pela primeira forma.

¹⁷ Diferente de *mídias*. Tecnologia “é que constitui o veículo para comunicar mensagens e estas são representadas em uma mídia” (MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 36). Existem quatro tipos de *mídias*: texto, imagens (fixas e em movimento), sons e dispositivos. Ou seja, um texto representa uma *mídia*, que pode ser distribuído em tecnologia digital, através de CD’s ou internet, ou tecnologia impressa.

¹⁸ Ou *mídias*. Optamos por usar o termo “meios” no lugar de “mídias”, uma vez que consideramos que a tradução da palavra *medias* (em inglês) pode ser melhor entendida como “meios” em português.

Musical a distância somente por meios impressos, sem qualquer tipo de conteúdo em áudio ou vídeo e com pouca comunicação. Portanto, o tipo de meio e interação escolhida para um curso a distância pode variar de acordo com o tipo de curso ou com o nível de aprendizagem.

Sobre a questão da distância, Michael Moore (1993 apud COUTINHO; PADILHA, 2010) classifica a distância da EAD em dois tipos: distância física e distância psíquica, a qual chama de distância transacional. De acordo com a teoria de distância transacional, esta pode ter diferentes níveis de interação com o tutor, e a completa redução da distância transacional pode não ser desejável, pois com isso faria com que o aluno fosse obrigado a se comunicar com o seu tutor por todo e qualquer motivo, e isso romperia com o princípio da autonomia, que é um dos objetivos a serem alcançados pela Educação a distância.

Ou seja, se por um lado a distância pode ser um fator complicador que exige estratégias diferenciadas, por outro a educação a distância é caracterizada como uma modalidade de ensino que busca estratégias para lidar com as distâncias físicas, e sua metodologia não pretende virtualizar a sala de aula tradicional para o computador no formato de aula tradicional, mas sim focar na autoaprendizagem e na autonomia do aluno (VALENTE, 2010).

O grande desafio da educação a distância contemporânea, baseada na aprendizagem através da internet, não é como utilizar a tecnologia, e sim a aplicação da metodologia. Desde que os professores não utilizem os computadores e a internet para simplesmente reproduzir conteúdos tradicionais, a informática pode trazer diversos benefícios para os alunos. Segundo Valente (2008, p.83), o uso de computadores para ajudar o aluno a realizar as atividades sem compreender o que está fazendo é uma mera informatização do atual processo pedagógico. Porém, o computador também oferece a possibilidade de uma transformação no processo de aprendizagem e uma chance para transformar a escola e quebrar paradigmas.

Cabe observar que o termo “educação a distância” difere de “ensino a distância”, uma vez que a educação preza por um aprendizado intencional e planejado (MOORE; KEARSLEY, 2010). Além disso, educação envolve um processo de ensino e aprendizagem, enquanto que ensino destaca o professor, da mesma forma que aprendizagem destaca o aluno. E educação difere de treinamento, termo usado pelas empresas como um processo planejado de aptidões ou habilidades práticas em um processo empírico. Já o processo de educação visa um objetivo maior que aquisição de habilidades, tendo seu compromisso com o processo ao invés do produto.

Na educação musical, o modelo TECLA¹⁹ de Swanwick (1994) prevê a técnica ou aquisição de habilidades (*skil acquisition*) apenas como uma atividade secundária na educação musical, juntamente com a literatura, sendo prioridade a apreciação, execução musical e a performance. Com isso, podemos ver que a educação musical a distância deve ser um processo mais amplo que o treinamento, que almeja a aquisição de habilidades. Nesse sentido, um treinamento pode induzir a um compromisso unicamente com o produto – por exemplo, o aluno pode “decorar” determinadas posições de acordes no violão e aprender a tocar uma série de músicas com três acordes como resultado final –, enquanto a educação se compromete com todo o processo. Nesse ponto, enquanto a educação prevê uma compreensão do todo e das competências do fazer musical, o treinamento prevê a aquisição de habilidades limitadas e seus atalhos.

A expressão “educação por correspondência”, assim como o *e-learning*, são definições de educação a distância a partir da tecnologia empregada. Esse último, embora possa traduzido como “aprendizado eletrônico”, comumente é atribuído como referência à educação a distância unicamente através da internet, que poderia ser denominada “educação *online*”. Cabe observar que o *e-learning* aceita outros meios eletrônicos como rádio, TV’s e outras tecnologias. Já o termo *m-learning* (*mobile learning*) significa aprendizado através de dispositivos eletrônicos móveis, como telefones celulares, *ipods* ou *tablets*.

A expressão “Universidade Aberta²⁰” ou “Aprendizado Aberto” se refere à educação que permite ao aluno autonomia e mais condições de ingresso na universidade. No entanto, esse termo geralmente é associado à educação a distância, devido a referência histórica da *Open University of United Kingdom* (OUUK). Nos Estados Unidos, a educação universitária por correspondência também é chamada de “aprendizado independente” (MOORE; KEARSLEY, 2010).

Concordando com Mill, nosso ponto de vista da educação a distância não é o de comparar com a educação presencial, e sim analisar se a metodologia da educação a distância é adequada ao ensino de Música.

(...) a educação a distância não deve ser tomada em substituição à educação presencial; isto é, a EaD não deve ser vista como concorrente com a educação presencial, mas como proposta complementar. Para quem pode fazer educação presencial, sugiro que faça educação presencial. A

¹⁹ (T)EC(L)A. No original, C(L)A(S)P. As letras que se apresentam entre parêntesis são consideradas atividades secundárias, o que é priorizado no ensino tradicional. Temos Técnica, Execução, Composição, Literatura, Apreciação. Ou seja, o autor entende a execução, composição e apreciação musical como habilidades primárias e literatura e técnica como atividades secundárias.

²⁰ A Open University of United Kingdom foi um marco na educação a distância. Surgida em 1967, é uma universidade que utiliza diversos meios para o ensino, além de se valer das economias de escala. Essa instituição acabou se tornando um modelo para outras universidades abertas pelo mundo.

convivência cotidiana no campus universitário é insubstituível. A EaD é uma modalidade mais adequada do que a educação presencial em certas situações e para certo público. Educação a distância é adequada para cidadãos que não podem, por motivos diversos, frequentar o espaço-tempo da educação presencial. Saliento, entretanto, que acredito plenamente nas ricas possibilidades pedagógicas da modalidade de EaD e que trabalho seriamente para torná-la merecedora de crédito. Assim, **a educação presencial constitui uma educação complementar à EaD e vice-versa.** (...) Infelizmente, a educação a distância carece de estudos em torno desses quatro elementos — muitos consideram apenas o ensino (docência) ou a aprendizagem (discência) e acabam concebendo educação a distância como ENSINO ou e-LEARNING e não como EDUCAÇÃO a distância... o que é um equívoco. (MILL, 2012, p. 4).

Sobre o público ao qual Daniel Mill se refere, Niskier (2011) declara que a EAD é uma modalidade adequada para democratizar o acesso à formação. Porém, as novas TIC's fazem com que a educação a distância não seja direcionada a todos, pois diferentemente do modelo tradicional, os alunos precisam estar motivados e entender que a aprendizagem é diferente da sala de aula tradicional, além de dispor de tempo para a aprendizagem e autonomia para estudar. Ainda segundo o autor, a modalidade a distância, caracterizada através das gerações recentes, é melhor direcionada a níveis específicos, como a graduação e a pós-graduação podendo ampliar o número de universitários no Brasil.

Portanto, a visão na EAD não é a do professor que ensina, mas do aluno que aprende. E para aprender, o aluno necessita ter a maturidade para poder desenvolver essa autonomia, participando intensamente das atividades. Isso é fundamental para que a educação a distância seja bem sucedida, juntamente com bons materiais e Ambiente Virtual de Aprendizagem, além de uma equipe bem administrada, com profissionais qualificados, onde o aluno se sente estimulado a construir o conhecimento.

E se esse aluno não estiver preparado ou não for estimulado a esse novo desafio, que é diferente da educação presencial que o aluno possivelmente teve ao longo de sua vida, na EAD o aluno acaba, por muitas vezes, evadindo do curso. Segundo o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2008), 19,3% dos entrevistados declararam ter saído do curso por não se adaptar ao método EAD e 14,3 % porque achou que seria mais fácil, somando então 33,6% dos alunos que, de certa forma, não conseguiram obter êxito nesses cursos por não atenderem ao perfil esperado do aluno. Também é interessante observar que 35% dos entrevistados alegaram problemas financeiros – a maioria dos cursos a distância ocorrem em instituições particulares – e 22,9% alegaram falta de tempo.

1.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O ensino a distância contemporâneo iniciou com a modernização da correspondência, no século XIX. Porém, sendo a correspondência milenar, ela é considerada a primeira experiência de ensino a distância, pois permite transmitir notícias e conhecimentos a outras pessoas, como poesia, teatro, partitura e idiomas. Segundo alguns autores, como Moore e Kearsley (2010) e Pfromm Netto (apud GOHN, 2011), a primeira forma de ensino por correspondência iniciou por volta do ano 50 da era cristã, através da bíblia. Eram realizadas leituras públicas para aumentar a fé em Jesus Cristo e responder as indagações e dúvidas dos fiéis. Também eram usadas cartas entre essas comunidades que serviam para transmitir mensagens e doutrinas religiosas.

No entanto, apenas no século XIX, com a modernização da correspondência através de transportes animais, carruagens, pombos correios e outros meios de transporte, é que os correios começaram a serem mais eficientes e revolucionaram a correspondência. Com o uso do selo, as cartas foram se popularizando, uma vez que os custos diminuía, pois o destinatário não precisava mais arcar com despesas ao receber a carta, além de se tornar um serviço confiável. A partir daí, por volta de 1780, começaram a serem propagados cursos por correspondência, principalmente na Europa.

Muitos autores classificam a evolução da educação a distância por gerações. Grande parte dos autores concorda com Moore e Kearsley (2010), ao dividir a educação em cinco gerações, levando em conta a universidade aberta como uma geração à parte. James Taylor (2011) também classifica em cinco gerações, concordando parcialmente com Moore e Kearsley (2010). Porém, este não considera a universidade aberta como uma geração, e considera *aprendizagem flexível inteligente* como uma nova geração em desenvolvimento. Dessa forma, optamos por criar uma fusão entre os autores, que possuem pequenas divergências. Com isso, para termos um panorama mais completo das diversas gerações da EAD, optamos por classificar em sete gerações.

A terceira geração – Universidades Aberta, por Moore e Kearsley (ver anexo 2) – não pertence a nenhuma categoria de Taylor. Do mesmo modo, a quinta geração de Taylor – Aprendizagem flexível inteligente – não corresponde a nenhuma geração de Moore e Kearsley (2010). Contudo, entendemos que a segunda geração de Taylor – *Multimídia* – (ver anexo 1), poderia ser incorporada à segunda geração de Moore – Transmissão por rádio e televisão – e na terceira geração – Universidades abertas (UA) –, uma vez que as

universidades abertas usavam e criavam vídeos e áudios gravados para a aprendizagem, porém com o suporte para o aluno. Portanto, iremos fundir essas ideias em sete gerações, levando em conta o fator cronológico²¹, através do quadro 1:

Geração	Principais características	Tecnologias
1ª Geração	Correspondência	Impresso
2ª Geração	Transmissão por rádio e televisão	Rádio e TV abertas, educativas, comerciais e corporativas, à cabo (CATV), por satélite ou digital
3ª Geração	<i>Multimídia</i>	Impresso, áudio, vídeo, computador, vídeo interativo (disquete e fita)
4ª Geração	Universidade Aberta (OUUK)	Abordagem sistêmica. Articula diversas tecnologias da educação, articulado com suporte e orientação para o aluno.
5ª Geração	Conferências ²²	Audioconferência e videoconferência por telefone e satélite
6ª Geração	Aprendizagem flexível– (internet/web, mediada pelo computador)	<i>Multimídia</i> interativa online, www com acesso por Internet, comunicação mediada pelo computador, <i>webconferências</i>
7ª Geração	Aprendizagem flexível inteligente	Aprendizagem flexível inteligente: <i>multimídia</i> interativa, www e Internet, comunicação mediada pelo computador, utilizando sistemas de respostas automáticas. Exemplo: portal de acesso ao Campus da USQ-Austrália ²³

Quadro 1: As gerações da EAD

A primeira geração – impressa – é uma modalidade que ainda se faz presente até os dias atuais, principalmente no ensino fundamental e médio no Brasil e nos países onde há

²¹ Não levando em conta seu aperfeiçoamento tecnológico. Por exemplo, a TV analógica se transformou em várias formas. Ao caracterizar as gerações, levamos em conta seu formato original.

²² Optamos por não denominar “teleconferências”, conforme Moore e Kearsley (2010), pois isso englobaria as conferências por satélite e telefone. No entanto, uma vez que a comunicação mediada por computador caracteriza a sexta geração, a *webconferência* faz parte dela.

²³ James Taylor, em trabalho apresentado no Congresso Internacional do ICD, Dusseldorf, 2001. Anotações do autor.

pouco acesso às tecnologias ou tal acesso ocorreu recentemente. Seu principal elemento é o texto impresso.

É conhecido como *estudo por correspondência*, também como *estudo em casa* pelas escolas com fins lucrativos e estudo independente pelas universidades. Essa modalidade foi usada para o ensino superior pela primeira vez em 1881, em Nova York, e autorizado a emitir diplomas e graus de bacharel por correspondência em 1883. Eram utilizadas para suprir a educação formal em vilarejos e para suprir cursos profissionalizantes, geralmente ligados à mecânica, datilografia ou idiomas estrangeiros. Ao decorrer dos anos, outras tecnologias foram incorporadas aos cursos por correspondência. (MOORE; KEARSLEY, 2010).

A segunda geração – transmissão por rádio e televisão – foi um avanço das tecnologias na educação a distância. A primeira estação educacional de rádio surgiu em 1921 em Salt Lake City, EUA. Segundo Moore e Kearsley (2010, p. 32), “o rádio como aparelho de divulgação da educação não fez juz às expectativas”. A televisão começou a desenvolver conteúdos educativos por volta de 1934, pela State University of Iowa, nos EUA.

A terceira geração – *Multimídia* – é caracterizada pelo surgimento e difusão de áudio e vídeo gravados e reproduzidos através de meios, seja por fonogramas ou rolos de filme. Embora a popularização do vídeo tenha ocorrido somente na década de 80 com o formato VHS, os discos de vinil e as fitas K7 foram difundidos na década de 60. Historicamente, os cursos que continham áudio gravado em fitas já eram bem populares antes do surgimento da universidade aberta. Porém, sua popularização através de vídeos ocorreu de fato na década de 80 com o VHS e através de disquetes e CD-ROM interativo na década de 90. Todos os conteúdos *offline*, como aplicativos de computador, podem ser incluídos nessa geração.

Um exemplo na área da música são as vídeo-aulas de instrumentos musicais e livros contendo bases de playback (*stand alones*) para praticar improvisos ou ditados musicais em áudio – através de discos, CD's ou K7 –, geralmente acompanhado de livro, caracterizando um método de Percepção Musical. Se considerarmos o fato de que o principal material para difusão, apreciação e conseqüentemente aprendizagem de música é o som – e vídeo, no caso de performances –, somente após a popularização dessas tecnologias que o estudo a distância da Música foi impulsionado, o que caracteriza a educação musical a distância como um fenômeno recente.

A quarta geração – A Universidade Aberta (UA) – é a única que não é caracterizada pelo meio ou tecnologia, mas sim por ser um método sistêmico de ensino a distância. Ela

consiste em “testar a ideia de agrupar (isto é, *articular*) várias tecnologias de comunicação, com o propósito de oferecer um ensino de alta qualidade e custo reduzido (...)” (MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 34). Surgiu do projeto de *Mídia e Instrução Articulada* (AIM) em 1964, e se concretizou como Universidade Aberta do Reino Unido (*Open University of United Kingdom*) em 1967.

A Universidade Aberta utiliza diversos meios e tecnologias para alcançar a aprendizagem. O que a distingue das outras gerações até então existentes não é a tecnologia empregada, mas sim o fato de haver um local com suporte e orientação para o aluno e grupos de estudo, tendo uma instituição como base para organizar materiais e metodologias em que os diversos meios trabalham o conteúdo de forma que cada aluno possa escolher aos quais melhor se adaptaria, além de ampliar suas formas de acesso através da eliminação de pré-requisitos.

Com a quinta geração – conferências – o aluno se tornou capaz de interagir em tempo real com o professor e outros alunos, podendo simular um nível alto de interatividade através de audioconferências ou nas videoconferências, pois ocorre em tempo real e não é necessário esperar por um *feedback*. As videoconferências podem ocorrer através de transmissão por satélite, o que requer um alto investimento e aparelhos específicos, ou ainda através de aplicativos que utilizam a conexão da internet, denominado *webconferência*. No entanto, esta é melhor caracterizada na sexta geração, uma vez que ocorre através da internet.

A sexta geração – aprendizagem flexível através da internet – é a atual geração. Embora a internet tenha surgido na década de 60, eram plataformas de rede experimentais. Com a popularização da internet na década de 90²⁴, principalmente nos países desenvolvidos, a EAD passa a digitalizar e usar todos os meios anteriormente utilizados em EAD. As Universidades Abertas passam a usar o computador como mediador da aprendizagem, podendo fazer a interação através do computador (*e-learning*) ou de qualquer aparelho com acesso a internet, não havendo mais a necessidade de participar de grupos locais de estudo, mas sim de grupos *online*.

A sétima geração – aprendizagem flexível inteligente –, ainda em desenvolvimento, se diferencia das demais não por oferecer uma tecnologia diferente, mas sim por apontar para uma economia de escala. Apresenta as mesmas características da sexta geração aqui exposta,

²⁴O primeiro navegador na web – mosaic – foi criado em 1993, permitindo fácil acesso à internet. Em 1992, só havia 50 páginas na internet (MADDUX apud MOORE; KEARSLEY 2010). O computador demorou a se popularizar nos países subdesenvolvidos, e ainda hoje o seu acesso permanece difícil, pois apresenta baixas velocidades de conexão a custos elevados.

porém representada por sistemas de resposta automática, oferecendo acesso a recursos e processos do campus. E essa automatização vai influenciar diretamente na economia, uma vez quando o número de alunos aumenta, também aumentam as despesas. Ou seja, essa geração prevê uma automatização de todo um sistema de EAD universitário completo, ou seja, o aluno não interage com humanos, mas com um sistema de inteligência artificial:

Através do desenvolvimento e implementação de sistemas de produção de material automatizado, sistemas de conselheiros (*advisers*) pedagógicos automatizados e sistemas de negócios automatizados, a quinta geração²⁵ da educação a distância tem potencial para produzir um salto quântico em economias de escala e custo-efetividade associados. (TAYLOR, 2011. p. 2). (Tradução nossa²⁶).

De acordo com Gomes (2008), uma nova geração estaria caracterizada pelo uso de “mundos virtuais e imersivos²⁷”. Nessa modalidade, os avatares²⁸ vivem em um mundo virtual onde é possível estudar – muitas universidades virtuais se utilizam do *second life* –, além de atividades relacionadas ao lazer, trabalho ou compras. No entanto, não vemos razão para incluir essa nova modalidade como uma geração a parte, pois consideramos que ela se enquadra na sexta geração – aprendizagem flexível (internet / web) –, e acreditamos que ela ainda não foi desenvolvida o suficiente no campo educacional para ser caracterizada como uma nova geração²⁹. Portanto, se conclui que é desnecessário incluir mais uma geração de EAD entre as já existentes.

1.3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Em algumas pesquisas, como em Alves (2009), aponta que a educação a distância no Brasil surgiu pouco antes de 1900, uma vez que já havia anúncios em jornais de cursos profissionalizantes por correspondência. Em 1904, escolas internacionais começam a se instalar no Brasil.

A rádio surge no Brasil em 1922. Em 1923 foi fundada pela iniciativa privada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, com o intuito de possibilitar a educação popular. Em 1932, a

²⁵ A quinta geração citada por Taylor (apud Formiga, 2010) deve ser entendida nessa pesquisa como a sétima geração contida na tabela da página 24 – aprendizagem flexível inteligente, pelos motivos já mencionados anteriormente.

²⁶ Through the development and implementation of automated courseware production systems, automated pedagogical advice systems, and automated business systems, the fifth generation of distance education has the potential to deliver a quantum leap in economies of scale and associated cost-effectiveness.

²⁷ Também conhecido como ambiente de realidade virtual, o mais conhecido é o jogo *second life*. Se trata de um jogo sem objetivo, onde o usuário pode criar seu avatar e explorar os mundos virtuais, além de criar lugares. A educação tem se utilizado desse jogo para criar locais históricos, realizar conferências, entre outras ações.

²⁸ É um personagem virtual construído pelo próprio usuário, com características físicas e formas construídas de acordo com o desejo de cada usuário. Os mundos virtuais são simulações de mundos reais.

²⁹ Embora algumas experiências tenham ocorrido nesse sentido (ver capítulo 2).

rádio é considerada de interesse nacional e de finalidade educacional. Em 1936, essa sociedade foi doada ao Ministério da Educação e da saúde, que cria um ano depois o Serviço de Radiodifusão Educativa, que implantou muitos programas educativos, inclusive com o apoio de setores privados. Em 1947, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) criou o programa “Universidade no Ar” em São Paulo, que posteriormente atingiria cidades e estações de rádio no Rio de Janeiro e São Paulo. Embora o programa tivesse o nome “universidade”, se tratava de cursos profissionalizantes voltados para o setor do comércio e serviços, com o apoio de monitores em centros locais.

Na área da educação musical destacamos na Alemanha o programa de rádio de Carl Orff voltado para seu método de ensino³⁰ e no Brasil a difusão radiofônica do canto orfeônico de Villa-Lobos³¹. O compositor aponta o rádio como um dos elementos que poderiam solucionar o problema da educação artística de uma nação, mais do que milhões de professores (WINSIK, 2004). Villa-Lobos ainda declara que “O rádio é o possuidor do maior segredo da cultura coletiva universal” (VILLA-LOBOS apud WISNIK, 2004, p. 151).

Outro programa de rádio que foi amplamente difundido durante o período militar no Brasil foi o Mobral. Vinculado ao governo federal e de abrangência nacional, tinha como objetivo a alfabetização de jovens e adultos. Atualmente, algumas universidades e instituições públicas mantêm programas educacionais em TV e rádio, e algumas rádios comunitárias participam de prestação de serviços às comunidades que estão inseridas.

A televisão surge no Brasil em 1950. De acordo com o Código Brasileiro de Telecomunicações de 1967, foi obrigada a transmissão de programas educativos pela rádio e pela televisão. As instituições recebiam incentivos do governo para produzir programas. Dois anos depois, os programas educativos deveriam ser obrigatórios e gratuitos, com tempo determinado. Muitos desses programas eram transmitidos em horários incompatíveis aos alunos. No início da década de 90, acabou a obrigação das emissoras de transmitir programas educativos.

Um programa da iniciativa privada que foi amplamente difundido foi o Telecurso. Atualmente com o nome de Telecurso 2000, ele usa a TV aberta e livros – embora em horário pouco acessível – para o ensino fundamental e médio profissionalizante. Há disponível uma série de quatro aulas de Música para o ensino médio, que faz parte do conteúdo da área de

³⁰ Embora exista amplo material sobre o método Orff, não encontramos informações específicas de como era o programa de rádio ou gravações das transmissões radiofônicas.

³¹ Que não constituía um método de ensino a distância, mas sim apresentações dos coros do programa de canto orfeônico criado por Heitor Villa-Lobos.

Artes. Esses cursos podem ser assistidos através de DVD's ou pela TV. Cabe também destaque para a TV Educativa, que consiste em um canal educativo pertencente ao Ministério da Cultura (MEC) em TV aberta, como a TV Cultura. Com a TV fechada (com destaque para a TV a cabo e por satélite), surgiram novos canais como o Futura, TV Escola e algumas emissoras universitárias.

Os serviços de televisão educativa podem ser oferecidos dentro da programação de uma emissora comercial ou em emissoras educativas, ambas regulamentada por leis. Atualmente essa transmissão pode ocorrer em TV aberta, em TV a cabo (CATV), Satélites de Transmissão Direta (DBS – *Direct Broadcast Satellites*), ou internet. Na área da Música, em alguns países, é comum ser transmitido nas emissoras comerciais alguns programas *master classes* de instrumentos musicais, principalmente ligados à música erudita. Algumas emissoras, como a BBC, possuem convênios com alguma universidade aberta, além de ter um setor especializado em produção de programas para determinados cursos. A UAB não possui convênio com canal de TV ou rádio.

A EAD foi difundida no Brasil principalmente através de correspondência, Rádio e TV. O cinema não teve um registro marcante na história da EAD no Brasil e no mundo. O *e-learning* e a Universidade Aberta são projetos recentes no Brasil. Cabe ressaltar que na educação superior, a UNB foi uma base para programas de projeção, porém teve sua autonomia restrita pelo governo da ditadura militar (ALVES, 2009). Foram criadas algumas instituições responsáveis pela EAD, como a Associação Brasileira de Teleducação (ABT), e a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e a extinta Secretaria de Educação a Distancia (SEED).

Em 1996, a Educação a Distância passa a ser reconhecida como uma modalidade de educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em nível superior, cabe destacar que a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) foi a primeira universidade no país a implantar o curso de graduação a distância, e a Universidade Federal do Pará (UFPA) foi a primeira credenciada, em 1998. Em 2005, após oito tentativas, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (ALVES, 2009). Cabe destacar que ela não possui os mesmos princípios da Universidade Aberta do Reino Unido (OUUK), pois se trata de um consórcio de instituições públicas de nível superior. Devido a contradições entre atos normativos, decretos, resoluções e pareceres, há uma dificuldade na expansão das graduações a distância, assim como de mestrados e doutorados a distância, os quais não possuem uma regulamentação

complementar. Com isso, atualmente há apenas um curso de mestrado a distância ³² e nenhum curso de doutorado a distância oferecido por instituições públicas.

Com isso, a Educação a distância tende a se concentrar em cursos livres e no ramo empresarial, incluindo as Universidades Corporativas. A criação da Associação Brasileira de Educação Corporativa (ABEC) afirma a tendência das empresas investirem nesse ramo.

Segundo o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2008), até o ano de 2007 foram registrados 2.504.483 alunos que fizeram algum curso a distância no Brasil, excluindo cursos livres, disciplinas a distância e outros projetos. Desse total, 767.200 (30,6%) são alunos de graduação, sendo 82,4% concentradas em instituições privadas – embora tenha ocorrido um aumento de ofertas por instituições públicas entre 2004 e 2007.

Entre as instituições que oferecem graduação a distância, o cenário mudou em 2008, uma vez que nos anos anteriores a pós-graduação *latu sensu* era o nível que tinha o maior número de cursos. A partir de 2008, devido ao cenário de crescimento nas graduações a distância, 45% das instituições credenciadas passaram a oferecer algum tipo de curso de graduação tradicional – ou seja, não incluindo graduação tecnológica. No Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2006, o desempenho de estudantes universitários na modalidade a distância foi ligeiramente superior ao ensino presencial em sete das treze áreas analisadas pelo Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2008). Baseado nos dados estatísticos, Ristoff analisa o perfil dos alunos que cursaram cursos a distância e participaram do ENADE de 2006 e compara com alunos do ensino presencial, concluindo que esse aluno é:

(...) em média mais velho, mais pobre, menos branco, majoritariamente casado, tem filhos, vem mais da escola pública, tem pais com escolaridade básica, trabalha e sustenta a família, tem menos acesso à internet, usa menos o computador, tem menos conhecimento de espanhol e inglês, entre outros. (RISTOFF apud ABRAEAD, 2008, p.18),

Apesar das contradições, o autor evidencia que o melhor desempenho desses estudantes, embora estejam em condições sociais menos favoráveis, se justifica pelo fato de saber valorizar a oportunidade de estudar, ter autodisciplina, além de estudar sozinho no pouco tempo que dispõe para compensar os problemas sociais e econômicos.

³² O Profmat é um programa nacional de mestrado profissional em matemática em funcionamento pela UAB. A meta da UAB é expandir os mestrados para outros cursos a partir de 2013, como química e física. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/04/24/mec-promete-triplicar-matriculas-em-ead-ate-2014-e-alcancar-600-mil-alunos.htm>. Acesso em 4 de agosto de 2012.

1.4 O ENSINO A DISTÂNCIA NAS UNIVERSIDADES

A educação a distância está presente na educação superior desde 1881, pelo *Chautauqua Correspondence college*, que em 1883 foi rebatizado de *Chautauqua College of liberal arts*, e foi autorizado pelo estado de Nova York a conceber diplomas e graus de bacharel por correspondência (MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 26). Kipnis (2009, p. 209-210) aponta a Universidade de Londres como pioneira, pois desde 1836 teve papel pioneiro na extensão da educação universitária para todos, e em 1858 abriu o processo de EAD para todos aqueles que não podiam ir a Londres estudar.

Outra forma muito usada por instituições universitárias ao redor do mundo, principalmente nos Estados Unidos, são os telecurtos. A PBS é uma organização sem fins lucrativos que organiza programas educacionais através da TV não comercial e internet para oferecer telecurtos que valem como créditos em mais de 400 faculdades ao longo do país, além de ter grande alcance em território nacional para atender a população. Nos Estados Unidos, quase 96% das estações de televisão pública dos Estados Unidos transmitiram telecurtos de nível universitário (MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 53), enquanto no Brasil poucas emissoras abertas transmitem aulas de telecurso de nível fundamental e médio.

Com o sucesso da Universidade Aberta do Reino Unido se tornando exemplo para as demais universidades, começaram a surgir outras Universidades Abertas ao redor do mundo, baseando-se em seu modelo. Ela passa a adaptar diversos meios diferentes de forma sistemática, incluindo áudio, vídeo e materiais baseados no computador através de educação aberta, que é uma opção política e não deve ser entendida como sinônimo de modalidade a distância ou de Universidade Aberta. Existe pouca teoria sobre o assunto (MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 55).

Cabe destacar que o termo “aberto”, muitas vezes relacionado à educação a distância, não é sinônimo de EAD. Ele reflete a política liberal ocorrida no Reino Unido, onde o acesso ao ensino superior era muito restrito, dificilmente acessível às classes trabalhadoras. Ou seja, o termo *educação a distância* reflete o método ou modalidade de ensino, enquanto que o termo *aberto* diz respeito à opção política de acessibilidade ao ensino. Esse termo significa que a instituição não exige exame eliminatório (vestibular) e permite ao aluno obter um diploma ou apenas fazer cursos de seu interesse, o que não ocorre no Brasil³³.

³³ O ingresso na UAB é feito através de vestibular similar às universidades presenciais, além de ser pré-requisito o diploma de ensino médio devidamente registrado pelo MEC.

Com a evolução da informática e *internet por www*, as universidades passaram a aderir às plataformas de ensino *online* e aplicativos de computador como parte da educação a distância. Com isso, os programas de educação a distância passaram a incluir a internet em seus programas de ensino³⁴. No entanto, certas instituições foram criadas especificamente para oferecer aprendizado *online*, ou seja, instituições de nível superior com finalidade única³⁵ de oferecer o ensino somente na modalidade a distância, geralmente sendo denominadas *universidades virtuais* (MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 63). Em 1995, a Jones International University pode ser considerada a primeira *universidade virtual*, tendo o foco na educação de adultos, com caráter de desenvolvimento profissional. Na área das artes, cabe destacar o consórcio *Fanthom*, que reunia *megaastros* da educação, e encerrou suas atividades em 2003 (MOORE; KEARSLEY, 2010, p.65).

Com isso, as Universidades passaram a atingir largas economias de escala³⁶, passando a ter universidades ou consórcios de universidades que atingem centenas e milhares de alunos, sendo então denominadas *Megauniversidades*, que são as universidades com mais de um milhão de alunos. A maior delas é a *The Open University of China*, que possuía cerca de 5.501.100 alunos matriculados³⁷ em 2008. Com isso, elas se concentram majoritariamente no continente Asiático, seguido da Europa e África.

Com a globalização econômica e a necessidade de estudo ao longo da vida, as empresas se vêm obrigadas a acompanhar a globalização da educação (FORMIGA, 2010), tendo a internet como a principal ferramenta para a difusão do conhecimento. Esse processo, juntamente com a padronização da língua inglesa como o idioma mais utilizado na internet – fruto da globalização econômica –, auxilia na comunicação e pesquisa de universidades em programas de graduação, MBA, mestrado e doutorado e pesquisas de pós-doutoramento que tendem a usar os materiais localizados em vários acervos virtuais ao redor do mundo, mantém

³⁴ Cabe observarmos, que embora a internet seja uma ferramenta que potencialize a comunicação e meios diversos, em algumas localidades ou países ainda ocorrem os cursos por correspondência – ou outras tecnologias – devido à limitações como a falta de acesso à internet, de computadores pessoais (PC's) ou de pessoas habilitadas para operar computadores.

³⁵ As instituições que foram criadas com o intuito de oferecerem a educação somente na modalidade a distância são classificadas como instituições de finalidade única. As instituições de finalidade dupla oferecem cursos presenciais e a distância, geralmente participando de parcerias ou consórcios públicos ou privados para auxiliarem na modalidade EAD. Os consórcios implicam em participação de várias universidades oferecendo cursos ou disciplinas em trabalho conjunto entre instituições, como o consórcio CEDERJ no rio de janeiro. Já a parceria, como no caso da UAB, ocorre diretamente entre a instituição de ensino superior e a UAB, sem a participação de outras.

³⁶ A primeira Universidade a trabalhar com as economias de escala foi a OUUK, que embora tenha surgido em uma época que não havia a internet por *www*, teve ampla disseminação.

³⁷ Esses dados são referentes ao período do outono de 2008. Informação disponível em <http://en.crtvu.edu.cn/about/general-information>. Acesso em: 01 Ago. 2011.

contato com professores e estudantes ao redor do mundo através de intercâmbios, utilizando a internet para mediar a comunicação.

No Brasil, embora a EAD tenha surgido no início do século XX, sua oferta ocorreu no campo do ensino informal e profissionalizante, sendo o ensino universitário iniciado de fato somente na década de 90. Embora surgissem algumas iniciativas isoladas desde 1979, quando a UNB estabeleceu convênio com a Universidade Aberta do Reino Unido, essas iniciativas ocorreram no âmbito de cursos de extensão e cursos de curta duração³⁸. Essas atividades só iriam se intensificar na década de 90. Em 1995, foi criado o primeiro curso de nível superior em EAD em caráter experimental na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). No ano posterior, a LDB traria consigo alguns parágrafos normatizando e incentivando o uso da EAD nos diversos níveis de educação, dando impulso ao ensino universitário a distância no Brasil, principalmente no setor público, ao qual ainda são concentrados a minoria dos cursos universitários.

Em 2010, o Brasil se apresentou como “um dos cinco países com o maior grau de privatização em educação superior; paradoxalmente, o setor público forma apenas um terço dos graduados atualmente, enquanto 86% da população brasileira têm renda de até três salários mínimos.” (FORMIGA, 2010, p. 19). Certamente, isso é um dos fatores explica o alto índice de inadimplência na educação privada e evasão nos cursos de nível superior no Brasil, incluindo a modalidade a distância.

Embora o processo formador para o mercado de trabalho seja um dos papeis da educação, este não deve ser o único a ser contemplado. Porém, a formação para o trabalho tem fundamental importância nesse processo, em que as redes sociais são fundamentais para a aquisição de saberes, e isso não está vinculado somente na EAD. Acreditamos que a EAD pensada para preparar o aluno para uma aprendizagem ao longo da vida, incentivando à autonomia necessária ao aluno, sem deixá-lo à deriva, não deve ser vista sob a ótica de uma fábrica de diplomas, mas sim como uma ferramenta para o aluno potencializar a construção do conhecimento.

Portanto, a EAD pretende ser uma ferramenta para aumentar o acesso ao ensino público superior através das universidades conveniadas com a UAB, que prevê o atendimento de 800 mil alunos por ano até 2013³⁹. A UAB atualmente possui cerca de 11 mil professores já

³⁸ Disponível em <http://www.uab.unb.br/index.php/institucional/historico>. Acesso em 17 de outubro de 2011.

³⁹ Informação disponível no site da UAB.

<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/Catalogo/apresentao.pdf> Acesso em 15/10/2011.

formados e cerca de 14 mil concluintes⁴⁰. É necessário que haja um comprometimento público para que os cursos obtenham qualidade reconhecida e não sejam meras “fábricas de diplomas” ou educação “*Fast-Food*”⁴¹.

Acreditamos que a EAD é uma excelente ferramenta de ensino e pode potencializar a aprendizagem do aluno, desde que gerenciada pensando a educação como prática de liberdade⁴² (FREIRE, 1983). Da mesma forma, a EAD pode ser uma ferramenta que potencialize a emissão de diplomas e aumente o número de formandos sem ter ocorrido a aprendizagem, podendo o aluno obter um diploma sem alcançar o devido comprometimento necessário, caso não ocorra a avaliação da aprendizagem bem gerenciada. Ressaltamos que uma instituição não comprometida com a educação – e sim com os lucros ou mesmo uma possível pressão política de se formar alunos a qualquer custo, no caso de instituições públicas – pode formar novos alunos dessa maneira independente da modalidade de ensino.

Vimos anteriormente que, segundo o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2008), nos Exames Nacionais de Desempenho dos Estudantes (ENADE), os alunos da modalidade a distância tiveram desempenho melhor que alunos de cursos presenciais analisados – o que não significa que a EAD é uma melhor opção a todos os alunos de todos os cursos. É preciso que sempre existam bons indicadores de qualidade na educação a distância para que a história da EAD no ensino público superior seja um referencial para aqueles que desejam ingressar na modalidade.

1.4.1 A Universidade Aberta do Brasil (UAB)

A Universidade Aberta do Reino Unido foi fundada em 1969, e embora não tenha sido a primeira universidade inteiramente dedicada ao ensino a distância – pois esse mérito pertence à *The University of South Africa* –, ela se tornou um modelo para instituições similares ao redor do mundo (MOORE; KEARSLEY, 2010). Um fator marcante para a universidade aberta foi o fato de ela ser:

(...) a primeira universidade de educação a distância, que se valeria de economias de escala, tendo mais alunos do que qualquer outra universidade, com um nível de financiamento elevado e empregando a gama mais complexas de tecnologias de comunicação para ensinar um currículo universitário completo a qualquer adulto que desejasse receber tal educação. (MOORE; KEARSLEY, 2010. p. 36).

Ao discorrer sobre as Universidades abertas a distância, Litto (2009) observa que em

⁴⁰ Dados publicados em <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/04/24/mec-promete-triplicar-matriculas-em-ead-ate-2014-e-alcancar-600-mil-alunos.htm>. Acesso em 4 de agosto de 2012.

⁴¹ Esse termo visa fazer analogia a um curso realizado de forma rápida e sem conteúdos. Termos como “*fast-food*” ou “fábrica de diplomas” ainda são usados em campanhas contra a EAD, como a campanha promovida pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) em 2011.

⁴² Acreditamos que tal forma de educar deva ocorrer tanto nos cursos a distância quanto nos cursos presenciais.

alguns países a educação aberta é concebida como uma instituição educacional de ‘*segunda chance*’, destinada a adultos que não cursaram o ensino superior na idade padrão. Em outros países, como a Inglaterra (OUUK), há um modelo planejado àqueles que não têm condições acadêmicas de entrar em uma instituição pública competitiva nem dinheiro para pagar uma instituição particular. Moore e Kearsley (2010, p. 55-56), apresentam alguns princípios da universidade aberta (OUUK):

- Qualquer pessoa pode se matricular, sem levar em conta sua educação anterior.
- O estudo é feito em casa, no trabalho, ou em qualquer lugar que o aluno escolher.
- Os materiais do curso são desenvolvidos por equipe especialistas.
- A orientação é proporcionada por outros especialistas.
- O objetivo do empreendimento é a grande escala, geralmente nacional.
- A UA matricula um grande número de alunos e possui economias de escala.
- Há grandes investimentos, principalmente de fundos públicos.
- É utilizada uma ampla variedade de tecnologias.
- Um sistema bastante integrado combinado com grandes investimentos resulta em qualidade elevada.

É fato que há algumas exceções desses requisitos em alguns cursos, como limite de idade, participação em grupos de estudos locais ou momentos presenciais e o fato de a orientação não ser para todos os alunos e cursos, além de pré-requisitos⁴³. Se compararmos as informações acima com o que ocorre com a UAB, inicialmente podemos observar que a principal diferença diz respeito ao pré-requisito de escolaridade anterior – ensino médio completo –, e há semelhança no que diz respeito à equipe de especialistas.

A OUUK em 2011 oferece mais de 600 cursos em 250 qualificações diferentes, pois são compostos por módulos, além de contar com mais de 250 mil alunos. Os cursos são de graduação, pós-graduação, habilidades profissionais e pesquisa. Embora não ofereça licenciatura ou bacharelado em Música, é oferecida a graduação em Humanidades com *ênfase em Música e estudos religiosos* ou ainda com grau de Humanidades com *grau de especialização em Música*, com disciplinas relacionadas à Música contando créditos para a graduação em Humanidades ou para outras graduações⁴⁴.

Após o sucesso desse modelo de universidade, que virou referência para o ensino superior a distância ao redor do mundo, outros países passaram a contar com universidades abertas em todos os continentes. Até o ano de 2004, o Brasil era o único país com mais de 100

⁴³ Informações contidas no site da OUUK. Disponível em <http://www3.open.ac.uk>. Acesso em 15 Out 2011.

⁴⁴ Disponível em <http://www3.open.ac.uk/study/undergraduate/qualification/d22.htm>. Acesso em 15 Out 2011.

milhões de habitantes a não dispor de uma Universidade Aberta (FORMIGA, 2010, p. 7), embora o Brasil fosse o único país a possuir em seu ministério da educação um departamento especial denominado Secretaria de Educação a Distância (SEED), criado pelo decreto nº 1.917 de 1996, que foi responsável pela criação e implantação do programa *pró-formação* a partir de 1999, projeto de âmbito nacional para formação continuada de professores do ensino básico que não possuíam o diploma de ensino médio, principalmente nas áreas rurais, formando mais de 30 mil professores⁴⁵, além da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005. A SEED encontra-se extinta.

Embora a OUUK seja referência para modelos de educação a distância em todo o planeta, a UAB fundamentou o seu sistema no modelo espanhol da UNED e na *telé-université* de Quebec, Canadá (PRETI; OLIVEIRA, 2012). A Universidade Aberta do Brasil foi criada em 2005. Ela não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas a articulação das já existentes, possibilitando levar ensino superior público aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou em que os cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos⁴⁶. Nesse ponto, ela se difere dos pressupostos da OUUK, pois enquanto esta é uma instituição de finalidade única em nível nacional, a UAB organiza um projeto de parceria entre as universidades, que então passam a oferecer cursos EAD⁴⁷.

O fato de não ser universidade de finalidade única gera algumas consequências. Uma delas é que a forma de ingresso na UAB, que continua por vestibular e com pré-requisitos. Com isso, o termo “aberto” como política de inclusão a todos que queiram acesso não funciona no Brasil (ver MOORE; KEARSLEY, 2010). Outra consequência disso é que na modalidade a distância, a equipe de coordenadores e tutores são contratadas através de editais que preveem bolsas de estudo com duração pré-definida e de baixa remuneração, enquanto que na modalidade presencial é realizada através de concurso público com estabilidade. Isso pode provocar instabilidade na equipe da EAD (ver capítulo 2). Segundo o programa da UAB⁴⁸:

O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação

⁴⁵ Disponível em <<http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/historico.asp>>. Acesso em 23 Out 2011.

⁴⁶ Informação disponível em <<http://www.uab.capes.gov.br>>

⁴⁷ Moore e Kearsley (2010) caracterizam como instituição de finalidade dupla as instituições que oferecem cursos presenciais e a distância simultaneamente, que seria o caso das instituições filiadas a UAB. No entanto, cabe considerar que pela portaria 4.059 (BRASIL, 2004), as instituições de ensino superior podem oferecer 20% das disciplinas na modalidade a distância, portanto, sem a necessidade de parceria com a UAB. Nesse caso, qualquer instituição seria “naturalmente” de finalidade dupla no Brasil – caso algum professor faça a opção de oferecer disciplinas a distância em meio a cursos presenciais.

⁴⁸ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12265:uab-universidade-aberta-do-brasil&catid=248:uab-universidade-aberta-do-brasil&Itemid=510>. Acesso em 23/10/2011

superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. (...) Uma das propostas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) é formar professores e outros profissionais de educação nas áreas da diversidade.

Com isso, a UAB prioriza a formação de professores e a interiorização da educação superior pública através dos cursos de licenciatura e pedagogia, oferecendo cursos em que há carência de professores disponíveis ou com a titulação exigida. Portanto, a UAB não é uma instituição, mas um sistema que funciona como um “articulador entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por educação superior⁴⁹”. A UAB também ajuda a estabelecer os territórios que as instituições atuam através de polos de apoio presencial.

1.4.2 – Os cursos de Licenciatura em Música pela UAB

O único curso na área da Música oferecido no Brasil nas instituições públicas é o de Licenciatura em Música, que é atualmente organizado por três instituições em parceria com a UAB: a Universidade de Brasília (UNB), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os cursos de Música entre ambas contêm polos presenciais, que em 2013 abrangem vários estados, dentre eles, Bahia, Espírito Santo, Rondônia, e Santa Catarina (UAB UFRGS); Acre, Goiás, Minas Gerais e Tocantins (UAB UNB); São Paulo (UAB UFSCar) e Rio Grande do Sul (UAB UFSCar e UFRGS).

Com isso, essas universidades abrangem atualmente um total de 33 polos presenciais, distribuídos por 10 estados em 31 cidades – duas cidades contam com dois polos presenciais. Pela UFRGS são 14 Polos presenciais distribuídos em 12 cidades, sendo 5 polos na Bahia – Salvador, São Felix, Cristópolis e Irecê com 2 polos presenciais –, 3 em Rondônia – Porto Velho, com 2 polos presenciais, e Ariquemes –, 3 em Santa Catarina – Itaópolis, Canoinhas e São Bento do Sul –, 2 no Rio Grande do Sul – ambos em Cachoeirinha – e 1 em Espírito Santo – Linhares; pela UNB são 13 polos presenciais em 4 estados, sendo 8 cidades localizadas no Acre – Tarauacá, Brasiléia, Sena Madureira, Rio Branco, Cruzeiro do Sul, Xapuri, Feijó e Acrelândia –, 2 cidades em Goiás – Anápolis e Posse –, 2 cidades em Minas Gerais – Ipatinga e Buritis –, 1 cidade em Tocantins – Porto Nacional; pela UFSCar são 2 estados abrangendo 6 polos, sendo 5 polos localizado em São Paulo – Barretos, Itapetininga,

⁴⁹ Disponível em http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7:como-funciona-&catid=6:sobre&Itemid=19. Acesso em 23/10/2011.

Jales, Osasco e São Carlos – e 1 no Rio Grande do Sul – Itaqui⁵⁰. Partindo dessas informações, agrupamos por regiões geográficas as quantidades de polos presenciais que oferecem Licenciatura em Música a distância pela UAB (ver gráfico 1). Podemos constatar que a maioria dos polos estão concentrados na região norte, diferente do que ocorre com ensino presencial.

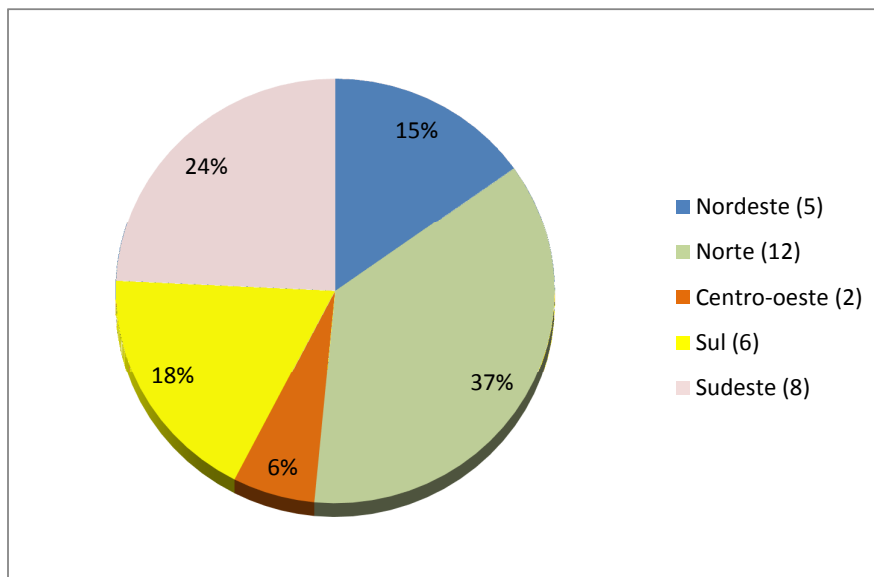


Gráfico 1: Polos presenciais de Música na UAB em 2012 por região

Na UFRGS, a carga horária atual do curso é de 2895 horas, distribuídas em nove períodos e não foram encontradas informações sobre o vestibular para 2012, pois não houve vestibular nesse ano; a UAB UNB conta com carga horária de 3015 horas em 8 períodos e ofereceu 100 vagas para Licenciatura em Música em 2012, sendo 4 polos com 25 vagas cada; e na UAB UFSCar a carga horária é de 3420 horas distribuídas em 8 períodos, sendo oferecidas 250 vagas para Licenciatura em Música para 2012, distribuídas em 5 polos diferentes, sendo 100 vagas destinadas a estudantes de escola pública - 20 por polo - e 35 vagas a negros e pardos – 7 por polo⁵¹.

Com isso, em 2012 as universidades ofertaram cerca de 350 vagas para Licenciatura em Música na modalidade EAD⁵². Cabe também destacar a Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), no Paraná, que em 2010 passa a oferecer Licenciatura em Artes a distância – arte-educação –, integrando Música, Dança, Artes Visuais e Artes Cênicas. Esse

⁵⁰ Essas informações estão de acordo com as informações postadas nos sítios eletrônicos das três universidades. Acesso em 25 Nov. de 2012.

⁵¹ As informações e estatísticas usadas foram extraídas dos sites das instituições, disponível em <http://www.prolicenmus.ufrgs.br/>, <http://www.uab.unb.br/index.php/cursos-todos/graduacao/24-musica> e <http://betara.ufscar.br:8080/uab/em>. Acesso em 24/10/2011.

⁵² Informações obtidas com base na consulta aos editais de vestibular.

curso une essas linguagens artísticas em uma única graduação, ainda com os resquícios da Arte-educação que prevaleceu no ensino superior no Brasil durante a década de 70, a partir da LDB (lei 5692, de 1971), que extinguiu a Educação Musical e passou a vigorar a Educação Artística, tornando-se obrigatória nas escolas primárias e secundárias e modificando os currículos das universidades de Música, que passaram a oferecer Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música, Artes plásticas, Artes cênicas ou Desenho, além do Bacharelado em Música – com habilitação em instrumento, canto, regência e/ ou composição. Somente com a atual LDB (lei 9.394 de 1996), o ensino de Música retorna como disciplina desassociada das outras artes, tornando-se então graduação em Licenciatura em Música. O curso oferecido pela UNICENTRO não habilita o aluno para música, apenas para o magistério da disciplina Artes de forma genérica.

Mesmo após 17 anos da extinção da lei 5.692/71, revogada pela atual LDB – lei 9.394/96 –, muitas universidades ainda continuam oferecendo o curso de Licenciatura em Educação Artística e muitos concursos públicos continuam oferecendo vagas para professor de Artes de forma genérica, contendo provas com conteúdos das diversas linguagens artísticas para os demais candidatos⁵³. Para concorrer a esses cargos, o professor pode ter formação em Licenciatura em Música, Teatro, Artes visuais ou Dança ou pode ter formação de Licenciatura em Educação Artística com alguma habilitação específica ou sem nenhuma habilitação ou ainda o diploma de bacharel em História da Arte. Com isso, além de não haver a continuidade de um programa de ensino específico – pois cada professor tem uma formação específica –, na prática, observamos em alguns locais uma tendência a direcionar o ensino de artes para as artes visuais, por motivos culturais.

1.5 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E TENDÊNCIAS EAD

Nessa seção, iremos realizar um levantamento de algumas tendências pedagógicas relacionadas à EAD, seja diretamente ou indiretamente. A partir desse levantamento, temos embasamento teórico para refletir sobre a experiência da observação participante, relatada no capítulo 4.

As teorias usadas na educação a distância podem ser diretamente focadas em EAD ou teorias pedagógicas convencionais ou ainda andragogia, que tenham efeito direto na educação a distância. A andragogia é um conceito voltado para a educação de adultos. A palavra

⁵³ Em alguns casos observados empiricamente, a coordenação da escola cobra de um professor especialista em Música ou outras artes que leccione conteúdos relacionados às artes visuais por haver uma ementa municipal que contemple todas as artes ou somente as artes visuais.

“Andragogia” provém do grego *andros*, que quer dizer "homem", e *agogus*, que quer dizer "conduzir, guiar". Foi empregada pela primeira vez por Alexander Kapp, em 1833, ao referir-se à escola de Platão (ALMEIDA, 2009).

Não é de nosso interesse esgotar o leque de possibilidades das teorias existentes na educação, mas sim expor alguns dos principais autores e seus pressupostos teóricos usados na educação a distância e teorias da educação a distância.

1.5.1 – Teorias pedagógicas fundamentais para EAD

Embora algumas teorias sejam construídas especificamente para EAD, a educação a distância é uma modalidade de educação, e por isso ela se baseia nas mesmas teorias pedagógicas utilizadas por outras modalidades de educação. Assim como no ensino presencial, a EAD pode se utilizar de uma pedagogia tradicional, tecnicista, ou de outras correntes pedagógicas. Ao pensar a educação musical a distância, precisamos ainda considerar os autores da área da Música. Iremos descrever as principais correntes pedagógicas propostas pela educação a distância.

Há três grandes perspectivas de teorias pedagógicas, seguindo a classificação de Grenno, Collins e Resnick (apud FILATRO, 2009, p. 96). São (1) a perspectiva associacionista, que considera a aprendizagem como mudança de comportamento, (2) a perspectiva cognitiva, que entende a aprendizagem como alcance da compreensão e (3) a perspectiva situada, que vê a aprendizagem a partir das práticas sociais.

A perspectiva associacionista enfatiza as mudanças mensuráveis do comportamento, decorrente de respostas a estímulos externos (PAVLOV, WATSON e THORNDIKE apud FILATRO, 2009, p. 96). Surgida no início do século XX, o manifesto *behaviorista* ou comportamentalista estudava os estímulos e respostas dos animais – baseado em Pavlov –, e posteriormente com seres humanos. Com isso, passou a se estudar e observar que o ser humano se condiciona a ordens superiores, servindo como base para os estudos de Watson. Com a taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom, foi influenciada a sistemática de planejamento pedagógico, criando uma linguagem comum e padronizada para identificar e classificar as atividades educacionais.

Com Skinner (apud FILATRO, 2009) e a instrução programada, foram estabelecidos padrões de comportamento desejados, e juntamente o estabelecimento de padrões desejados, com o respeito ao ritmo de aprendizagem individual para alcançar esses padrões e com o *feedback* imediato, foram criados aparelhos conhecidos como “máquinas de ensinar” e posteriormente aplicativos educacionais que forneceram modos alternativos de praticar a

educação tradicional (FILATRO, 2009, p. 96) com o intuito de substituir o professor. Ainda segundo a autora, a perspectiva associacionista não deve ser entendida como sendo um modelo de ensino focado no professor, pois ela se preocupa em enfatizar a aprendizagem ativa – aprender fazendo – com apurada análise e *feedback* imediato de resultados.

A perspectiva cognitiva, dividida em construtivismo individual (PIAGET, 1946) e social de Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1997), se baseia nos processos internos de percepção, representação, armazenamento e recuperação de conhecimentos, em oposição ao associacionismo, que foca na manipulação do ambiente externo como mudança de condutas observáveis.

Piaget (1946) elaborou o construtivismo individual, que define o conhecimento como sendo fruto da interação entre o sujeito e o objeto através de um processo permanente de construção e reconstrução, resultando na construção do conhecimento de estruturas mentais cognitivas, sendo essa a principal perspectiva do ensino. As situações externas só podem influenciar o desenvolvimento do indivíduo “se ele já tiver construído estruturas (esquemas cognitivos) que lhe permitam assimilar essas situações, apropriar-se delas e usar na construção de novos conhecimentos” (ALMEIDA apud FILATRO 2009, p. 97).

Para se produzir esse conhecimento, é necessário haver um conflito com essas estruturas mentais resultando em desequilíbrio, o que proporciona a busca do equilíbrio que Piaget (1946) chama de *adaptação*. Nessa etapa, o ser humano muda a concepção do mundo para que o mundo se encaixe em seu modo de pensar, e na *acomodação*, que adapta seu modo de pensar para que se encaixe no mundo.

Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1997) vê a perspectiva construtivista pelo lado social, ao contrário de Piaget (1946), que enfatiza o indivíduo. Ele acredita que a formação de processos superiores de pensamento são frutos do desenvolvimento cultural e se dá pela atividade instrumental e prática, em interação e cooperação social, na zona de desenvolvimento proximal, tendo os símbolos – gráficos e linguísticos – como instrumentos mediadores, enquanto a mediação social ocorre pela interação interpessoal.

Com a zona de desenvolvimento proximal – que é a distância que liga o nível de desenvolvimento real do nível de desenvolvimento potencial –, para que se chegue ao nível de desenvolvimento potencial, é necessário que o indivíduo receba instruções de um indivíduo adulto ou de outros pares mais capazes, construídas de intervenções tutoriais inversamente proporcionais ao nível de competência do aluno (FILATRO, 2009, p. 98).

A perspectiva situada (FILATRO, 2009) está de acordo com os princípios sócio-construtivistas, em que o conhecimento está distribuído socialmente, enfatizando o contexto

social da aprendizagem. Porém, na perspectiva situada, esse conhecimento deve ser muito mais próximo – ou idêntico – à circunstância que o aluno irá aplicar a aprendizagem. Nesse sentido, o processo de aprender é “um fenômeno social, um processo dialético que envolve interagir com outras pessoas, ferramentas e o mundo físico (que existem dentro um contexto histórico com significados, linguagem e artefatos culturais próprios).” (FILATRO, 2009, p. 98).

Segundo Barab e Duffy (2000 apud FILATRO, 2009, p. 98), destacam-se dois “saberes” da aprendizagem situada. O primeiro diz respeito à visão sócio-psicológica, que enfatiza a importância da aprendizagem dependente do contexto em ambientes informais, que alguns autores chamam de *campo de prática*. O segundo é o relacionamento do indivíduo com um grupo de pessoas (comunidade), ao invés de se relacionar com determinada prática. Nesse sentido, Paulo Freire aponta:

Por isso é que, na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente na prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo (FREIRE, 1996, p. 18).

Coelho aponta que a interação tecnológica somada à convencional faz com que o sujeito o reconheça em um grupamento de vários tipos de saberes e inteligências na ação comunicativa:

Talvez as tecnointerações, atreladas ao mundo vivido, às sociabilidades tradicionais, extraiam do indivíduo a capacidade de operar com resoluções de problemas, muitos dos quais já estão consonantes com suas vivências, e com as relações intra e interpessoais às quais compartilham. E permitem, também, que o sujeito descubra outros mundos em contextos diversos, o que o projeta para os múltiplos modos de operar na sociedade atual. (COELHO, 2011, p. 153).

Ao nosso ver, a perspectiva situada parece adequada a aprendizagem a distância no ensino superior, uma vez que se tratam de pessoas com experiência de vida, e ao compartilhar essas experiências profissionais e pessoais, ajudam o aprendiz a construir juntos a aprendizagem.

A perspectiva cognitivista também parece propícia para a aprendizagem. A teoria da epistemologia genética de Piaget como método aplicado em um curso a distância nos parece ser possível de ser utilizada nos cursos de Música com eficiência e eficácia. O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky, no que diz respeito a receber instruções de indivíduos mais capazes, aponta para a necessidade de tutores auxiliando na construção do conhecimento, e esta não se dá somente através de máquinas. Esta visão parece ser a mesma dos alunos entrevistados (ver capítulo 4).

A perspectiva associacionista, embora vislumbre o padrão de comportamentos dos aprendizes, é importante na aprendizagem no que diz respeito ao *feedback* imediato. Mesmo que esse feedback seja dado por máquinas, em certas disciplinas pode ser eficiente, como em Percepção Musical (ver GOHN, 2009b, 2011). Portanto, a interação entre sujeito e objeto (ver VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1997) pode ser utilizada com sucesso em certas disciplinas. Cabe observar as especificidades de cada, e elaborar o curso de acordo com tais necessidades.

Outra maneira de classificar as teorias pedagógicas foi usada por Eduardo Chaves (2010), de que a educação pode ser classificada em duas megatendências. Iremos apresentá-las a fim de complementar a visão das tendências pedagógicas de Filatro (2009).

A primeira megatendência enfatiza o ensino. Ela em geral parte do professor, e por isso tem o seu lugar dentro da educação formal, que tem a função de levar até a criança e alternativamente ao adulto a sua cultura, o que não é possível através de uma educação não-formal. Essa educação ocorre em massa. Assim, segundo Chaves (2010), dentro dessa visão, a educação formal escolar é entendida como um processo de transmissão sistemático e metódico pelos professores aos alunos, de conteúdos informacionais – fatos, conceitos, procedimentos –, valorativos e atitudinais, definidos como essenciais ou importantes pelo ambiente cultural predominante naquela sociedade, sistematizados em áreas específicas – disciplinas acadêmicas – e organizados sequencialmente de forma cada vez mais complexa – em séries.

A primeira megatendência parece servir bem para o ensino a distância, mas não para a educação a distância. Segundo Chaves (2010), ela se presta razoavelmente bem quando se trata de transmitir ou ensinar conteúdos bem estruturados e relativamente estáveis. Neste caso, o professor elabora seus materiais didáticos e dá a sua aula – usando conferências ou vídeos *broadcast* – nesse caso, o curso pode ser auto-instrutivo. O nível de interação dos alunos com o professor ou entre si é mínimo ou inexistente.

A segunda megatendência é focada na aprendizagem, portanto, focada no aluno. Ela enxerga que o ser humano nasce naturalmente incompetente, e por isso, é dependente de seus pais e parentes (CHAVES, 2010). Na fase adulta, não é desenvolvida a autonomia, competência e responsabilidade por um mero processo de crescimento e amadurecimento, mas sim através da educação, que é necessária primeiramente ao ser humano, e não à sociedade.

Corroborando com esse pensamento:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente (...) A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto

amadurecimento todo dia, ou não. A autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada nas experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p.67)

Ao conceito de autonomia, se referem alguns teóricos da EAD como Moore e Kearsley (2010), Valente (2010), Mill (2010), além de Swanwick (2003) e Paulo Freire (1996). Nicolau apresenta a expressão “autonomia comunicacional” como “uma capacidade de nos apropriarmos das mídias e gerir práticas midiáticas com trocas de correio eletrônico, produção de blogs, compartilhamento de redes sociais, etc”. (NICOLAU, 2011, p. 158).

O que fica claro aqui é uma prática dialógica mediada pela cibercultura⁵⁴ dando lugar às comunicações em massa recebidas passivamente. A aprendizagem está ligada ao desenvolvimento de competências (ver LEVY, 1999) e se dá através de interações e diálogos⁵⁵. E esse aprendizado não ocorre de maneira solitária, mas sim através de outros atores que auxiliam nesse processo, através de compartilhamento dos saberes, diálogos e *feedbacks*. As diferenças entre os indivíduos, que na primeira megatendência precisa ser eliminada, nessa megatendência deve ser o ponto de partida para organizar a formação e representam uma grande riqueza.

Dentro dessa segunda megatendência, a aprendizagem colaborativa através de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's) parece ser o que melhor a representa. Para isso, ele deve ser ricos em ferramentas de interação – como correio eletrônico, *chats*, fóruns –, acesso à informação e discussão crítica de tal informação com suporte a diversos meios *síncronos* ou *assíncronos* que potencializem esse diálogo. Além disso, também deve haver tutores especializados em envolver a participação de todos os alunos na discussão. Nesse ponto, vemos a importância dos elementos tecnologia e docência (ver capítulo 2).

Portanto, entendemos que a perspectiva associacionista está inserida da primeira megatendência, pois uma vez que o professor seja encarregado de levar a cultura a um aluno, ele provoca mudança de comportamento e consegue moldar o aluno por meio da educação em massa. Esse modelo se adapta ao ensino a distância – e não a educação a distância –, principalmente aos cursos por correspondência ou através de vídeoaulas gravada, sem interação (*broadcast*), além do ensino presencial de instituições tradicionais.

⁵⁴ Levy (1999, p. 17) define cibercultura como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais) de práticas, de atitudes, de modos de pensamento, e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Sobre este assunto, ver capítulos 2 e 3.

⁵⁵ A diferença entendida entre diálogo e interação será exposto na próxima subseção.

Já as perspectivas cognitiva e situada se encaixam melhor na segunda megatendência, pois trata da aprendizagem através da construção social, focada no aluno. Esse modelo de ensino pode ocorrer na educação presencial e a distância, principalmente através de *e-learning* e de tecnologias que permitam alto grau de interatividade.

1.5.2 – Teorias da educação a distância

As teorias diretamente focadas na educação a distância foram sendo construídas em pesquisas, simpósios e congressos e ainda são construídas e debatidas. Elas servem como base para compor alguns cursos a distância.

Otto Peters (apud MOORE; KEARSLEY, 2010) desenvolveu a teoria da industrialização, a qual a EAD é compreendida como a aplicação de técnicas industriais na transmissão de instrução, e a não ser que métodos industriais sejam utilizados, a educação a distância não será bem-sucedida. Wedemeyer (apud MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 132) define o aluno independente como uma pessoa “não apenas independente no espaço e no tempo, mas também potencialmente independente no controle e no direcionamento”. Com a combinação dessas ideias, Michael Moore cria a teoria da interação a distância, em 1986:

A primeira idéia básica da teoria da Interação a Distância é que a distância é um fenômeno pedagógico, e não simplesmente uma questão de distância geográfica. (...) O importante é o efeito que essa distância geográfica exerce no ensino e no aprendizado, na elaboração do currículo e do curso e na organização e gerenciamento do programa educacional. (MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 239).

A interação é outro fator importante discutido em EAD, que surgiu como conceito por John Dewey: “Aquilo que normalmente é indicado como educação a distância se refere ao subconjunto de eventos educacionais em que a separação entre professor e aluno é tão significativa a ponto de afetar seus comportamentos de forma importante.” (apud MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 240).

Diálogo é diferente de interação. A interação implica “a inter-relação do ambiente e das pessoas com os padrões de comportamento em uma situação” (BOYD e APPS apud MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 240). Kant (apud VALENTE, 2010) propôs o conceito de interação baseado na ideia do *interacionismo*, na qual o conhecimento é fruto da interação sujeito-objeto, não procedendo da experiência, mas iniciado a partir dela. Nesse sentido, a interação humana acarreta em contato verbal, visual ou gestual entre dois ou mais seres humanos.

Já o diálogo ajuda a focalizar a inter-relação de palavras e ações - interação linguística de forma direta e indireta – e quaisquer outras interações entre professor e aluno, quando um

transmite a instrução e o outro responde⁵⁶ (MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 241). Ou seja, quanto mais houver diálogo, menor o risco do aprendizado virar algo mecânico e insulso.

Tomando como exemplo uma vídeo-aula de algum instrumento musical ou um método *play-a-long*, o aluno pode interagir com o vídeo ou áudio musicalmente ou mesmo verbalmente. Porém, como não há *feedback*, não caracteriza diálogo, diferente de um curso por correspondência ou AVA, em que o diálogo ocorre mesmo por escrito. Nesse caso, esses materiais podem ajudar a compor materiais para educação a distância, mas seu uso sem troca de informações humanas são recursos viáveis como modelos somente de ensino a distância, e não de educação a distância. Portanto, para haver diálogo é necessário a troca de relações humanas, enquanto que a interação pode ocorrer entre sujeito e objeto – no caso da EAD, aplicativos com ou sem *feedbacks*, textos, áudios e vídeos. No caso de cursos nos moldes da UAB, esse diálogo é caracterizado por tutores coordenados por professores supervisores, e essa coordenação pode ser algo complexo no que diz respeito aos *feedbacks*, que dependem dos tutores.

O diálogo caracteriza uma tendência que se torna evidente com a incorporação das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) em EAD. Porém, não é somente a tecnologia que proporciona um grau elevado de interatividade e diálogo, mas principalmente na metodologia usada em EAD. Isso fica evidente nas ideias defendidas por Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1997), em que o professor é visto como mediador do conhecimento, estabelecendo um diálogo diferente da visão tradicional, em que o aluno é visto como uma folha em branco e o professor deposita conhecimentos, de acordo com a “educação bancária” (FREIRE, 1983). Nesse sentido, “Se a educação tem uma função libertadora (por isso ‘educação e poder não se desconhecem’), o diálogo é sua base. Portanto, uma teoria da educação a distância deve ser construída sobre o ‘como ela conduz ou não a esse diálogo’.” (PERRATON apud PRETI, 2011, p. 15).

A perspectiva situada (FILATRO, 2009) valoriza o ambiente em que o aluno está inserido. “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 15). Nesse ponto, o autor propõe o diálogo não somente entre os alunos, mas que perpassa por uma realidade social, incluindo suas experiências.

⁵⁶ Partindo desses conceitos, podemos concluir que o diálogo ocorre quando há troca de informações verbais ou linguísticas entre ambas as partes, como um sinalizador/falante de LIBRAS ou ainda entre músicos tocando juntos. No caso da interação humana, não há necessariamente resposta ao estímulo inicial, e o contato total estabelecido pode se resumir a uma saudação sem o retorno esperado.

Com isso, em um curso universitário na modalidade EAD, o aluno é visto como adulto trabalhador, independente, auto-responsável e autônomo na construção do conhecimento, e por isso, preparado para lidar com uma nova situação sem a presença física do professor e decidir quando e como estudar. Esse modo de ver o adulto ficou caracterizado como *teoria da autonomia e da independência intelectual*, criada por Michael Moore em 1972.

Essas maneiras de ver a aprendizagem do adulto não é exclusiva de teorias sobre educação a distância, mas se relaciona com a andragogia, que estuda a educação baseada na visão do adulto. Com forte influência de John Dewey, a andragogia privilegia a experiência e os interesses dos alunos, muitas vezes direcionando para a autogestão do conhecimento, motivados pela satisfação de seus interesses e necessidades, levando o aluno a responder a provocações, e com isso, não encontrando respostas prontas às suas questões, que o leva a atuar como um investigador. E com essa incorporação da andragogia ao reconhecimento das experiências cotidianas como fonte de saber e a incorporação da autodireção da aprendizagem com foco nas experiências – perspectiva situada –, surge então o conceito da heutagogia (ALMEIDA, 2009).

Para Paulo Freire, o diálogo consiste em uma relação horizontal e não vertical⁵⁷ entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação, pois “Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos, na transformação do mundo” (FREIRE, 1983, p. 27). Paulo Freire faz uma relação originária entre o diálogo e a dialética, e define a educação “como a experiência basicamente dialética da libertação humana do homem, que pode ser realizada apenas em comum, no diálogo crítico entre educador e educando” (GADOTTI, 1996, p. 86). O professor continua sendo indispensável nesse processo, porém ele precisa saber se inserir nesse contexto educacional, se engajando no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir o conhecimento e depois avaliá-los.

Outra teoria, também criada por Michael Moore, é a teoria da distância transacional, na qual a distância física entre aluno-professor deveria ser percebida não como obstáculo, mas como algo positivo a ser explorado (MOORE; KEARSLEY, 2010). Ou seja, quanto menor a interação, maior será a distância transacional, e com isso, maior será a autonomia do aluno e consequentemente, esse curso será mais amparado pelo material didático, mais estruturado, e com isso, menos promoverá o diálogo. Segundo Moore, um bom curso a distância precisa obter o equilíbrio da distância transacional.

⁵⁷ Paulo Freire considera o diálogo proposto pelas elites um diálogo vertical, formando o *educando-massa*. Com isso, é impossível se manifestar. Por isso, propõe uma nova forma de diálogo crítico e conscientização.

A videoconferência promove menor distância transacional, uma vez que pode ser vista como uma espécie de curso *presencial-virtual*, induzindo ao aluno se comunicar com o seu tutor por todo e qualquer motivo, e de acordo com a teoria da distância transacional (MOORE; KEARSLEY, 2010), um curso inteiro baseado em conferência não seria desejável, pois iria contra o princípio de autonomia defendido pela teoria.

Nesse sentido, Preti (2011) propõe duas noções para melhor definir e caracterizar a presença transacional: a disponibilidade dos outros atores (professores/ colegas/ instituição) e o sentimento de estar em relação com eles. Esse conceito está relacionado a diferentes campos de estudo: o si mesmo em relação e a interdependência em Psicologia Social, a aprendizagem social em Psicologia da Aprendizagem, o construtivismo no modelo pedagógico e a integração social e escolar em pesquisas sobre evasão.

Portanto, o estudante que estuda a distância não está isolado, não é solitário em seu ato de aprender. Há uma instituição que lhe oferece apoio, que o guia e acompanha em estratégias didáticas de comunicação que propiciam o diálogo e a relação pessoal entre alunos e professores, fazendo uso de tecnologias que devem ser capazes de promover a aprendizagem autônoma do aprendiz, sempre acompanhado pela figura do professor.

CAPITULO 2 – A ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Segundo Mill (2010, 2012)⁵⁸, quatro elementos são fundamentais e constitutivos para a educação em qualquer época, incluindo a educação a distância: processos de gestão (gestores), docência (educadores), discência (estudantes) e mediação tecnológica (tecnologia). A articulação desses quatro elementos precisa ser articulada em qualquer proposta educacional de qualquer modalidade e cada elemento não deve ter papel secundário.

Neste capítulo iremos expor os principais papéis de cada integrante desses elementos, usando como referência alguns autores da área de Educação a distância – voltados para Música ou não –, além de algumas pesquisas contendo relatos sobre a rotina dos cursos de Música ligados à UAB. Também iremos expor a legislação para o funcionamento da EAD no Brasil, além dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007). As ideias aqui expostas serão confrontadas com a opinião dos alunos entrevistados na pesquisa empírica do capítulo 4.

2.1 OS MEIOS E TECNOLOGIAS PRESENTES NA EAD

A tecnologia é um elemento a ser considerado em todas as formas de educação, mas particularmente na educação a distância ela precisa ser pensada de forma estratégica, uma vez que todos os demais elementos – docente, discente e gestão – estão intermediados por ela, sem o contato face a face entre alunos e professores. A escolha de determinada tecnologia pode ser crucial para o sucesso da aprendizagem. Mill (2010, p. 53) afirma que “inovação tecnológica significa inovação pedagógica se houver mudanças também na ideia do que seja estudar, ensinar e gerenciar processos educativos”. Portanto, quando um curso opta por determinada tecnologia, significa também optar pela metodologia, que implica no modo de aprender, ensinar, desenvolver o currículo, avaliar e acompanhar a aprendizagem.

A presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino (...) existe uma relação direta entre educação e tecnologia. Usamos muitos tipos de tecnologias para aprender e saber mais e precisamos da educação para aprender mais sobre tecnologias. (KENSKI apud ALMEIDA, 2010, p.94)

Tourinho e Westermann (2012) constataram, através de entrevista aos alunos em pesquisa feita em um curso de licenciatura em Música a distância na UFRGS, que os alunos

⁵⁸ Texto desenvolvido para a disciplina “Música e EAD” na UFSCar, durante o ano de 2012 – 1º semestre.

tiveram melhor desempenho quando as aulas de violão passaram a ser oferecidas através de vídeos interativos gravado, construídas em aplicativo específico desenvolvido por um professor da instituição, que permitia mais interação com outros materiais.

Junior (2012) fez um levantamento em 25 disciplinas do curso de Licenciatura em Música a distância da UAB UFSCar. Foram levantadas as seguintes ferramentas: Chat, Escolha, Partitura, Fórum, Wiki, Glossário, Tarefa, Questionário, e Diário. Dessas ferramentas, concluiu-se que o fórum foi a ferramenta mais utilizada, pois houve um uso diversificado dele. Outro recurso bastante utilizado foi a tarefa *texto online* para textos curtos e tarefa *envio de arquivo único* para textos longos, fichamentos, partituras em PDF ou no aplicativo *musescore*.

Uma constatação importante na pesquisa de Junior (2012) foi que algumas ferramentas do *moodle* apresentam limitações. Foi o caso da ferramenta partitura, que permitia que o aluno editasse a partitura *online*⁵⁹, sem a necessidade de instalar aplicativo de editor de partituras no computador e enviar o arquivo ao fórum, podendo todos visualizar a partitura no próprio AVA. Segundo o autor, por apresentar muitos erros foi substituída pela tarefa *envio de arquivo único*, sendo enviado um arquivo produzido em um editor de partitura de aplicativo específico. Outra limitação constatada no *moodle* foi o fato de não poder integrar recurso de *webconferência* nos *chats*, que foi pouco utilizado durante o curso. O envio de vídeos para o servidor institucional teve que ser reduzido, devido ao aumento do custo de material de Tecnologia da informação. Ainda segundo o autor, outra dificuldade constatada foi a dificuldade de acesso dos alunos aos vídeos, devido a conexão lenta da internet para poder visualizar esses vídeos.

Podemos concluir disso que embora exista uma ampla gama de tecnologias recém-surgidas, a euforia de usá-las tende a conter-se quando há um planejamento institucional que leve em conta sua viabilidade⁶⁰, uma vez que essas tecnologias podem apresentar falhas, e isso implica em um replanejamento inesperado, que acaba provocando o aumento dos custos e do trabalho em equipe, e conseqüentemente complicações para os alunos. Reforçando esse ponto de vista:

Uma regra de ouro para o ensino por meio de qualquer tecnologia é que esta *deve* ser confiável e a qualidade do som precisa ser suficientemente boa para não interferir com a mensagem. Os instrutores *não* devem usar uma tecnologia a não ser que essas características estejam asseguradas. (MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 93).

⁵⁹ Segundo declaração de Daniel Gohn durante a defesa da dissertação, não se tratava de um *plugin* de edição de partituras, mas da conversão de figuras de emoticons a elementos de notação musical, como figuras de ritmo.

⁶⁰ Uma tecnologia nova que passe por uma reflexão sobre sua viabilidade antes de ser implementada em um curso *online* evita futuros replanejamentos.

Outra constatação é que embora os vídeos – estendendo-se aos áudios – sejam um rico recurso, ocupa grande espaço no servidor institucional. Maiores investimentos no material institucional são vistos como prioridade quando o curso preza por um bom material didático que ajuda a diminuir as barreiras de um curso que não é composto majoritariamente de contato face a face, se tornando primordial na elaboração de uma disciplina que deseja uma comunicação clara com o aluno.

Os cursos *assíncronos*, como os da UAB, enfrentam um grande desafio: seu material precisa ser elaborado para atingir as várias cidades envolvidas do curso. Uma vez que essas cidades estão geograficamente distantes, podem apresentar condições diferentes de recursos materiais e condições de acesso à internet. Lacorte apresenta uma pesquisa sobre cinco alunos formados na primeira turma de Licenciatura em Música a distância no estado do Acre. A autora afirma que no início do curso, “Nossos primeiros alunos sequer tinham conexão decente, as chuvas no Acre nem permitiam uma *webconferência*”. (LACORTE, 2012, p. 2295). Havia muita dificuldade de acesso à internet, principalmente no interior do país, conforme Katia Morosov Alonso declarou: “às vezes, é fácil fazer uma *webconferência* para o Japão, mas para o interior do estado é impossível”. (informação verbal)⁶¹.

Hermano Carmo afirma que “bons materiais podem ensinar mais pessoas com menos professores. Com materiais ruins, não.” (informação verbal)⁶². Segundo o autor, o material a ser desenvolvido para EAD deve ser planejado exclusivamente para um curso em Educação a distância, e não deve ser adaptado do ensino presencial ou pensar em servir para ambos os casos. Com isso, podemos entender que o material oferece espaços para interação sujeito-objeto (PIAGET, 1946) e reflexão. Portanto, uma equipe que sabe articular os materiais existentes e integrá-los de forma criativa e inovadora, colocando em jogo recursos que são utilizados de forma a criar interação.

Considerando que não há uma longa experiência no ensino de Música através da EAD, principalmente no Brasil, recentes inovações tecnológicas como aplicativos e *hardwares* precisam ser analisadas e testadas afim de constatar se é possível inseri-las em um contexto institucional, pensando em que isso não irá representar alto grau de dificuldade técnica ao aluno.

⁶¹ Declaração fornecida pela Profa. Katia Morosov Alonso (2012) durante uma palestra no SIED-SInPED.

⁶² Informação fornecida pelo Profo. Hermano Carmo durante uma palestra no SInPED em São Carlos, em Setembro de 2012. O material da palestra pode ser encontrado em http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Apresentacao_SIED_EnPED_Hermano%20Carmo.pdf

Podemos dividir as formas de interação como gravada e interativa. Os meios *broadcast*⁶³ gravados, através de diversas tecnologias – como texto, vídeos ou áudios – se caracterizam como material passivo, em que o receptor o consome criticamente ou não, mas não realiza a crítica através do próprio meio⁶⁴. Já nos meios interativos, o receptor faz uso da mesma tecnologia de maneira ativa, interagindo com o objeto ou com outras pessoas com interesses comuns através do próprio meio, geralmente integrado às redes sociais⁶⁵. Os meios interativos ainda podem ser classificados em transmissão *síncrona* – a interação ocorre em tempo real, como em videoconferências ou chats – e *assíncrona* – a interação ocorre em tempos diversos, como em fóruns.

Nos cursos da UAB, as transmissões *síncronas* podem ser oferecidas através de *webconferências*, previamente agendadas pelo professor supervisor, podendo o aluno assistir em seus computadores, ou no caso de uma avaliação, no polo presencial⁶⁶. A participação nessas conferências não é obrigatória. Um aluno consegue ser aprovado na disciplina sem participar, desde que ele compareça a prova presencial obrigatória e a todos os laboratórios. Todavia, seu uso em grande quantidade é restrito, pois as instituições que seguem os padrões da Universidade Aberta do Brasil adotam o modelo *assíncrono*. No caso de universidades que não estão ligadas à UAB, não há a obrigação de uma equipe *polidocente* de forma *assíncrona*, como na pesquisa relatada por Ribeiro (2012), em que a disciplina Violão foi oferecida a distância de forma *síncrona* em meio a um curso presencial de Licenciatura em Música⁶⁷, podendo contar com autonomia para o professor decidir o formato a ser utilizado – no caso, inteiramente por *webconferências* em forma de *masterclasses*.

Sobre o grau de interação, ainda temos os seguintes formatos: *Um-para-um*, em que a comunicação ocorre de forma unidirecional, geralmente do professor diretamente para o aluno, sem passar por outros alunos ou do sujeito para o objeto. Geralmente ocorre nos cursos por correspondência – ou ainda em tarefas de envio de arquivo em AVA's. A interação é baixa e geralmente ocorre por correspondência; a interação *um-para-muitos* ocorre, por

⁶³ Iremos utilizar o termo *broadcast* nessa pesquisa de acordo com a classificação de Valente (2010). “O ponto principal dessa abordagem é que não existe nenhuma interação entre professor e aluno, e mesmo entre alunos. (...) O professor não interage com o aluno, não recebe nenhum retorno dele e, dessa forma, não tem ideia de como essa informação está sendo compreendida e assimilada pelo aprendiz” (VALENTE, 2010, p. 30). (ver glossário).

⁶⁴ Por exemplo, um leitor de um livro impresso pode fazer uma leitura crítica de um texto, mas irá expressar essa crítica em outro meio. Da mesma forma, um espectador de programa de TV analógica pode interagir por outros meios, como o telefone, ao contrário da cibercultura, que utiliza a própria web para interação.

⁶⁵ Lemos (2010) classifica como mídias massivas (gravados) e pós-massivas (interativos). Ver capítulo 3.

⁶⁶ Conforme veremos no capítulo 4, a universidade “Y” realizou uma prova de solfejo através de *webconferência*, na qual os alunos deveriam comparecer ao polo para realizar a prova (devido a legislação).

⁶⁷ De acordo com a portaria 4.059 de 2004.

exemplo, quando um sujeito escreve um livro ou grava uma vídeo-aula, onde os leitores ou espectadores não tem a oportunidade de se comunicar diretamente com o autor. É muito comum os cursos ocorrerem através de rádios e telecursos, em que a interação com o autor é baixa, ou pode não existir. Também pode ocorrer em videoconferência em forma de aula expositiva, em que professor é o centro das atenções, e ao final da aula, alunos são sorteados para fazer perguntas um a um. Nesse caso, o nível de interação é média; há ainda a interação *muitos-para-muitos* que ocorre, por exemplo, em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, onde alunos e professores interagem em nível máximo, sendo o curso pensado para exigir muita interação dos alunos, exigindo dos participantes uma atitude ativa e autônoma. O nível de interação é alto. Embora na UAB ocorra de forma *assíncrona*, ela também pode ocorrer de forma *síncrona*, desde que com um pequeno grupo de participantes, devido às limitações tecnológicas – principalmente no Brasil.

A transmissão *assíncrona* pode estar ligada a abordagem *virtualização da escola tradicional* (ver seção seguinte). Valente (2010, p. 56) alerta que essa abordagem “em geral é apresentada equivocadamente, como uma possibilidade de construção de conhecimento e preparação de um aprendiz autônomo, criativo e capaz de aprender continuamente”. O autor ainda afirma que a maior parte dos cursos ou ações educacionais encontradas na *web* utilizam essa abordagem, tentando reproduzir o modelo da escola tradicional através de “bibliotecas”, “salas de aula”, “cafés”, integradas através de ambientes virtuais de aprendizagem.

A crítica de Valente (2010) sobre a maneira como é apresentada esse tipo de educação ocorre principalmente em materiais de marketing produzido por universidades particulares, que apresentam constantemente o *slogan* “em qualquer lugar, em qualquer tempo” como uma idealização da solução de todos os problemas, pois o aluno não precisa mais deixar de trabalhar para estudar. O fato de um curso a distância ser *assíncrono* permite flexibilidade de horário de estudos para o aluno trabalhador, o que não é possível no ensino presencial ou ainda *síncrono*. No entanto, oferecer transmissão *assíncrona* integrada às ferramentas que permitam a flexibilização dos horários de estudo – como fóruns, aplicativos e outros – não é o suficiente para garantir a aprendizagem se não houver acompanhamento individualizado dos alunos e um plano de gestão com inovações pedagógicas. No caso dos cursos da UAB, há inúmeras atividades presenciais que impossibilitam a flexibilização do tempo, como os laboratórios e provas presenciais.

Alguns cursos a distância ofertados por instituições particulares oferecem aulas por conferências como metodologia *presencial-virtual* por se aproximar das aulas face-a-face (ver

capítulo 1). Embora seja mais fácil adaptar uma aula presencial para a videoconferência por satélite ou *webconferência* do que para um curso EAD assíncrona, para o aluno – e principalmente para o professor –, é um erro pensar que as aulas por conferência ocorram de forma igual à face-a-face, pois “A videoconferência tem limitações técnicas e, ao mesmo tempo, recurso didáticos audiovisuais, modos de interação, questões logísticas e afetivas diferentes da aula presencial” (CRUZ, 2009, p. 88). A autora ainda explica que há duas formas de uma aula ocorrer por conferência: *aula mista*, em que alunos e professor situam em uma mesma sala conectada à outras que estão os alunos a distância; e aula em *estúdio* ou *desktop*, em que o professor fica sozinho em um estúdio e ministra aula para alunos distantes em salas de aula – no caso de videoconferências por satélite – ou em computadores individuais equipados com câmeras e microfones – no caso de *webconferência*. Em ambos os casos, o que muda em relação em uma aula presencial é o fato de haver intermediação técnica entre alunos e professores.

Em um curso que ocorre somente através de conferências, há mudanças em relação à EAD *assíncrona*, como uma reintrodução das habilidades do professor presencial e horários fixos. Por isso, Cruz (2009) afirma que algumas das dificuldades encontradas na literatura da EAD – como solidão, sentimento de abandono, falta de contato social com pares ou ausência de contato direto com o professor –, se aplicam somente à comunicação *assíncrona* e podem não servir de parâmetros para aulas por conferência e, portanto, uma literatura sobre EAD não serve como base para conferências *síncronas*.

Segundo Moore e Kearsley (2010), as conferências, também conhecidas como modalidade “presencial virtual”, foram aceitas por universidades tradicionais pelo fato de que é a tecnologia que mais se aproxima da educação presencial, e com isso, a que mais permite utilizar uma metodologia tradicional, não sendo necessários maiores esforços para adaptação e planejamento por parte do curso, professor ou mesmo do aluno. Careiro e Maraschin (apud CRUZ, 2009, p. 89) relatam em sua pesquisa que na aula por conferência é possível conseguir uma “razoável interação, mas não há uma mudança do paradigma do professor centralizador do processo educativo”. As dinâmicas de aula podem causar desentendimentos e alguns alunos podem abusar do direito da fala, através do microfone⁶⁸. Outros fatores podem ser apontados, como o tempo de preparação da aula por conferência, que segundo Cruz, é maior que na aula presencial, pois “quanto mais interação se deseja, mais planejamento é necessário” (CRUZ, 2009, p. 89).

⁶⁸ Sobre esta última afirmação, o abuso do direito da fala também pode ocorrer no ensino presencial.

Apesar das diferenças de planejamento e das limitações, “as dinâmicas para a videoconferência não diferiam muito do que se costuma aplicar nas aulas presenciais” (CRUZ, 2009, p. 91). No entanto, ela envolve uma série de preocupações tecnológicas em relação à sala de aula tradicional, como acústica – principalmente se imaginarmos uma aula de Percepção Musical ou violão –, iluminação e posição da câmera – por exemplo, em uma aula de piano, na qual é necessário que o aluno observe o movimento do pedal, ou mesmo o detalhe da postura corporal ou posição da mão do professor –, em que há a necessidade de ter imagem e som de boa qualidade, o que exige uma internet banda larga de alta velocidade – se esta for através de *webconferências*, algo que no Brasil permanece um grande desafio.

Os cursos da UAB utilizam a *webconferência* apenas como complementação não obrigatória em algumas disciplinas. Com isso, não iremos nos aprofundar nesse assunto, mas sim fazer uma reflexão sobre seu uso e apontar a conferência como alternativa para disciplinas de cunho prático – como Teclado, Violão, Percepção musical ou outras –, uma vez que os alunos entrevistados anseiam por mais conferências com os professores supervisores das disciplinas (ver capítulo 4).

Embora a conferência seja uma ferramenta muito importante, a exploração do ciberespaço e a utilização de diversos meios também apresentam uma enorme riqueza de possibilidades didáticas. Segundo a Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2008), a mídia mais utilizada pelos cursos de educação a distância ainda são os materiais impressos (ver anexo 3). Temos que reconhecer a grande riqueza de possibilidades de aprendizagem que o texto impresso oferece, sendo seu uso insubstituível e de fácil apreciação ao público, pois a tecnologia impressa oferece maior alcance, além de não depender de tecnologias. Por esse motivo, sua utilização pode ser considerada segura, pois não depende de sofisticados equipamentos ou sistemas. No entanto, devemos considerar que para os *nativos digitais*⁶⁹, as novas TIC's se tornaram de usos tão corriqueiros quanto o material impresso para as gerações anteriores, e no que diz respeito à facilidade de utilização⁷⁰, pode não oferecer dificuldades para os usuários.

Cabe refletir sobre o uso dessas tecnologias. A questão não é deixar de usar material impresso, mas sim se libertar da primeira geração da EAD (ver capítulo 1) e explorar o

⁶⁹ Termo usado por Mark Prensky para designar a geração que nasceu submersa às tecnologias digitais e tecnologias pós-massivas, e por esse motivo, veem as tecnologias digitais como aliadas, pois aprenderam a usar essa tecnologia brincando. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/international/Leia%20entrevista%20do%20autor%20da%20expressao%20imigrantes%20digitais.pdf>>. Acesso em 20 de junho de 2013.

⁷⁰ Através dos *tablets* e *smartphones*, o acesso à internet e a utilização de aplicativos foram facilitados, e o usuário pode interagir de forma intuitiva, deixando a dificuldade da parte técnica aos programadores.

potencial das novas TIC's na construção do conhecimento. Um curso majoritariamente ou totalmente composto por materiais impressos está inserido na interação *um-para-um*, e o ciberespaço (LEVY, 1999) permite a exploração de outros meios e as tecnologias, as mídias pós-massivas⁷¹ (LE MOS, 2010) focadas na interação *muitos-para-muitos*. Com isso, a enfatizamos que a forma como a tecnologia é explorada irá caracterizar metodologia a ser utilizada pelo curso, resultando na forma de aprendizagem discente, atitude docente e forma de gestão.

Ainda sobre os textos utilizados na Educação a distância – digitais ou impressos –, há uma constante preocupação sobre a questão dos direitos autorais⁷². No ensino presencial é muito comum o professor disponibilizar capítulos de livros de autores consagrados para o aluno fotocopiar ao final da aula⁷³ – ou o aluno comprar o livro. Na EAD esses textos – e outros meios – precisam ser disponibilizados aos alunos antecipadamente e enviados por correios no caso das tecnologias impressas⁷⁴ ou disponibilizados no AVA, no caso das tecnologias digitais, e estes por muitas vezes são criados pela própria instituição ou ainda feitos sob encomenda através da abertura de editais de contratação – no caso da UAB. Esses materiais geralmente são criados especificamente para os cursos a distância e disponibilizados *online*, o que dificulta o professor de “improvisar” na aula, principalmente em cursos *assíncronos*, no qual o material é um importante guia⁷⁵. Em contrapartida, caso ocorra debates que levem o professor à necessidade de desviar os focos para livros impressos ou mesmo o professor queira realizar uma disciplina de tema aberto⁷⁶, há grande dificuldade de isso acontecer em um curso a distância de forma *assíncrona* devido a necessidade de criação do material institucional e disponibilização antes do curso ir “ao ar”.

Uma vez que a educação a distância não fica limitada à Educação Online (EOL), além da videoconferência, algumas alternativas podem ser usadas na EAD, como o rádio e a TV. O artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ver seção 2.5) em seu parágrafo

⁷¹ Ou meios interativos. Lemos (2010) atribui o termo “pós-massivo” às novas funções das mídias digitais, como a internet, *blogs*, *wikis*, redes sociais e *smartphones* em oposição ao massivo, que fazem referência aos meios de comunicação de massa como a TV, rádio e similares.

⁷² Como exemplo, podemos citar o texto contido no Projeto Político Pedagógico de Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Disponível em: < <http://betara.ufscar.br:8080/uab/em/projeto-pedagogico-2010>>. Acesso em 20 Nov. 2012.

⁷³ Se um professor digitaliza o texto de outro autor e o envia aos alunos, ou mesmo procura em repositórios externos e envia hiperlinks aos alunos sem maior preocupação com os direitos do autor, este fere os direitos do autor. Essa observação também se estende a outros meios e tecnologias, como vídeos, músicas, aplicativos ou outros.

⁷⁴ Estendendo-se também aos meios analógicos, como CD, DVD, *Blue rays* e outros.

⁷⁵ Muito embora, na prática, em cursos mal estruturados seja possível ocorrer improvisações.

⁷⁶ Comum em disciplinas de pós-graduação ou disciplinas optativas de graduação, nas quais os alunos sugerem temas de acordo com as suas vivências e o professor baseia totalmente ou parcialmente a bibliografia do curso de acordo com essas sugestões.

4º prevê a redução de custos em transmissões em rádio e TV, e isso seria um incentivo financeiro aos cursos da UAB, uma vez que estes ocorrem a nível nacional. Lembramos que o princípio da Universidade Aberta (MOORE; KEARSLEY, 2010) prevê uma grande diversidade de tecnologias e alto investimento. Cabe questionar por qual motivo pedagógico os cursos de Música das universidades ligadas à UAB além de explorar o ciberespaço também não fazem uso dessa tecnologia? Esses recursos são pouco mencionados nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) e não aparecem nos PPP's dos cursos de Música das três universidades que oferecem o curso de Licenciatura em Música.

Obviamente, conforme vimos anteriormente, pode haver grande demanda de alunos para os professores atenderem – e talvez, essa demanda possa ocorrer em uma quantidade superior a que o professor supervisor necessite para acompanhar todos os alunos –, e por isso, não seja possível. No entanto, isso caracteriza uma necessidade de maior investimento público na educação superior, e não um motivo pedagógico.

Recentemente, através da TV digital, é oferecida maior interação ao espectador, mas seu uso no Brasil ainda é muito restrito. A TV sempre se utilizou da música como parte de sua programação, vinculadas às emissoras comerciais ou educativas como plano de fundo ou primeiro plano. A utilização de disciplinas de Licenciatura em Música através de *telecurso* poderia proporcionar alcance também àqueles que não estão matriculados nos cursos, servindo como Recurso Educacional Aberto (REA) aos demais interessados – principalmente nas disciplinas de cunho prático, como Violão, Teclado ou Percepção Musical – ou como material institucional destinado ao aluno.

A justificativa de não utilizar os canais de TV por ter alto custo⁷⁷ recai sobre o ônus de colocar uma justificativa financeira à frente da justificativa pedagógica e, com isso, deixando de explorar as riquezas que podem ser exploradas das TIC's. Também há alternativas a TV analógica e digital, como a *webTV's*, que podem ser utilizadas como opção às vídeoaulas.

Nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, documento⁷⁸ elaborado pela extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED) ligado ao Ministério da Educação (MEC), há uma sugestão para que os meios tecnológicos sejam oferecidos em boas condições para os cursos funcionarem de maneira adequada:

Para atender às exigências de qualidade nos processos pedagógicos devem ser oferecidas e contempladas, prioritariamente, as condições de telecomunicação

⁷⁷ Ressaltando que os cursos EAD têm custos de transmissão reduzido em canais comerciais (ver BRASIL, 1996).

⁷⁸ Embora seja uma referência de qualidade para os cursos, seu conteúdo não tem força de lei.

(telefone, fax, e-mail, videoconferência, fórum de debate pela Internet, ambientes virtuais de aprendizagem, etc.), promovendo uma interação que permita uma maior integração entre professores, tutores e estudantes. (...) Um laboratório de informática no pólo de apoio presencial deve possuir, minimamente, recursos de multimídia e computadores modernos, com leitoras de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso a Internet banda larga. (BRASIL, 2007, p. 11-27).

2.2 O PAPEL DO DOCENTE

Uma observação inicial a ser feita sobre os docentes é a falta de padronização de nomes para a função do professor na equipe *polidocente* da EAD. Nobre e Melo (2011) ao analisarem artigos que trataram de mediação pedagógica na EAD, encontraram termos como *professor online*, *professor-tutor*, *tutor*, *e-moderador*, *Tele-Professor* ou *Tele-Tutor*, *Facilitador*, *Formador Pessoal* ou *tutor virtual*. Na estrutura docente das instituições ligadas à UAB não há a figura de um único docente para cada disciplina como em uma universidade tradicional, mas de uma equipe docente, podendo ser caracterizada como *polidocência* (MILL, 2010). No entanto, os nomes utilizados para as funções podem variar. Iremos nos referir a essa equipe com os seguintes nomes: Professor autor, professor supervisor, tutor a distância e tutor presencial. Além dos professores, nos polos presenciais, ligados aos Institutos Federais, estão os coordenadores de polo e tutores presenciais, e ligado às universidades estão o coordenador geral da UAB, o coordenador de curso, o coordenador de tutoria, os professores autores, supervisores e o tutor a distância.

Para entender um pouco melhor sobre a função dessa equipe *polidocente* (MILL, 2010), tomamos por base o texto contido nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música a distância das universidades públicas, através do material disponibilizado no site das instituições⁷⁹, além da redação contida na resolução 26/2009 e 08/2010 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Iremos apontar apenas alguns dos principais aspectos das funções de cada função comum em todos os documentos.

O coordenador geral do curso é responsável por mediar os agentes envolvidos com o funcionamento do curso – da UAB e da instituição –, acompanhar a implantação das disciplinas, realizar seleção de tutores e acompanhar sua formação, coordenar reuniões e

⁷⁹ Disponíveis em http://uab.unb.br/novoportal/index.php/administracao/links/projeto-pp/doc_download/112-musica; http://www.vestibular.ufscar.br/distancia/Manual_Candidato_VestibularEaD2012.pdf e <http://prolicenmus.ufrgs.br/>

planejar atividades do curso. A equipe de coordenação pode ser dividida em coordenador geral de curso, coordenador pedagógico e coordenador de tutoria⁸⁰.

O coordenador de polo é o responsável pela permanência dos alunos do curso, verifica as condições do polo de apoio presencial, atenta para a constante busca dos alunos, acompanha o trabalho dos tutores presenciais, além de funções de gestão e articulação entre a UAB, Institutos Federais e mantenedores do polo. Sua remuneração ocorre através de bolsa.

O professor autor é responsável pela produção do material didático das disciplinas, planejando mídias variadas. Ele pode também ser o professor supervisor do curso. É contratado através de edital, e geralmente pertencem às instituições ao qual é docente.

O professor supervisor articula contato com o professor autor – caso ele também não seja professor autor, o que é possível – e o tutor a distância, além de formar, monitorar e acompanhar as atividades de rotina dos tutores a distância. Precisa ser professor de um curso universitário presencial, é exigido a titulação mínima de mestrado ou doutorado, além de experiência no ensino superior. O professor supervisor docente de um curso presencial da instituição responsável dedica cerca de 20 h de sua carga horária para os cursos de educação a distância.

O tutor a distância é quem faz a ligação entre os alunos e a instituição, esclarecendo dúvidas através da internet, reforçando a aprendizagem, sendo responsável por uma disciplina. Deve participar de curso de formação, ter boa comunicação com os alunos, auxiliar em seus estudos individualmente ou em pequenos grupos, realizar avaliação dos trabalhos e interagir frequentemente com os alunos através da internet por AVA e outros meios de comunicação. Ele é escolhido por processo seletivo, através de bolsa de estudo sem vínculo empregatício com a instituição, com validade de dois anos e trabalha 20 horas semanais. É exigido como formação mínima formação em nível superior e experiência no magistério de qualquer nível ou vinculação a cursos de pós-graduação ou formação pós-graduada.

O tutor presencial auxilia na resolução de dúvidas de uma turma em todas as disciplinas, através de grupos de estudo, plantões de dúvidas (presenciais) e contatos telefônicos, de acordo com as instruções dos tutores a distância. Eles devem ter formação de licenciatura – não obrigatoriamente no curso específico, no caso, Música –, além de ter experiência no magistério. Cada tutor presencial é responsável por uma turma de 25 a 30 alunos por polo, além de entrar no *moodle* para acompanhar o fórum do curso. Ele é escolhido por processo seletivo, através de bolsa de estudo, com contrato de 20 horas semanais.

⁸⁰ Algumas instituições podem não dispor de todos esses profissionais – como o coordenador de tutoria –, que podem ser funcionários concursados ou não, dependendo da instituição.

Analisando as orientações acima, podemos por em destaque algumas questões: o fato dos professores supervisores serem servidores públicos e os tutores serem selecionados somente através de bolsas de estudos temporárias sem vínculos prejudicam a gestão do curso? Isso pode gerar uma rotatividade de tutores, e essa rotatividade prejudicar o gerenciamento do curso. Um problema constatado no ensino universitário público no Brasil é a falta de investimento na EAD, principalmente no que diz respeito à remuneração dos tutores, que são os principais atores desse processo, pois acompanham os alunos. Isso cria um aspecto de que somos corajosos para comprar equipamentos do primeiro mundo, mas os salários pagos a esses profissionais são baixos, incompatíveis com o seu grau de importância e qualificação, se comparado a outros profissionais do setor público de qualificação e titulação similar.

Neves e Fidalgo (2012) fizeram uma pesquisa sobre a condição docente entre três instituições a distância⁸¹ e concluíram que em uma delas, onde havia um equipe de professores, os tutores não se sentiam reconhecidos como docentes nem legitimados como tal pela instituição, pares e alunos. Em depoimento, um tutor declarou que ele próprio se sente como professor, pois tinha que cumprir as tarefas dele como tutor além das tarefas do professor. Ainda segundo o entrevistado, o professor responsável não fazia nada do seu trabalho do curso a distância e ainda recebia um salário infinitamente maior que o do tutor.

Ao compararmos o valor do salário de professor concursado com o valor da bolsa para trabalhar como tutor a distância ou presencial para uma mesma instituição⁸², percebemos uma remuneração proporcionalmente inferior do tutor em relação ao professor de 316% para professor assistente, 498% para professor adjunto e 799% para professor titular, considerando o vencimento base acrescido de todas as gratificações e com equiparação de carga horária⁸³, além da estabilidade de servidor público.

A questão da remuneração dos professores universitários e tutores é complexa, pois os sistemas de seleção e métodos de trabalho entre tutores a distância ou presencial e professores de curso presencial são diferentes. Não pretendemos com isso fazer uma comparação entre os professores universitários do ensino presencial⁸⁴ e os tutores virtuais, uma vez que eles possuem atribuições e rotina de trabalho diferentes, mas sim propor uma reflexão sobre a

⁸¹ As identidades dessas instituições referidas na pesquisa de Neves e Fidalgo (2012), foram preservadas, não sendo possível identificar se tratavam de instituições públicas ou particulares e se pertenciam a UAB.

⁸² Analisamos a remuneração final (vencimento base + benefícios) descrita em dois editais relativos à universidade “Y”, sendo um concurso público para professor de Música e um edital de seleção para tutor a distância.

⁸³ A carga horária dos tutores presenciais é de 20 horas e consideramos a do professor de 40 horas. Para realizar os cálculos, multiplicamos por dois a remuneração do tutor e em seguida, calculamos a porcentagem. O valor da bolsa do tutor é paga independente da titulação do tutor.

⁸⁴ Que também é muito desvalorizado no Brasil em relação à sua importância para a sociedade.

forma como uma instituição de finalidade dupla⁸⁵ proporciona salários e condições de trabalho desiguais entre o professor de curso presencial e o tutor que trabalha com EAD e as possíveis consequências diretas na aprendizagem na modalidade a distância.

A previsão orçamentária das instituições que incluem cursos a distância é de 72,4% em tecnologia (ABRAEAD, 2008, p. 69). Se considerarmos que o tutor é um dos principais atores do processo da aprendizagem – embora a tecnologia seja importante –, é necessário repensar sobre esses gastos, pois a figura do tutor é indispensável para a construção da aprendizagem.

A desvalorização do docente na EAD não se limita ao Brasil. Herbert (2007) afirma que nos Estados Unidos, algumas instituições utilizam os programas de ensino de música a distância como uma maneira de maximizar os lucros, pois eles atingem maior quantidade de alunos, sendo necessária a contratação de menos professores, sendo muitos deles com carga horária reduzida, e até mesmo estudantes de pós-graduação para exercer o papel de professor. Esses professores são especialistas nos conteúdos das disciplinas *online*, desvinculados do restante das obrigações a cumprir nos departamentos. O autor ainda recomenda ser necessário haver uma integração entre todos os membros docentes – incluindo professores e tutores – e os departamentos de música, sendo esse um grande desafio. No caso da UAB, com a instabilidade dos membros contratados, essa comunicação se torna mais difícil.

Entendemos que para os cursos a distância conseguirem cumprir o seu papel, prezando pelo bom funcionamento do curso e comprometimento com a aprendizagem, essa falta de investimento no professor tutor precisa ser compensada com um Projeto Político-Pedagógico eficiente, que envolva recursos materiais e tecnologias adequadas, coordenadores comprometidos e formação inicial e continuada em EAD aos tutores, além da valorização humana dos tutores – uma vez que não há valorização financeira. Porém, como apontado por Moore e Kearsley (2010) no capítulo 1, uma das características de uma universidade aberta é o alto investimento. Se considerarmos que o valor salarial recebido por um tutor a distância é equivalente ao piso salarial de um professor da educação básica – considerando o Brasil como o 88º do ranking da educação mundial em 2011⁸⁶ –, fica difícil constatar que esse investimento está sendo direcionado para aquele que irá acompanhar os alunos durante o seu aprendizado e certamente é um dos principais atores do processo: os tutores.

⁸⁵ Conforme foi exposto anteriormente, o conceito “finalidade dupla” pode ser questionado no Brasil, uma vez que toda instituição presencial pode oferecer até 20% das disciplinas a distância, o que caracterizaria como *b-learning*. No entanto, ao utilizar o termo, estaremos nos referindo às instituições que oferecem **cursos inteiramente presenciais** juntamente com **cursos a distância** através da UAB ou outras instituições ou consórcios.

⁸⁶ Disponível em <www1.folha.uol.com.br/saber/882676-brasil-fica-no-88-lugar-em-ranking-de-educacao-da-unesco.shtml>. Acesso em 27 Mai. 2013.

Lacorte (2012) constatou em sua pesquisa que em alguns polos do Acre não havia tutor presencial formado em Música⁸⁷. Em um modelo de curso como o da UAB, no qual o aluno é obrigado a frequentar diversos laboratórios presenciais, é inviável não contar com um tutor presencial com uma formação em Música para atender esses alunos, se pensarmos a música como *conhecimento de primeira mão* (ver capítulo 3). Acreditamos que um curso superior de Música, no caso de Licenciatura em Música, precisa oferecer ao aluno, além de formação pedagógica generalista, formação em Música e educação musical para o futuro professor, que é um *músico em sala de aula* (SWANWICK, 2003) que domina os conteúdos específicos e possui habilidades práticas.

Ao traçarmos um paralelo entre as funções do professor e do tutor (ver anexo 4), conforme exposto por Iranita Sá (apud MACHADO; MACHADO, 2012), concluímos que as funções do tutor são, de certa forma, semelhantes às do professor, levando em conta uma perspectiva construtivista ou situada (ver capítulo 1). A diferença está no fato de essa mediação pedagógica estar fincada nas tecnologias disponíveis, oferecendo desafios peculiares, além da equipe *polidocente* (MILL, 2010), no caso da UAB. Com isso, além das funções comuns ao professor, surgem novos desafios.

Vários autores (apud MACHADO; MACHADO, 2012; p. 6-7; MORGADO, 2010, p. 10-11) apontam para o tutor quatro funções: *Pedagógica*, *gerencial* (aspectos de gestão), *técnica* e *social*. Na função *pedagógica*, o tutor deve orientar o aluno, mediar a construção do conhecimento e dar *feedbacks*; na função *gerencial*, ele deve cumprir o cronograma previsto no curso e as demais necessidades para um bom funcionamento do curso; na função *técnica*, o tutor deve conhecer bem as ferramentas do curso, para fazer bom uso delas e dar algumas orientações aos alunos nesse sentido, levando em conta que em cursos a distância há uma equipe técnica responsável por isso⁸⁸; na função *social*, ele deve estimular as relações humanas, criando uma atmosfera favorável desde o início do curso, através de trabalhos em equipe.

Ao compararmos essas quatro funções e relacionarmos à do professor de ensino presencial, podemos constatar que o tutor a distância precisa ter maior domínio de função

⁸⁷ Informação fornecida pela Profa. Simone Lacorte durante exposição oral no congresso da ANPPOM em João Pessoa, em Agosto de 2012. Tal informação foi ratificada por Daniel Gohn durante a defesa da dissertação, afirmando que ocorre o mesmo com a UFSCar pelo fato de que em algumas cidades não há ninguém capacitado para a tutoria, além do fato de ninguém querer ser tutor, uma vez que há outras opções de carreira mais estáveis ou prazerosas, como tocar em concertos.

⁸⁸ Um tutor, caso não consiga resolver determinado problema técnico, deve entrar em contato com a equipe de suporte técnico, ou mesmo orientar o aluno para que faça isso.

técnica e gerencial que um professor presencial⁸⁹. A função social torna-se importante para o tutor, uma vez que em um curso presencial os alunos estão naturalmente imersos em *laços fortes*, enquanto que nos cursos a distância ocorrem os *laços fracos*⁹⁰ (LIN, 2001). Acreditamos que o desafio da função social do tutor a distância seja o de transformar os *laços fracos* em um *leitmotiv* para a construção da aprendizagem, o que constitui um grande desafio. O tutor faz o elo entre o professor-autor⁹¹, as mídias disponíveis e os cursistas, e portanto, necessita possuir algumas competências para realizar essa ponte, sendo que a afetividade é uma delas (NOBRE; MELO, 2011).

Complementando essas competências, Salmon (apud MORGADO, 2012) aponta alguns aspectos que entendemos como pertencente à função social: Acesso e motivação – encorajar o aluno a participar regularmente; Socialização – a empatia com o aluno funciona como pré-requisito para as discussões; Partilha de informações – encorajar todos os alunos a participarem e contribuírem; Construção do conhecimento – gerar e gerenciar conflitos, dar *feedback* e criar condições para essa partilha do conhecimento; Desenvolvimento – etapa onde o aluno é responsável pela aprendizagem, necessitando de pouco apoio do tutor além do já disponibilizado.

Mill (2010) considera que os docentes são *imigrantes virtuais* e os alunos *nativos virtuais*, e que para as instituições acadêmicas tem sido um desafio para os educadores da EAD. De certa forma, os alunos e professores que realizam cursos EAD acabam levando para a sala de aula presencial um contato com mais recursos tecnológicos, aumentando a demanda de professores que dominam esses cursos. Isso acaba alterando o papel do professor na EAD, mas também na educação presencial.

O vídeo pode liberar o professor das tarefas menos nobres, permitindo-lhe ser, antes de tudo, pedagogo e educador. As tarefas mecânicas, como difusor de conhecimentos ou mero transmissor de informações, foram confiadas às novas tecnologias (sobretudo ao vídeo e ao computador), reservando-se ao professor tarefas mais especificamente humanas: motivar condutas, orientar o trabalho dos alunos, resolver suas dúvidas, atende-las segundo o nível individual de aprendizagem. Nas demais, as máquinas podem fazer muito melhor que ele. (FERRÉS apud GOHN, 2011, p. 119).

Sobre esta afirmação, podemos tomar como exemplo a pesquisa realizada por Daniel Gohn (2009b, p. 103-104), em que o autor declara que os softwares agem como um tutor incansável, prontos para dar o *feedback* a qualquer momento, sem a necessidade de humanos

⁸⁹ Pois um curso EAD pode ser previamente roteirizado por outro professor, enquanto que é comum no ensino presencial o professor planejar a metodologia e o material de acordo com a ementa do curso. Com isso, entendemos que o gerenciamento das atividades precisa ser mais rígido.

⁹⁰ O conceito de *laços fortes* e *fracos* nas redes sociais será discutido no capítulo 3.

⁹¹ Representado através das aulas e do material didático.

por perto. Obviamente, cabe destacar que se essa tarefa for feita por humanos, haverá maior riqueza de detalhes no *feedback* que se realizado por uma máquina. Em algumas áreas da música, como em Percepção Musical e Harmonia, nas quais seria necessário um professor executar em um piano muitas repetições de exercícios em uma situação de aula presencial, na EAD essa tarefa pode ser realizada por um software com sucesso.

Portanto, se compararmos a afirmação de Gohn (2009b) com a citação de Ferrés (apud Gohn, 2009b, p. 103-104) mencionadas anteriormente, é possível compreender que não somente o vídeo, mas por extensão os aplicativos e as demais tecnologias – como vídeos gravados (*broadcasts*) ou por conferências – podem assumir esse novo papel e transformar o docente virtual e, por extensão, transformar as funções do professor presencial.

Segundo Preti (2011), no processo de comunicação a distância, é fundamental considerar toda dinâmica estrutural a partir de uma perspectiva dialética-histórica, contextualizada e situada – que considere tanto a dimensão semântico-conceitual do que é comunicado como a sócio-comunicativa:

O “conteúdo” enquanto mediatizador de uma relação entre falante e ouvinte, envolvendo as intenções do produtor, o jogo de imagens mentais entre os interlocutores, os diferentes significados que a mensagem pode assumir para eles, a partir de diferenciados contextos e “marcas” em que se colocam enquanto ouvinte-falante, professor-aprendente. Pois, a comunicação na modalidade a distância é “mediatizada” por um conjunto de recursos didáticos e suportes tecnológicos e “diferida no tempo” (os momentos da produção e da co-produção se dão em tempos diferentes) (PRETI, 2011, p. 14-15)

Sobre os recursos “diferidos no tempo”, como apresentamos anteriormente, há uma diferença do ensino na transmissão *síncrona* para a *assíncrona*. Mas no caso específico do curso superior de Música, em algumas disciplinas, além dessas diferenças, também temos de considerar a quantidade de alunos por turma e a tecnologia empregada, uma vez que muitas instituições de nível superior de modalidade presencial utilizam modelo similar ao de um conservatório de música. Sobre isso, "A principal dificuldade para transformarmos contextos de ensino com a incorporação de tecnologias diversificadas de informação e comunicação parece se encontrar no fato de que a tipologia de ensino dominante na escola está centrada no professor". (SANCHO apud BEHRENS, 2010, p. 57).

Tomemos como exemplo uma aula individual de violão em uma universidade ou conservatório na modalidade presencial. Embora o professor precise seguir a ementa da disciplina, ele teria a liberdade de escolher um repertório de acordo com sua estratégia de ensino e possivelmente o trabalharia com um único aluno de acordo com determinado gênero ou compositores possivelmente citados na ementa do curso. No caso de um curso em EAD nos moldes da UAB, há um repertório pré-estabelecido trabalhado com cerca de 25 alunos por

turma, e o tutor precisa dar a maioria dos *feedbacks* através de texto⁹², o que limita seu campo de ação, incluindo sua liberdade para escolha de repertório.

Penna (apud GOHN, 2009b) propõe alguns desafios para o ensino de Música na educação básica, que são diferentes do ocorrido nas escolas especializadas em Música. São eles:

- Como lidar com condições de trabalho tão diversas da escola de música, com seu piano, quadro pautado e poucos alunos por turma?
 - Como lidar com diferentes vivências musicais e, por conseguinte, com as distintas músicas que os alunos podem levar para a sala de aula?
 - Como lidar com as diferentes expectativas em relação à música?
- (PENNA apud GOHN, 2009b, p. 119).

Embora um curso superior em Música a distância possa não contar com alguns recursos humanos e materiais presentes em conservatórios de Música e isso possa vir ser interpretado como indícios de sucateamento da educação a distância, devemos considerar que um aluno de uma universidade presencial que teve aulas no formato de conservatório pode sofrer grande impacto ao ter que lidar com uma realidade distante da que vivenciou durante sua graduação. Nesse caso, um curso EAD pode estar se aproximando, de certa maneira, das futuras condições de trabalho do professor em escolas regulares públicas, pois o aluno aprende em um ambiente virtual a lidar com limitações – como comunicação não imediata com o professor supervisor ou a falta de equipamentos materiais a disposição imediata.

Borne (2011) conclui em sua pesquisa que o professor que deseja trabalhar com Música em EAD necessita ter, além dos conhecimentos específicos da sua disciplina, conhecimentos e habilidades relacionadas às TIC's, pois deve saber escolher e criar objetos de aprendizagem, produzir vídeo ou áudio – ou deixar isso a critério de outra pessoa –, além de saber trabalhar coletivamente com tutores, monitores ou outros professores. Ainda é necessário haver disponibilidade para fazer um planejamento minucioso, buscando maneiras de diminuir a sensação de distância através de *chats* ou outras formas e buscar modos flexíveis de avaliação. Além disso, cabe ao tutor ter disponibilidade para contato, dialogar e dar *feedbacks* aos estudantes do curso.

Os tutores a distância ou presencial podem se ver obrigados a atender uma grande quantidade de alunos por turma. Lacorte (2012), coordenadora da disciplina Violão de uma das universidades da UAB, afirmou em uma apresentação oral⁹³ que o grande problema da aplicação das metodologias sobre educação a distância é a grande quantidade de alunos por

⁹² Devido a questões de viabilidade. Sobre isso, ver Gohn (2009b, 2011).

⁹³ Informação fornecida pela Profa. Simone Lacorte durante exposição oral no congresso da ANPPOM em João Pessoa, em Agosto de 2012.

polo, aliada à questão da acessibilidade do aluno, pois alguns polos presenciais possuem uma conexão muito lenta e muitos alunos não tem acesso à internet em suas residências, ou ainda em determinados períodos de seca a internet funciona. Por outro lado, Moran declara que:

EaD de qualidade é aquela que ajuda o aluno a aprender, como no ensino presencial. Não se mede isso pelo número de alunos envolvidos, mas pela seriedade e coerência do projeto pedagógico, pela qualidade dos gestores, educadores e mediadores, e também pelo envolvimento do aluno. As instituições sérias no ensino presencial costumam desenvolver também um trabalho sólido a distância. E aquelas que são menos sérias, que focam mais nos interesses econômicos no presencial, costumam ver a EaD como um caminho para obter maior lucratividade. (MORAN, 2010, p. 129).

Palloff & Pratt (apud MORGADO, 2012) consideram, porém, que o sucesso de um grupo grande depende, sobretudo, da competência dos professores enquanto facilitadores do conhecimento do contexto virtual, dos conteúdos, técnicas e metodologias utilizadas, e que a qualidade da aprendizagem está diretamente ligada à competência do tutor. Glaucia Jorge⁹⁴ afirma que para o sucesso no aprendizado a distância, os professores e os tutores devem conhecer todos os alunos, e se houver uma quantidade muito grande de alunos, esse aprendizado fica comprometido. De fato, segundo Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2008), em 2007 havia uma média de 157 alunos para cada tutor, levando em conta instituições particulares e públicas.

Valente (2010) defende que para o *estar junto virtual* ocorrer, é preciso que exista uma quantidade adequada de alunos por turma, não ultrapassando vinte. Porém, quando nos referimos à aprendizagem de um instrumento musical no nível universitário, tradicionalmente nos remetemos a aulas individuais – como comumente ocorre nas universidades no Brasil e nos conservatórios de música, incluindo os cursos presenciais de Música oferecidos por muitas universidades⁹⁵. Embora existam aulas presenciais de algum instrumento musical em turmas no Brasil, elas são limitadas a poucos alunos ou a quantidade de instrumentos disponíveis⁹⁶. Embora o número de 20 alunos por tutor seja uma quantidade idealizada por Valente (2010), precisamos levar em conta as especificidades do curso de Música, principalmente no que diz respeito às disciplinas de cunho prático, em que pode ser desejável

⁹⁴ Informação fornecida pela Profa. Glaucia Jorge durante uma palestra no SIED-SInPED em São Carlos, em Setembro de 2012. Atualmente, o curso de pedagogia é o que tem maior quantidade de alunos a nível nacional, segundo o Censo da Educação Superior (MEC/INEP/DEED, 2011). O material da palestra pode ser encontrado em http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Apresentacao_SIED_EnPED_Gl%C3%A1ucia%20Jorge.pdf. Acesso em 13 Nov. 2012.

⁹⁵ Por exemplo, a UFRJ, UNIRIO, Conservatório Brasileiro de Música (CBM-CEU), entre outras.

⁹⁶ Podemos citar como exemplo a disciplina Harmonia de Teclado (HARTEC) pela UNIRIO, que limita sua turma de acordo com a quantidade de teclados eletrônicos disponíveis na sala de aula, que atualmente é próximo a 12 alunos por turma.

uma quantidade menor de alunos – embora não exista no âmbito da EAD um estudo aprofundado na área de ensino coletivo de instrumento.

Sobre as ideias apresentadas anteriormente por Lacorte (2012), Palloff & Pratt (apud MORGADO, 2012), Moran (2010) e Valente (2010), podemos entender que para compor uma metodologia de EAD voltada para a construção da aprendizagem é importante ter uma quantidade de alunos adequada, comprometimento com a elaboração e execução do PPP dos cursos, além de alunos e professores competentes. Se pensarmos isso no âmbito da educação pública, também precisamos considerar que a administração pública deve proporcionar condições favoráveis para que isso ocorra.

Sobre a participação dos professores supervisores no curso, Borne (2011, p. 94-96) aponta, em pesquisa entre professores de Música que trabalham com EAD entre instituições superiores, há três movimentos de interação: em “Professor >AVA”⁹⁷, os professores, por algum motivo, não contam com o auxílio de tutores a distância e desempenham todo o papel sozinho; em “Professor/tutor>AVA”⁹⁸, o professor supervisor é responsável por boa parte do processo, interagindo com os alunos com o apoio dos tutores em apenas alguns pontos do processo, onde este cumpre função de apoio; e em “Professor>Tutor>AVA”, o papel do professor está no planejamento da disciplina, e o professor responsável interage na plataforma somente por meio de tutores. Segundo Gohn (2009b, p. 67), os professores supervisores são “supervisores geral do processo de ensino” e sua participação ocorre apenas em alguns momentos, concepção na qual estaria calcada em “Professor>Tutor>AVA”.

Bloom (1984) conclui que alunos que tem aulas com tutores particulares tem proporcionalmente o dobro do desempenho de um aluno em uma turma de 30 alunos (ver anexo 5). Obviamente, temos que considerar que essa pesquisa foi realizada há quase trinta anos, e esses resultados poderiam sofrer outras variantes na sociedade atual, uma vez que as TIC’s modificaram a forma como as informações são compartilhadas, e com isso, atualmente há inúmeros recursos a disposição para um indivíduo realizar uma pesquisa autônoma. Porém, é notável que para melhor desempenho na aprendizagem, os alunos necessitam, em certos momentos, de atenção individualizada dos professores.

Cuervo (2010, p. 415) observa em sua pesquisa que a partir do momento em que o professor supervisor da disciplina passa a dar os *feedbacks* diretamente aos alunos – o que

⁹⁷ Borne representa os movimentos através de sinais. Embora o autor não justifique o uso dos símbolos, compreendemos que o símbolo “>” poderia ter o mesmo sentido de uma seta apontando para a direita. Voltaremos a esse esquema no capítulo 4 para apontar o movimento de interação ocorrido nos cursos da UAB.

⁹⁸ Os símbolos não foram utilizados de acordo com seu significado matemático ou similar. O símbolo matemático “>” significa “maior que”, e o símbolo “/” significa exclusão do valor na teoria dos conjuntos ou divisão na matemática; e na informática aponta para um diretório de arquivos.

comumente é designado ao tutor a distância – nas disciplinas “Educação brasileira” e “Didática da música” em um curso de Licenciatura em Música pela UAB, a participação dos alunos aumentou em média 60%⁹⁹. Esse caso se enquadraria na classificação “Professor/tutor>AVA” (BORNE, 2011), na qual pode ser benéfica à aprendizagem.

Portanto, comparando o resultado obtido por Cuervo (2010) à pesquisa de Ribeiro (2012)¹⁰⁰, podemos concluir que se o professor supervisor também der alguns *feedbacks* diretamente aos alunos, pode ocorrer uma maior motivação da aprendizagem. Se ainda levarmos em conta que a pesquisa de Bloom (1984) afirma que o professor com conhecimentos avançados e os tutores individuais proporcionam maior índice de aprendizagem, juntamente com as premissas apresentadas por Jorge (2012), podemos concluir que quanto mais atenção individual o aluno recebe do tutor ou principalmente professor supervisor, maior o nível de aprendizagem que o aluno pode alcançar. Dessa forma, a interação humana nos parece imprescindível, e um curso totalmente automatizado (ver capítulo 1) vai contra a ideia defendida por esses autores.

O que “garante” a aprendizagem é a relação subjetiva que se estabelece entre os atores (professores –tutores –alunos). O professor precisa conhecer seus alunos – todos os seus alunos. O professor precisa conhecer seus tutores – todos seus tutores. Os tutores precisam conhecer seus alunos – todos seus alunos. (JORGE, 2012, p. 23).

2.3 O ALUNO EAD

Embora exista um amplo material que trate sobre tecnologias e o papel docente, há pouco material que detalhe o papel do aluno nesse processo. Portanto, nossa intenção na presente seção é expor o que caracteriza o discente como elemento da EAD de acordo com os cursos de Licenciatura em Música da UAB, incluindo aspectos sobre aprendizagem.

O aluno de Licenciatura em Música dos cursos da UAB é caracterizado por ser um indivíduo adulto, com o pré-requisito de formação escolar em ensino médio e conhecimento prévio prático e teórico sobre música¹⁰¹, além de ter sido aprovado em exame de vestibular. Os aspectos apresentados nessa seção foram baseados na andragogia e alguns artigos sobre aprendizagem a distância, uma vez que grande parte da bibliografia voltada para EAD é majoritariamente voltada para a docência e tecnologia.

⁹⁹ Sobre a participação dos professores supervisores, Daniel Gohn observou durante a defesa da dissertação, que se por um lado é mais produtivo para o aluno, isso pode gerar uma armadilha, pois há uma tendência de o tutor a distância relaxar e “desaparecer” dos fóruns, o que é ruim para a aprendizagem, uma vez que esta é acompanhada diretamente pelo tutor a distância.

¹⁰⁰ Em depoimento de um tutor, ele relata que tinha que cumprir as obrigações do professor, pois este não cumpre sua função. Segundo o relato, os professores daquele curso recebem um salário infinitamente maior que o do tutor e não fazem nada do que diz respeito ao seu trabalho, sobrando para o tutor.

¹⁰¹ Avaliados por meio de prova de vestibular e, posteriormente, prova de Habilidades Específicas.

Sobre a aprendizagem do adulto, Felder (1996) classifica em cinco modelos de estilos de aprendizagem, que classificam os alunos como:

- a) Ativo: aprende praticando, prefere trabalhar em grupo *ou* Reflexivo: aprende refletindo, prefere trabalhar individualmente;
- b) Racional: concreto, prático, busca fatos e procedimentos – Intuitivo: conceitual, inovador, busca teorias e significados;
- c) Visual: prefere a representação visual do material (fotografias, diagramas, fluxogramas) *ou* Verbal: prefere explicações escritas e orais;
- d) Sequencial: linear, ordenado, aprende através da execução de pequenas etapas *ou* Global: holístico, pensamento sistêmico, aprende através de *insights*;
- e) Indutivo: prefere partir do específico para o geral *ou* Dedutivo: prefere partir do geral para o específico. (FELDER, 1996, p. 4-5).

Se pensarmos no caso específico do ensino de Música, uma vez que ela envolve inúmeras disciplinas práticas e teóricas, é necessário que todas as formas de aprendizagem sejam contempladas. Cabe ao professor elaborar estratégias de ensino que contemplem os diversos estilos de aprendizagem e envolvam os alunos que possam ter preferência por alguns deles.

Tomemos como exemplo um usuário de uma rede social que adiciona amigos e apenas lê e “curte”¹⁰² os comentários dos outros membros, mas nunca toma a iniciativa de escrever postagens, responder ou comentar. Esse usuário está fazendo uso de uma mídia *pós-massiva* (LEMOS, 2010) de forma *massiva*, ou seja, sem explorar o potencial da cibercultura. Da mesma forma, em um curso a distância, o aluno que apenas lê o texto pedido – ou outros meios –, faz as tarefas individuais e “assiste” ao fórum, sem debater ou comentar as atividades coletivas, está se privando de explorar todo o potencial ofertado pelo AVA, comprometendo sua aprendizagem e prejudicando outros alunos, pois deixa de compartilhar suas experiências.

De acordo com Levy (1999), estruturas demasiadamente centralizada na figura do professor tendem a não funcionar na pós-modernidade. Da mesma forma que algumas empresas trabalham por projetos colaborativos – e não mais por sistemas hierarquizados –, a

¹⁰² Fazendo alusão a opção “curtir” da rede social facebook.

EAD tende a assumir essa tendência de educação descentralizada, tanto no campo das disciplinas como no campo da organização hierárquica.

Hrastinski (2008), baseado em vários autores, divide a participação *online* dos alunos em seis níveis: 1) *Participação pelas quantidades de acesso ao AVA*, medido por meio da porcentagem de acesso ao ambiente virtual; 2) *Participação pela escrita*, na qual a porcentagem determina se o estudante é ativo – participação $\frac{1}{4}$ superior à média da turma – ou inativo – participação $\frac{1}{4}$ inferior; 3) *Participação pela qualidade da escrita*, que mede o nível de participação considerando uma escrita de alta qualidade; 4) *Participação pela escrita e leitura*, levando em conta uma participação ativa pela leitura e escrita, de forma qualitativa, em leitura colaborativa; 5) *Participação como escrita pessoal e compreendida*, na qual o fato de alunos cumprirem tópicos de discussão em fóruns pode não ser o suficiente para medir a participação, sendo necessário que o aluno compreenda o que está sendo feito; 6) *Participação como tomar parte e se juntar a um diálogo*, em que a qualidade da participação do aluno é posto à frente do fator quantitativo. O autor define que a participação *online* como sendo “um processo de aprendizagem onde o aprendiz toma parte e mantém relações com outros. É um processo complexo que compreende fazer, comunicar, pensar, sentir e pertencer, que ocorre tanto *online* como *offline*¹⁰³” (HRASTINSKI, 2008, p. 1761).

Portanto, a construção do processo de aprendizagem de um curso a distância com participação ativa não envolve somente o envio de mensagens, acesso ao ambiente e o cumprimento de tarefas no prazo, mas também uma série de tarefas *offline* e *online* a serem realizadas. A aprendizagem, portanto, não fica limitada à transmissão de informações e envio de tarefas, mas engloba diversos conteúdos atitudinais que envolvem o aluno não estar conectado à internet e ao curso.

Oliveira (2012, p. 5-6) sugere quatorze princípios que devem nortear o relacionamento entre aprendizes adultos, baseados nos princípios da andragogia (ver anexo 6). Dentre esses princípios, podemos destacar o primeiro deles, “O adulto é dotado de consciência crítica e consciência ingênua. Sua postura pró-ativa ou *reativa* tem direta relação com seu tipo de consciência predominante” (OLIVEIRA, 2012, p. 5), relaciona-se diretamente com a postura e o papel do aluno a distância. Os momentos iniciais de um curso EAD devem exigir do aluno

103 “Online learner participation is a process of learning by taking part and maintaining relations with others. It is a complex process comprising doing, communicating, thinking, feeling and belonging, which occurs both online and offline.”

uma postura *reativa*¹⁰⁴ e uma consciência crítica, para que tal atitude possa ser desenvolvida ao longo de todo o curso.

Sobre o princípio “O adulto é o agente de sua aprendizagem e por isso é ele quem deve decidir sobre o que aprender” (OLIVEIRA, 2012, p. 5), se pensarmos que na EAD nos moldes da UAB as disciplinas podem manter um aspecto fechado, no qual o professor tem pouca autonomia para modificar o roteiro do curso, a decisão do aluno sobre os conteúdos pode se tornar complexa devido à logística envolvida na preparação dos materiais e tarefas previamente preparados em um curso *assíncrono*.

Sobre o princípio “Aprender significa adquirir: Conhecimento - Habilidade - Atitude (CHA); O processo de aprendizagem implica na aquisição incondicional e total desses três elementos” (OLIVEIRA, 2012, p. 5), este reflete a preocupação do adulto de pôr em prática as habilidades e atitudes. O aluno ingressante em um curso superior pode ainda não ter total consciência sobre as atitudes e habilidades que ele precisa desenvolver, e esperar que o conhecimento venha somente do professor como o único detentor dos saberes. Por este motivo, “A experiência é o melhor elemento motivador do adulto. Portanto, o ambiente de aprendizagem com pessoas adultas é permeado de liberdade e incentivo para cada indivíduo falar de sua história, ideias, opinião, compreensão e conclusões” (OLIVEIRA, 2012, p. 5).

Quando um curso *online* propõe uma situação problema a ser resolvida pelo aluno, essa metodologia se aproxima das palavras geradoras proposto por Paulo Freire (1979)¹⁰⁵. Em ambos os casos, entra em cena a experiência compartilhada dos alunos sobre determinado tema, adicionada à informação e experiências das coletividades humanas vivas da *cibercultura* (ver capítulo 3) no contexto informal e aos diversos materiais disponibilizados por instituições científicas. Para isso, é necessário que o aprendiz disponha de tempo e interesse de aprender coletivamente.

Essas trocas de experiências são tão valiosas quanto a realização de tarefas ou apreciação de material institucional, e servem como reflexão e aprendizagem, pois “O diálogo é a essência do relacionamento educacional entre adultos, por isso a comunicação só se efetiva através dele” (OLIVEIRA, 2012, p. 5). Embora seja válido considerar o estilo de aprendizagem de um aluno reflexivo (FELDER, 1996), que demonstra preferência em ouvir o professor e outros alunos, o curso que cria estratégias para que todos os alunos participem ativamente está engajado em conduzir o estudante ao estudo autônomo.

104 Alguns cursos a distância funcionam dessa forma, na qual não há acompanhamento ao aluno, a não ser que este realize perguntas ao tutor. Porém, acreditamos que o tutor também deva assumir uma postura *pró-ativa*.

105 Os *Temas geradores*, relativos às unidades de aprendizagem (FREIRE, 1979), parte de *palavras geradoras*, ou ainda, de *vocábulos geradores* (FREIRE, 1983).

No caso de disciplinas de cunho prático, o aluno pode necessitar de um nível de interação das orientações mais precisa, inclusive através de *webconferência*, sem que por isso a autonomia deixe de existir. A não assimilação da aprendizagem traz riscos como a evasão, além da formação deficiente desses alunos. Esses fatores comprometem a qualidade do ensino e toda a estrutura da educação a distância.

O papel do ensino é possibilitar que o aluno desenvolva suas próprias capacidades para que ele mesmo realize as tarefas de aprendizagem e chegue a um resultado. Em resumo, atitude sócio-construtivista significa entender que a aprendizagem é resultado da relação ativa sujeito-objeto, sendo que a ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada. (FILATRO, 2009, p. 97)

Hara e Kling (1999) apontam que alunos de cursos EAD desejam que o docente esteja mais “presente” e que este ofereça um *feedback* constante. No entanto, o aluno de um curso a distância pode não ter contato anterior com essa modalidade e acabar fazendo uma comparação com o curso presencial, no qual estava acostumado a resposta imediata proporcionada pelo contato face-a-face. Nesse sentido, Moore e Kearsley (2010) apontam que o fato do aluno recorrer ao professor por qualquer motivo vai contra o princípio de distância transacional (ver capítulo 1).

Os *nativos digitais*, que nasceram submersos na sociedade da informação e utilizam constantemente as redes sociais, podem ter um contato mais direto com a aprendizagem colaborativa, mesmo que essa vivência tenha ocorrido fora dos muros da escola, o que pode apresentar uma atitude diferente do aluno perante um curso *online*. As escolas do ensino básico, se focadas em uma perspectiva metodológica construtivista, criam um alicerce para ajudar o aluno a encarar os desafios da EAD *online*.

2.4 GESTÃO EM EAD

Gestão pode ser entendida como a abordagem sistêmica que constitui a transferência e aplicabilidade de conceitos teóricos e práticos ao gerenciamento dos processos de planejamento, organização, controle/liderança com eficiência e eficácia (BARTSHC, 2010). Esses processos estão inseridos em um contexto educacional peculiar, que é o de uma educação mediada pela tecnologia que pressupõe necessidades específicas da universidade. No caso da Música, há a necessidade de ter laboratórios e recursos materiais e humanos específicos. Portanto, é necessário o gestor estar preparado para atuar especificamente no ramo da EAD.

Desde 2006, com a instalação da UAB, as instituições públicas de ensino superior experimentam a modalidade de educação a distância e, geralmente, isto tem sido feito de forma precária, especialmente pelo frequente despreparo dos profissionais

que vão atuar na função de gestores da EaD. Assim, a gestão da EaD no Brasil tem sido feita com bases nos princípios da gestão empresarial ou da gestão educacional em geral, mas (quase) nunca do ponto de vista específico da gestão de sistemas de EaD. A gestão educacional no âmbito da EaD guarda para si diversas especificidades que exigem e promovem um tipo de gestão muito diferente da gestão de outras atividades. A profissionalização da gestão de EaD parece emergente e necessária. (CARMO; MILL, 2012, p. 2).

Cabe observar também que, no Brasil, as instituições públicas que oferecem cursos a distância são de finalidade dupla, o que gera uma equipe maior, com interesses compartilhados e, conseqüentemente, apresenta um maior desafio para esses gestores, principalmente no campo de uma equipe *polidocente* (MILL, 2010), na qual os professores supervisores são obrigados a atuar concomitantemente no ensino presencial, EAD e ainda em pesquisas científicas. Cabe, portanto, aos gestores e à equipe dos cursos, estarem preparados para os desafios da gestão específica em EAD e ainda em Música.

As instituições públicas de ensino que oferecem cursos a distância estão submetidas à UAB e seu modelo de gestão precisa considerar uma série de tomada de decisões que, de certa maneira, devem seguir um modelo pré-estabelecido para a EAD e outro para a educação presencial. Carmo e Mill (2012) apontam alguns dos principais desafios dos gestores dessas universidades:

Categoria	Dilema / desafios da gestão
Flexibilidade na EaD (espaço, tempo e pedagogia)	Como aumentar o caráter de flexibilidade dos espaços e tempos educacionais, essencial à modalidade de EaD? É possível flexibilizar a proposta pedagógica dos cursos de EaD de modo a atender aos horários e lugares de estudo dos alunos, articulando os (geralmente escassos) recursos humanos, físicos, materiais e financeiros?
Sistema de avaliação e processos de sigilo e burla (cola)	Como estruturar um sistema de avaliação que atenda às diretrizes legais e pedagógicas na modalidade de EaD, concebendo aspectos essenciais ao processo avaliativo: rigor, seriedade, sigilo, identidade etc.? Como evitar as recorrentes tentativas de burla (cola) na EaD? Logisticamente, como gerenciar a aplicação das provas nos Polos de Apoio Presencial?
Condições de trabalho docente	Como institucionalizar a mão de obra necessária ao bom andamento das atividades de EaD? Que implicações legais decorrem do trabalho flexível, temporário e precário, típico da docência virtual (em especial do trabalho dos tutores virtuais)? O tele trabalho representa problemas trabalhistas?
Evasão e permanência estudantil	Por que a evasão na EaD é tão alta? Que novas estratégias podem ser implementadas para aumentar a permanência dos estudantes?
Institucionalização da EaD	Qual a infraestrutura essencial à IPES pública para que sejam ofertados cursos pela EaD? Como institucionalizar adequadamente a EaD numa universidade federal? Que

	mudanças culturais são necessárias para que a comunidade acadêmica incorpore a EaD como ferramenta educacional efetiva e de qualidade?
Sistemas Informáticos para Gestão Pedagógica da EaD	Existem sistemas informáticos adequados às especificidades da estrutura organizacional das instituições públicas brasileiras? Em que a telemática tem contribuído para a gestão do conhecimento e dos processos logísticos na EaD? Se a EaD virtualiza os tempos e espaços de ensino-aprendizagem, que estratégias são possíveis para a comunicação e mediação entre docente e educando e para o enriquecimento da construção do conhecimento?
Polo de Apoio Presencial	Numa proposta de EaD que incorpora Polos de Apoio Presencial, mantidos por terceiros, como institucionalizar um ambiente fora da jurisdição da IPES? Quais as melhores estratégias de gestão dos processos logísticos e da relação IPES-Polos, considerando o polo como espaço multi-institucional e fora da jurisdição da universidade?

Quadro 2: Alguns dos principais desafios e dilemas do cotidiano dos gestores de sistemas de EaD. (CARMO; MILL, 2012, p. 9).

Ao relacionarmos esses desafios apontados por Carmo e Mill (2012) às dificuldades apontadas nas sessões anteriores, como a dificuldade de acesso à internet e falta de tutores qualificados – principalmente no interior dos estados –, além dos baixos salários pagos à equipe de tutores, temos um grande desafio institucional a ser enfrentado pelos gestores.

Um desafio apontado por Lacorte (2012) ocorreu durante o processo de vestibular em Licenciatura em Música, quando alguns professores realizaram entrevistas no lugar da prova em determinados polos, apesar de o exame ser unificado e exigir uma prova de Habilidades Específicas (HE) da execução de algum instrumento e de Percepção Musical. Isso aconteceu porque no PPP do curso de Licenciatura em Música a distância não havia regras para as provas de HE. Para contornar a situação e lidar com os diversos níveis diferentes dos alunos, o curso passou a oferecer materiais diferentes, contemplando os níveis básicos, intermediários e avançados na mesma disciplina.

Valente (2010) identifica três abordagens para os cursos a distância: A abordagem *broadcast*, a *virtualização da escola tradicional* e o *estar junto virtual*.

A abordagem *Broadcast* é caracterizada por não utilizar nenhum tipo de interação humana; há apenas interação entre aluno e computador, não ocorrendo diálogo com outros alunos ou professores. Com isso, o professor não tem meios para avaliar a aprendizagem. O Telecurso 2000 pode exemplificar esse tipo de abordagem. Ela permite atingir milhares de pessoas, mas “é inaceitável afirmar que esse tipo de educação é suficiente para promover a construção do conhecimento e, por conseguinte, formar cidadãos” (VALENTE, 2010, p. 32).

O *estar junto virtual*, também conhecida como “*Learning network*”, é caracterizado por um alto grau de interações intensas entre os aprendizes. Para isso, o engajamento na resolução de um problema ou projeto é algo a ser incentivado, tendo um professor à disposição para dar suporte. Nesse método, a aprendizagem está calcada na interação professor-aluno e entre alunos. Três mecanismos são necessários: a) Limitar a quantidade de alunos a no máximo 20; b) Ter uma equipe para auxiliar o professor, monitorar os alunos e auxiliar no preparo de material; c) Requer mudanças profundas no processo educacional, explorando as verdadeiras potencialidades dessa nova tecnologia (VALENTE, 2010, p. 35).

A *virtualização da escola tradicional* ocupa uma posição intermediária entre a abordagem *broadcast* e o *estar junto virtual*, pois prevê algum tipo de interação entre o professor e o aprendiz, mediada pela tecnologia. Nela, o professor tem a função de elaborar e disponibilizar o material de apoio e de verificar se o aluno cumpriu tarefas previamente estabelecidas, através de *feedback* atribuído com conceito avaliativo. O professor pode verificar se a informação foi processada por meio da utilização de situações problema. O número de alunos a ser atendido é grande, tendo o tutor pouca interação com o aluno. Isso pode trazer, ao estudante, um sentimento de desestímulo por não se sentir acompanhado.

Valente (2010) afirma que, na prática, a maioria dos cursos a distância oferecidos no Brasil estão situados na abordagem *estar junto virtual*. Em palestra de Gláucia Jorge, professora da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), ela relatou que, enquanto os tutores dos cursos de ciência da computação, engenharia elétrica e engenharia da computação atendiam, sob sua supervisão, uma média de 60 alunos por semestre; os tutores de matemática atendiam cerca de 250 alunos por semestre; e os tutores de pedagogia atendiam cerca de 800 alunos por bimestre¹⁰⁶. Uma estratégia adotada para suprir dúvidas – que só era possível com os alunos de engenharia, devido à quantidade de alunos – foi a de realizar videoconferências. A professora declarou que sua participação em *webconferências* não contabilizava como carga horária trabalhada – embora conseguisse realizar algumas por conta própria – e que, na prática, nos casos das turmas com maior quantidade de alunos, o acompanhamento acabava sendo realizado somente pelo tutor. Com tal quantidade de alunos, o trabalho necessita ser padronizado, incluindo a tendência de algumas avaliações automatizadas por meio de

106 Informação fornecida pela Profa. Gláucia Jorge durante uma palestra no SIED-SInPED em São Carlos, em Setembro de 2012. Atualmente, o curso de pedagogia é o que tem maior quantidade de alunos a nível nacional, segundo o Censo da Educação Superior (MEC/INEP/DEED, 2011). O material da palestra pode ser encontrado em http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Apresentacao_SIED_EnPED_Gl%C3%A1ucia%20Jorge.pdf. Acesso em 13/11/12.

entrevista mediada por formulário eletrônico de múltipla escolha, que pode comprometer a relação subjetiva necessária para transformar informação em conhecimento.

Em um curso estruturado a distância, é fundamental que sejam disponibilizados constantemente aos alunos materiais e tarefas e seja estipulado o tempo gasto nessas atividades para contabilizar a carga horária. No ensino presencial, a carga horária ajuda a definir os limites da aula. O professor pode realizar uma aula presencial dialogando com os alunos, sem preparar qualquer material específico. Já no caso de um curso a distância *assíncrono*, sem essa preparação minuciosa de materiais institucionais, o curso não teria o mesmo efeito, uma vez que tais materiais ajudam a suprir a ausência do contato face-a-face (ver MOORE; KEARSLEY, 2010).

Há uma ferramenta no *moodle* de controle de acesso do tempo para cada aluno, que demonstra todas as ações e tempo de permanência no AVA estatisticamente. Porém, essa ferramenta mede somente o tempo de permanência *online* no servidor institucional. Não há como contabilizar o tempo que o aluno levou para ler determinado texto, pesquisar em sítios externos, estudar livros ou outras atividades *offline*¹⁰⁷. Assim como no ensino presencial, o aluno pode tentar ludibriar o professor com informações a seu favor e conseguir êxito, por acreditar que a modalidade é mais propícia para fraudes, podendo copiar integralmente (plagiar) texto ou música ou fornecer seu *login* e senha para que outra pessoa realize seu trabalho. Cabe aos gestores e professores do curso organizar estratégias para coibir essas ações.

O processo de planejamento de um curso a distância é dividido em cinco etapas: concepção, planejamento, produção, mediação e acompanhamento (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL, 2010). A seguir, veremos essas etapas e alguns de seus principais aspectos.

Na etapa de concepção – dividida em concepção, planejamento e produção –, devem ser levadas em conta, para a criação do projeto do curso, questões estruturais, conceituais, andragógicas e a logística de toda a equipe, as quais serão baseadas as demais etapas. Primeiramente, é elaborado um projeto de curso, no qual serão analisadas questões como o público alvo, um levantamento da análise interna e externa do ambiente além de cronograma de execução, planejamento financeiro e consultas à legislação sobre EAD. Também são levantadas as correntes pedagógicas, meios e tecnologias a serem utilizados.

¹⁰⁷ Como exemplo, o estudo de teclado, canto, violão, solfejos ou leitura de textos.

A concepção envolve o desenho do curso. Nessa parte, examina-se quais meios e tecnologias são mais eficientes para cada conteúdo e seus formatos específicos¹⁰⁸, além de serem escritos os roteiros – inclusive dos *layouts* dos sites. Também é realizada a pré-produção, parte em que são definidos alguns aplicativos necessários, equipamentos a serem adquiridos e equipe a ser contratada – ou solicitada por meio de edital, no caso dos cursos da UAB.

A produção é a última parte da etapa de concepção do curso. Nesse momento, o planejamento é articulado com a prática e o material institucional é desenvolvido. Nessas etapas – e também nas anteriores –, surge a figura do *Designer Instrucional* (DI), que une a parte pedagógica e gerencial à comunicacional. Também são formuladas as boas-vindas do curso, assim como avisos, cronogramas das atividades a serem entregues e tarefas da secretaria.

Em seguida, ocorre a etapa de manutenção – dividida em mediação e acompanhamento. Essa etapa é responsável por “arrumar a casa”, ou seja, verificar se os arquivos externos ao servidor institucional estão funcionando, realizar uma revisão do curso e criar enunciados para as atividades. A mediação ocorre pouco antes do início do curso. No caso de cursos com tutoria presencial – como os cursos de UAB –, precisa ser providenciada a verificação de todos os recursos materiais e planejamento logístico. Como exemplo, Moore e Kearsley (2010, p. 138-146) sugerem um cronograma de planejamento de um curso a distância.

Já o acompanhamento inicia quando o curso é colocado *no ar*. É quando os tutores iniciam efetivamente sua atuação, além do restante da equipe de apoio técnica e de secretaria. Nessa etapa, deve ser colocado em prática o que foi planejado anteriormente, e seu planejamento visa abranger toda a equipe pedagógica e de suporte técnico. A equipe de acompanhamento é dividida em: a) tutoria, responsável pela mediação pedagógica; b) monitoria pedagógica, que em alguns casos pode ser desempenhada pelo professor supervisor ou tutor – como no caso da UAB, tutor presencial e a distância –, que também contam com o apoio de outros profissionais, tais como coordenadores de curso, pedagógico, de polos, de tutoria, secretárias, supervisores de tutores, projetistas ou *designer instrucional*, equipe audiovisual, de material impresso e técnica de informática. O grande desafio para a gestão é manter essa grande equipe integrada, havendo perfeita comunicação entre eles.

A comunicação parece ser a questão mais fundamental para o ensino à

108 Por exemplo, um texto, na tecnologia digital pode ser desenvolvido em formato de texto científico, em revista, jornal, quadrinho, blog, tutoria, ou outros formatos.

distância: como instrutores em locais remotos podem estar enfrentando problemas técnicos, alunos podem não estar tomando uma abordagem uniforme em sua avaliação, ou tutores não responder às necessidades dos alunos em tempo hábil. Quando surgem essas circunstâncias, a falta de contato face-a-face pode ser um desafio não só para a educação, mas para a gestão dos instrutores. (HERBERT, 2007. Tradução nossa¹⁰⁹).

Por fim, para apresentar um resumo simplificado dos quatro elementos apresentados por MILL (2012), criamos um mapa conceitual com o intuito de expor algumas das principais características da aprendizagem de música relacionadas ao aluno (ver figura 1).

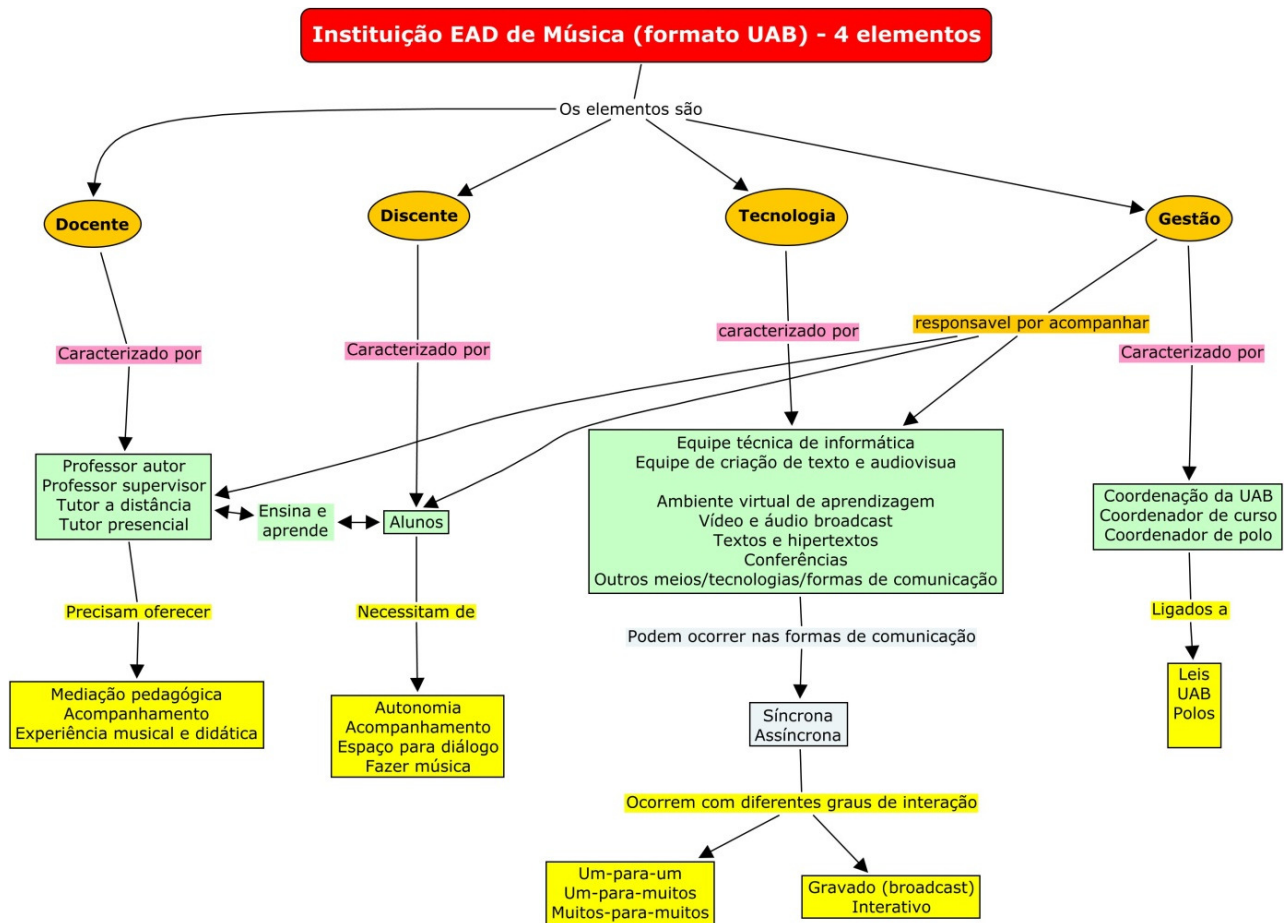


Figura 1: Mapa conceitual sobre os quatro elementos da educação

2.5 A LEGISLAÇÃO EM EAD

No Brasil, o sistema de vestibular é utilizado como sistema de ingresso em todos os cursos das universidades participantes da UAB, juntamente com o Exame Nacional do Ensino

¹⁰⁹ Communication seems to be the most fundamental issue for distance learning, as instructors in remote sites may be facing technical problems, graders may not be taking a uniform approach in their assessment, or instructors may not be adequately responding to student needs in a timely manner. When such circumstances arise, the lack of face-to-face contact can be a challenge not only for instruction, but for the management of instructors.

Médio (ENEM) e os Testes de Habilidades Específicas (THE) de cada universidade. No entanto, não há um regulamento para a aplicação desses testes nos cursos a distância. Na UNB, por exemplo, ao longo do tempo, o vestibular foi se modificando. Em 2009, ele foi realizado através de vídeos enviados pelos alunos executando instrumentos e solfejos, e, em 2011, esse exame prático foi considerado como 30% do resultado final do vestibular. Os vídeos deveriam ser gravados nos polos presenciais em datas e horários pré-estabelecidos e enviados à universidade. Ambas as universidades, incluindo a UFRGS, até então, não ofereciam, da mesma forma, editais para os THE's dos cursos presenciais e a distância¹¹⁰.

Segundo o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2008), 76,7% dos alunos de EAD estão concentrados na educação corporativa, sendo que os alunos de graduação representam apenas 23,2%. Se nos restringirmos às universidades públicas, teremos apenas 5,2% desse total.

A primeira lei que gera abertura ao ensino a distância foi em 1942¹¹¹, no que diz respeito ao estudo aberto aos maiores de 19 anos. A LDB de 1971¹¹² considera a utilização de rádio, TV, correspondência e outros meios no ensino supletivo. Já na LDB vigente (BRASIL, 1996), a educação a distância foi regulamentada. Essa lei representa um grande impulso para a execução da EAD no Brasil, juntamente com o surgimento da UAB. Na LDB – Lei 9.394/96 –, o artigo 80 regulamenta:

Art. 80º. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996).

Sobre as atividades presenciais obrigatórias, regulamentados pelo artigo 80 da LDB através do decreto 5.622 de 2005, são estipuladas as seguintes normas:

110 Informações obtidas através de consulta em editais de vestibular em sítios das universidades participantes.

111 O artigo 91 da lei 4.244/42 não fala explicitamente sobre EAD, mas apresenta indícios que possibilitam ao aluno não frequentar o ambiente escolar formal: “Aos maiores de dezenove anos será permitida a obtenção do certificado de licença ginásial, em consequência de estudos realizados particularmente, sem a observância do regime escolar exigido por esta lei”.

112 Artigos 25 e 51 da lei 5.692/71.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. (BRASIL, 2005).

Portanto, além das provas presenciais, também são previstas em lei outras atividades. No caso dos laboratórios de ensino, as instituições podem adequar suas disciplinas práticas – como práticas de instrumentos (teclado, violão, etc.), Percepção Musical ou outras disciplinas. De certa forma, a legislação transforma o curso a distância, de certa forma, em *blended learning*, e isso pode dificultar a permanência de alunos que moram longe do polo presencial.

No sítio da UFSCar, podemos encontrar algumas informações sobre o funcionamento do curso de Música, inseridas na chamada para o vestibular:

Art. 4º. Os cursos da UFSCar na modalidade de educação a distância exigem que o estudante obrigatoriamente esteja frequente aos encontros presenciais semanais do curso. Essa frequência semanal é obrigatória a todos os alunos desses cursos e será computada no desempenho do estudante e considerada para fins de aprovação.

§ 1º. O desempenho dos estudantes será computado por frequência e rendimento acadêmico, sendo a frequência aferida pela participação no ambiente virtual de aprendizagem e pela participação nas atividades previstas para realização obrigatória no Polo de Apoio Presencial.

§ 2º. As atividades obrigatórias para realização no Polo de Apoio Presencial compreendem as atividades avaliativas (provas e similares), atividades laboratoriais, atividades pedagógicas específicas para realização individual ou em grupo, atividades de estágio e outros.

§ 3º. Os cursos da UFSCar na modalidade de educação a distância podem exigir atividades de estágio e, em alguns casos, essas atividades são obrigatoriamente realizadas, em parte ou no todo, no próprio Polo de Apoio Presencial em que o estudante é matriculado em empresas da área ou em escolas parceiras do polo.

§ 4º. Os encontros presenciais no Polo de Apoio Presencial ao qual se encontra vinculado o estudante são, normalmente, coordenados por tutores presenciais da UFSCar, podendo ter apoio virtual ou presencial dos tutores virtuais e professor responsável pela disciplina.

§ 5º. Os horários previstos para a realização das atividades presenciais são disponibilizados pelo respectivo polo com a devida antecedência, contemplando diferentes períodos, incluindo dias durante a semana e finais de semana.

§ 6º. As atividades para realização obrigatória nos polos e que necessitem da presença simultânea de todos os alunos da turma serão anunciadas com maior antecedência e realizadas preferencialmente nos fins de semana.

§ 7º. Para o curso de Educação Musical, as atividades presenciais obrigatórias serão realizadas semanalmente; em dia da semana estabelecido pela Coordenação do Curso, no período noturno. Além disso, os estudantes desse curso frequentarão o polo quatro vezes por semestre aos finais de semana, no período matutino e vespertino, ao longo de cada período letivo e durante toda a duração do curso. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2012, p. 2).

Cabe destacar que em curso de graduação em Música, conforme observado por Silva (2005), é frequente encontrar muitos alunos que já atuam como músicos e mantém um

trabalho paralelo ao curso “tocando na noite”, em orquestras ou atuando de diversas formas. Nesses casos, um horário noturno para os encontros presenciais poderia dificultar a vida profissional do aluno. Não sabemos até que ponto os polos presenciais são flexíveis com esses alunos, uma vez que cada polo age de forma diferente. A experiência como músico pode ser fundamental para desenvolver habilidades úteis para a futura atuação como professor, principalmente do ponto de vista de um *músico em sala de aula* (SWANWICK, 2003).

Outra possibilidade existente é a oferta de disciplinas oferecidas a distância como parte de cursos presenciais, desde que essa oferta não ultrapasse os 20% da carga horária total do curso, de acordo com a portaria 4.059 de dezembro de 2004:

Art. 1º. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2º. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 3º. As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.

Capítulo 3 – CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO SOCIAL, TECNOLÓGICO E MUSICAL PÓS-MODERNO

Eis o hipertexto global, o metamundo virtual em metamorfose pertéua, o fluxo musical ou icônico na enchente. Cada um é chamado a tornar-se um operador singular, qualitativamente diferente, na transformação do hiperdocumento universal e intotalizável. Entre o engenheiro e o visitante de mundos virtuais, todo um contínuo se estende. Aqueles que se concentram em perambular não irão talvez conceber sistemas ou esculpir dados mais a frente. Nada na revolução técnica garante essa reciprocidade; não é mais do que uma possibilidade favorável aberta por novos dispositivos de comunicação. Cabe aos atores sociais, aos ativistas culturais aproveitá-la, afim de não reproduzir no ciberespaço a mortal dissimetria do mortal sistema dos meios de massa. (LEVY, 1999, p. 149).

O presente capítulo irá fazer um estudo contextual sobre as formas de transmissão e aprendizagem de música na sociedade pós-moderna e o uso de suas tecnologias.

Com a evolução dos meios e tecnologias, as formas de criar arte e do público receber as artes vão sendo modificadas. Isso pode ser percebido nas artes visuais, na música, no teatro e em outras artes, que também sofreram modificações, ao ponto de serem criadas novas modalidades de artes¹¹³ e novos papéis sociais entre os artistas e receptores da arte.

Com a popularização da internet e das redes sociais, foi se criando não somente uma nova forma de comunicação e entretenimento, mas uma nova cultura, denominada cibercultura e discutida por alguns autores, como Pierre Levy (1999). Essa nova cultura, considerada como uma revolução dos meios de comunicação, impulsiona a propagação de um *dilúvio de informações*, somadas a diversos meios que já vinham colaborando para isso¹¹⁴.

E na cibercultura se incluem as artes, que passaram não somente a contar com novas ferramentas, mas também as que foram sendo reconstruídas. A arte pode ser recebida passivamente ou recriada constantemente por um grupo ou ainda um único usuário, que passa a manipular os materiais originais e reconstruir a obra, e com isso se modificando a noção de autoria e passividade perante a obra, uma vez que a obra passa a ser criação coletiva.

Entendendo a educação como um fenômeno social, isso irá se refletir em uma nova forma de transmissão das informações, além de uma nova relação com o saber. Baseado na obra “parangolé¹¹⁵” do artista plástico Helio Oiticica (1937-1980), Silva (2010) propõe a *pedagogia do parangolé*, onde o professor propõe o conhecimento, mas não o transmite,

¹¹³ Como o cinema, que foi possível pela tecnologia disponível, o que gera uma arte distinta do teatro, criando técnicas e características próprias.

¹¹⁴ Levy (1999, p. 13) comenta que Albert Einstein, em uma entrevista, declarou que três bombas haviam explodido durante o século XX: a bomba demográfica, a bomba atômica e a bomba das telecomunicações.

¹¹⁵ A obra de arte “Parangolé” é uma obra de arte experimental, reconhecida internacionalmente, que consiste em uma espécie de capa, na qual o apreciador é convidado a vestir, e com isso vivenciar a experiência de ser coautor da obra, e não apenas um apreciador.

assim como o artista propõe sua obra potencial ao público, e com isso dialogando com a sociedade em um processo dialético.

Ou seja, assim como na cibercultura a obra não é algo completo, na *pedagogia do parangolé* o conhecimento a ser transmitido não é acabado, mas sim um espaço presencial ou virtual onde os professores oferecem alguns elementos propícios à manipulação, e o aluno constrói o conhecimento como um fruidor dessa arte, ou ainda como um jogador com um *joystick* na mão que precisa tomar decisões para prosseguir no jogo.

Além do papel do artista e do receptor da arte, a tecnologia também cria ou modifica o modo de transmissão. Foi o que ocorreu com o cinema, que só foi possível existir graças a criação do cinematógrafo no século XIX. No início, com o cinema mudo, era necessário haver pessoas envolvidas para que fosse possível a realização do filme, como um músico ou uma orquestra para tocar a trilha sonora daquele filme. Atualmente, com o avanço da tecnologia, já não é mais necessário ter músicos presentes durante a exibição do filme, assim como no teatro ou em danças, substituídos por gravações. No caso do cinema, sua transmissão foi se modificando, com o cinema falado, as rádios, a televisão, aparelhos de vídeo-cassete e meios interativos, além da inserção de efeitos especiais gráficos computadorizados, que modifica a forma de atuar dos atores e forma de criar roteiros, uma vez que as pessoas envolvidas precisam se adaptar a novas tecnologias, que exigem novas técnicas.

Através de *Vsti's*¹¹⁶, os grandes grupos musicais começam a ser substituídos por um grupo pequeno ou mesmo um músico especialista em tecnologia musical. Ao refletirmos sobre o processo de formação musical, tal fato precisa ser considerado, pois há uma mudança do modelo de produção fordista, onde cada trabalhador executa uma parte específica, para o modelo pós-moderno¹¹⁷, em que um músico “engenheiro” assume a camada *soft* e o computador executa o *hard* no lugar dos músicos, na chamada *desmaterialização da produção* (ver PAIVA; SODRÉ, 2011).

Segundo Costa, “na teoria do capital humano, ele [o trabalhador] é considerado central no cálculo do capital. O trabalho agora é visto como gerador de capital para o próprio trabalhador, ao invés de ser apenas um fator que contribui na relação de exploração e classes” (COSTA, 2011, p. 76). Nesse contexto, vemos que o músico não é insubstituível, uma vez

¹¹⁶ Ver o significado do termo no glossário.

¹¹⁷ Conforme apresentado no programa de TV “O mundo do futuro: a inteligência”, pela emissora *Discovery Channel*, já estão sendo estudados avatares que tem por objetivo substituir os atores. O animador dá o comando e as máquinas obedecem, o que iria substituir o ator (de forma parecida com o que começa a acontecer com os músicos através dos *VSTi's*. Ainda, foi mencionado que no futuro isso estará presente em todas as formas de artes.

que a execução de um instrumento musical possa ser substituída por máquinas, embora tenha um produto que possa não ser satisfatório.

Ao surgirem novas tecnologias, o modo de percepção do público de uma determinada arte vai sendo alterado¹¹⁸, assim como a percepção dos artistas ou profissionais envolvidos com aquela arte, que precisam estar atentos às novas técnicas que vão surgindo. Para isso, é necessário que o artista e as equipes técnicas envolvidas com a produção artística constantemente se submetam a novos aprendizados, visando adequação tecnológica para que a arte seja transmitida de acordo com a tecnologia.

Com isso, a internet faz com que elementos de uma cultura local passem a fazer parte de uma comunidade virtual global, rompendo com as barreiras geográficas das comunidades locais e com isso agrupando tais comunidades por interesses particulares, e não mais separadas por uma área geográfica definida.

3.1 TECNOLOGIAS APLICADAS À MÚSICA

No sentido denotativo, tecnologia pode ser entendida como a aplicação dos conhecimentos científicos à produção em geral. A tecnologia ocorre quando algo é feito para melhorar ou mudar a forma de uso de um determinado produto ou objeto. Quando passa a ser incorporado um sistema de pistões ao trompete e ele deixa de tocar somente os parciais harmônicos a partir da nota fundamental; ou quando é desenvolvido um instrumento capaz de fazer dinâmicas em um instrumento de teclado: o piano; ou mesmo amplificar o som do violão: a guitarra; ou ainda quando são criadas novas tecnologias de gravação e distribuição da música, estamos nos referindo à tecnologia. E a tecnologia modifica a música, desde a sua forma de criar até a sua forma de distribuir e ouvir.

Durante muitos séculos, a única forma de ouvir música era se deslocando até um local que havia um grupo de músicos (GOHN, 2011). No século XI, os irmãos BanūMūsā inventaram um órgão hidro-alimentado que tocava cilindros intercambiáveis automaticamente, tido como o primeiro instrumento mecânico¹¹⁹. Outros instrumentos mecânicos foram criados, como relógios musicais, caixas de música, pianolas, nos quais

¹¹⁸ Como exemplo, podemos imaginar uma situação fictícia, em que uma pessoa que vive numa comunidade que ouve somente o “funk carioca” unicamente através de rádio e TV, que ao ser confrontada com outra criança que sua comunidade ouve somente música instrumental do período clássico através de frequência ao teatro, estas poderão ter percepções diferentes sobre o conceito de música, uma vez que o “funk carioca” pode não possuir melodia e harmonia, e sempre há um cantor e um DJ, enquanto que a música instrumental do período clássico é baseada em melodias e equilíbrios harmônicos, sendo tocada por orquestra. Ambas irão reconhecer tal forma de arte como música, mesmo com toda a diferença tecnológica, cultural e estrutural envolvida, o que não ocorre, por exemplo, entre o cinema e o teatro.

¹¹⁹ Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Gravação_e_reprodução_sonora. Acesso em Novembro de 2011.

timbres vocais ou familiares ao ouvinte não eram reproduzidos. Mas a partir do século XIX, com a invenção fonógrafo, de Thomas Edison, e com o gramofone, começou a ser possível gravar, ouvir e reproduzir música mecanicamente através da captação dos sons originais.

Outro fator relevante nessa época foi a adequação dos instrumentos musicais utilizados na gravação. Para que os sons fossem registrados com maior eficácia, eram necessários que os instrumentos musicais tivessem forte intensidade, além de ter timbres específicos. Portanto, era comum a gravação de bandas, como a do corpo de bombeiros do Rio de Janeiro, que havia instrumentação propícia para a gravação da época. Outro instrumento amplamente utilizado para o acompanhamento de gravação de cantores foi o piano, uma vez que o violão, cavaco e outros não possuíam uma intensidade tão forte que se adequasse às gravações tão bem quanto o piano.

Na era da gravação mecânica, para que instrumentos e vozes fossem gravados adequadamente, era necessário que tivesse uma projeção da energia sonora direcionada para o cone de captação, ou *autofone*. Segundo vários autores, “Outro fato também já abordado em relação a esse assunto diz respeito à significativa mudança de paradigmas estéticos que a gravação elétrica proporcionou a músicos e cantores”. (CARDOSO FILHO, 2007).

Com a era da gravação elétrica e o desenvolvimento das gravações, esses paradigmas foram sendo modificados. Uma prova disso é que com a gravação elétrica (e uma melhor captação dos sons devido ao aperfeiçoamento técnico), os instrumentos musicais de pouca intensidade sonora e os cantores introvertidos passaram a realizar as gravações sem haverem maiores problemas, modificando assim o paradigma estético após alguma inovação tecnológica significativa. No Brasil, temos a bossa nova com essas características estéticas, surgida justamente na era mecânica onde havia microfones com maior poder de captação e gravação através de canais separados. Nesse sentido, “A cultura de uma sociedade está diretamente relacionada com as tecnologias disponíveis e vice-versa” (MILL, 2010 p. 44).

Com isso, podemos concluir que a tecnologia influencia diretamente nos padrões estéticos no caso de uma música gravada, e isso conseqüentemente irá se refletir também nas performances, uma vez que os ouvintes dessas músicas gravadas desejam ouvir algo semelhante ao assistir a uma performance *ao vivo*, principalmente nos gêneros de música pop. A maneira de compor uma música também pode se modificar, uma vez que o compositor ou arranjador almeja uma gravação, muitas vezes sem a necessidade de uma performance,

podendo se utilizar de instrumentações e técnicas limitadas à gravação¹²⁰. A apreciação da música também se modifica, uma vez que o som contido no fonograma passou por mixagem, masterização, equalização, efeitos e outros tratamentos.

Outro importante período que estamos vivenciando é o das gravações digitais. Com o desenvolvimento dos computadores, os equipamentos de áudio passaram a ser integrados a aplicativos e alguns deles foram deixando de existir como *hardwares* para se tornarem *softwares*. Aparelhos como *delays*, *reverbs*¹²¹ e outros passaram a existir na forma de *plugins* de aplicativos de gravação sequenciada, mixagem e masterização, e são conhecidos como VST's. Alguns instrumentos acústicos ou elétricos, como sintetizadores, também passaram a ser disponibilizados virtualmente através de *plug-ins*, conhecidos como *VSTi's*. O produto resultante pode ser compartilhado através de redes sociais e ainda posteriormente modificado e apreciado por outros músicos e ouvintes, se assim o desejarem.

E isso revoluciona a forma de transmissão musical. Com as gravações sonoras digitais, as ondas sonoras analógicas são recriadas através de códigos binários, os quais podem ser decodificados de modo idêntico por outro computador com sistema semelhante. O mesmo ocorre com fotos e vídeos. E com o desenvolvimento e a popularização *da internet por www*, esses arquivos podem ser transmitidos pela rede, e esses meios passam a não necessitar mais de um suporte físico – que no caso da música foram os fonogramas, cilindros, discos, cassetes, CD's, e ainda outros formatos menos populares, como o MD. Esses arquivos podem ficar hospedados em um disco rígido de um computador ou “em nuvens”, onde é possível ser acessado de outros computadores ou aparelhos com acesso à internet. E esses arquivos digitais vão sendo criados e reproduzidos por outros aparelhos, como *ipods*, *smartphones*, *notebooks*, *tablets*, *TV's* e outros aparelhos de som e vídeo.

E com essa facilidade de gravação de áudio e vídeo através de aparelhos populares e portáteis que conseguem gravar sons de boa qualidade a baixos custos, além da popularização dos gravadores de CD, estes acabaram por criar uma crise no mercado fonográfico mundial, instaurando uma crise nas grandes gravadoras e permitindo, de certa forma, que grupos musicais independentes ganhassem destaque nas redes sociais, e com isso levando ao público uma maior diversidade de repertórios e a consequente libertação dos grupos que dominavam o

¹²⁰ Um exemplo corriqueiro seria a gravação de um naipe de cordas de orquestra em um disco de uma banda de rock, que pode ser reproduzida através de um sequenciador em uma performance *ao vivo*, mantendo a proximidade com a gravação original.

¹²¹ Esses aparelhos podem simular efeitos naturais, como é o caso do *reverb*, que simula salas com reverberação, ou serem artificiais, como os afinadores de voz ou *vocoders*, o que só seria conseguido (em alguns casos) com o auxílio da tecnologia.

cenário da indústria cultural – ao menos no que diz respeito a internet, o que não ocorreu com os meios de comunicação em massa, como o rádio e a TV.

3.2 MODOS DE TRANSMISSÃO MUSICAL

A transmissão musical envolve ensino e aprendizagem de música, mas também abrange valores, significados, relevância e aceitação social, bem como uma série de outros parâmetros que caracterizam a seleção, resignificação e, conseqüentemente, transmissão de uma cultura musical em um contexto específico. (QUEIROZ, 2012, p. 115).

Com o avanço da tecnologia, os modos de transmissão de uma determinada mensagem vão sendo modificados. A imprensa escrita sofre modificações a partir do momento que passa a ser vinculada à imagem e som através do rádio e TV gravados; posteriormente através de transmissões em tempo real por satélite; posteriormente através de sítios eletrônicos e web 2.0, que notícias podem ser criadas e compartilhadas pelos usuários, podendo ser enviada ou recebida a partir de dispositivos móveis de fácil acesso.

Tendo em vista que “uma das coisas que determina o curso da história em uma cultura musical é o método de transmissão” (NETTL, 2005, p. 232) e considerando a internet como uma possibilidade de transmissão *pós-massiva* das informações (ver LEMOS, 2010), cabe ao educador musical fazer uma reflexão sobre os modos de transmissão e o modo de uso dessas novas ferramentas das TIC's.

O ensino pela internet pode usar elementos da oralidade ou da escrita, de acordo com a tecnologia utilizada pelo curso. Tanto em um curso que ocorre por conferência em tempo real quanto por troca de vídeos gravados em ambiente *assíncrono*, alguns elementos básicos da oralidade podem ser perdidos nesse processo.

É fato que com o avanço das tecnologias, cada vez mais é deixada de lado a imagem de um estudante de EAD como um estudante solitário, uma vez que há o constante diálogo desse aluno com outros alunos e professores através de texto, áudio ou vídeo e interação com objetos e aplicativos. Uma forma de tentar simular a realidade é o ambiente de realidade virtual, já utilizado na educação¹²² em algumas instituições, se mostram como uma prévia da

¹²² Algumas instituições, como o SENAC, contam com uma ilha virtual no *second life* utilizadas na aprendizagem. A ABED realizou um congresso *online* através desta ferramenta. Disponível em <http://cacetufba.wordpress.com/2009/11/06/game-second-life-e-palco-para-simposio-sobre-educacao-a-distancia/>

tendência futura¹²³ para cursos a distância em terceira dimensão. Schlemmer (2010) aponta que:

Em pouco tempo a internet 3D ou web 3D será uma interface tão comum como hoje é a interface gráfica em 2D, pois ela proporciona algo fundamental para o processo de aprendizagem: Uma experiência imersiva e interativa mais rica e um sentimento de proximidade e presencialidade mais intenso. (SCHLEMMER, 2010, p. 69).

Levando em consideração que o ensino de Música é tradicionalmente baseado na transmissão oral, principalmente no ensino de instrumentos musicais, além da observação de movimento corporal, devemos levar em conta se esses aspectos podem ser adaptados para um ambiente de realidade virtual em 3D. No ensino de instrumentos individuais, através de conservatórios de música, é comum o professor explicar ao aluno as nuances de performance oralmente, deixando transmissão escrita como um guia para a aprendizagem – no caso, a partitura e anotações. Já em algumas situações de ensino de instrumentos em grupo através de transmissão oral, como escolas de samba e grupos folclóricos, é comum os alunos imitarem os mestres e colegas, se orientarem e corrigirem uns aos outros.

No campo musical, a primeira diferença na transmissão de músicas ocorreu na mudança da transmissão oral para a transmissão escrita. A transmissão musical sempre ocorreu de modo exclusivamente oral, do mestre para o aprendiz. Com o aperfeiçoamento da escrita musical, essa modalidade de transmissão se mostrou eficaz para a propagação de determinado repertório musical, uma vez que os receptores estivessem aptos a executar esse tipo de mensagem escrita e decodificá-la em sons. Com a propagação das gravações, as músicas passam a serem executadas através de aparelhos mecânicos ou elétricos, acarretando em uma nova forma de transmissão musical, que reconhecemos como transmissão aural.

Com o advento da internet e baseado em um conceito em que há uma cibercultura em que as músicas passam a fazer parte de uma rede social, onde os elementos sonoros passam a ser manipulados e recriados livremente, podemos concluir que a música *tecno* (LEVY, 1999) pode caracterizar uma transmissão pela internet, seguindo a mesma lógica apresentada por Flusser, quando classifica a história da humanidade como “primeiro o homem-mão, depois o homem-ferramenta, em seguida o homem-máquina e, finalmente, o homem-aparelhos-eletrônicos” (FLUSSER apud HANKE, 2011, p. 223) ou ainda, partindo da imaginação e chegando ao conceito: primeiro imagens rupestres, depois códigos lineares e depois o código digital.

¹²³ Além da ambientação em 3D, já existe uma impressora de objetos 3D capazes, de imprimir, entre outras coisas, discos de vinil. Seria como “copiar” um objeto, podendo o aprendiz “imprimir” instrumentos musicais e outros objetos educacionais.

Com isso, iremos classificar a transmissão musical em quatro modos diferentes: (1) transmissão oral, (2) transmissão escrita, (3) transmissão aural e (4) pela internet. A seguir, iremos discutir cada modalidade de transmissão e realizar uma análise indo de encontro à pós-modernidade.

3.2.1 Transmissão oral

Nettl (2005) ressalta que a tradição oral funciona contrastando, restringindo, limitando e direcionando muito mais do que a escrita, pois nessa, a memória humana atua com padrões já estabelecidos dentro das regras da música popular. Ainda, a transmissão escrita veio para romper os paradigmas impostos pela cultura oral, além de preservar a música através das gerações.

Um estudo feito por Spessato e Simionato (2009) sobre a oralidade em sala de aula mostra que alguns professores universitários consideram que é papel do professor corrigir algumas variações linguísticas cometidas pelos alunos. Embora alguns considerem que seja papel do professor interferir nessas variações linguísticas, essa possibilidade ocorrente em aulas presenciais só se torna possível em EAD em um curso que usa amplamente conferências ou troca de vídeos e áudio gravados (*broadcast*)¹²⁴.

Um recurso usado para suprir a ausência da oralidade nos cursos *online*, de certa forma, é através de hipertextos, que são “dispositivos digitais multimodais e semiolinguísticos on-line, dotados de elementos verbais, imagéticos e sonoros, isto é, páginas eletrônicas que estão indexadas à Internet, interligadas e que possuem um domínio URL ou endereço eletrônico, na World Wide Web” (XAVIER, 2003, p. 285).

A respeito da oralidade e a escrita:

Para codificar seus saberes, as sociedades sem escrita desenvolveram técnicas de memória que repousam no ritmo, na narrativa, na identificação, na participação do corpo e na emoção coletiva. Em contrapartida, com a ascensão da escrita, o saber pôde destacar-se parcialmente das identidades pessoais ou coletivas, tornar-se mais ‘crítico’, buscar uma certa objetividade e um alcance teórico ‘universal’. (LEVY, 1999, p. 163).

Portanto, o que nos interessa é o hipertexto contendo elementos da internet e os hiperdocumentos¹²⁵. O hipertexto adquire uma característica de não-linearidade e com pouca hierarquia, pois o usuário pode navegar pelos textos verbais, imagens e figuras estáticas e dinâmicas em formas de âncora, ao contrário do texto, que é linear e hierarquizado.

¹²⁴ No caso de elementos orais, como pronúncia ou outros. Obviamente, se a interação é feita através de texto, o professor consegue corrigir o aluno por texto, audiofeedback ou feedback por vídeo, se for o caso.

¹²⁵ Arquivos que direcionam a outros arquivos de imagem, vídeos, sons ou aplicativos.

Segundo Xavier e Santos (apud ANDRADE, 2011), o hipertexto viabiliza a integração e a fusão de duas modalidades de uso da língua – a oral e a escrita -, em uma mesma superfície verbo-visual-auditiva de forma ubíqua e simultânea. Os autores ainda afirmam que o hipertexto promove três operações modificadoras nos gêneros do discurso. São elas:

1) A reconfiguração das formatações tradicionais da escrita: Os textos eletrônicos subvertem e aproveitam os elementos textos escritos, porém resignificando-os. Um exemplo disso são os *emoticons*¹²⁶, formados por sinais diacríticos e de pontuação.

2) A superposição dos sistemas semióticos: Enquanto que o texto apresenta natureza visual e a oralidade a característica auditiva, o hipertexto apresenta característica híbrida, “permitindo ainda que outros traços semióticos sejam utilizados, tais como: diagramas, ícones, tabelas tridimensionais, imagens animadas, efeitos sonoros diversos, além da voz humana.” (ANDRADE, 2011, p. 6).

3) A mescla das funções sócio-comunicativas dos gêneros anteriores. No ciberespaço, alguns meios já existentes podem criar outras novas funções ao ser virtualizados. Como exemplo, o correio eletrônico se apresenta como fronteira para a carta pessoal, telegrama, bilhete, fax. Porém, ele também pode anexar imagens, sons, mensagens, textos de cunho científicos ou não, que podem ser vistos ou ouvidos imediatamente, com isso tornando-se mais complexo com os meios que mantém similaridade, porém mesclando as funções básicas do gênero primário. Outro exemplo dessa mescla é o fórum eletrônico. Ele mantém mais semelhanças com o gênero primário, por envolver a oralidade em sua composição e no tempo de execução com respostas imediatas, mas com interação por meio da escrita.

Em AVA's, o uso de hipertexto pode direcionar o aluno a redes externas. Podemos pensar o hipertexto como forma de conduzir ao acúmulo de capital social¹²⁷, pois “quando um laço social é acessado, não apenas seus recursos podem estar disponíveis, mas também os recursos daqueles que mantém laços com esse primeiro, ou seja, a própria rede social, que constitui para um ator um conjunto de laços diretos e indiretos” (COSTA, 2011, p. 99).

Andrade (2011, p. 7) ainda afirma que o hipertexto simula os elementos da oralidade:

No hipertexto, há uma justaposição de três sistemas: o alfabético da escrita une-se ao pictórico e ao auditivo, criando a possibilidade de conversão para um mesmo espaço, o ciberespaço, sistemas diferentes de linguagem e permitindo ao usuário ter acesso ao sentido de um modo mais global, tal como ocorre com a fala, em situação face a face, cuja sobreposição de

¹²⁶ *Emotions + icons*, em inglês. São usados para expressar sentimentos. Para melhor exemplificar, alguns dos símbolos mais usados são:

:-) sorriso (alguns programas de computador já transformam esses sinais em ☺, sem que o usuário precise digitar qualquer outra tecla)

:-(tristeza (alguns programas transformam em ☹)

¹²⁷ Lin (2001, p. 137) define capital social como “investimento em relações sociais com expectativa de retorno”.

elementos linguísticos, paralinguísticos (entonação, ritmo, velocidade, altura, tom de voz etc.), e não-linguísticos (olhares, gestos, meneios de cabeça), permitem aos interlocutores uma interação social plena.

Em um curso a distância *assíncrono* feito através de AVA, podemos mesclar em um fórum hipertextos, *emoticons*, sons, vídeos, aplicativos e outros recursos, envolvendo com isso diversos meios e tecnologias. Porém, jamais conseguiremos simular os diversos recursos disponíveis na oralidade. Não é objetivo de cursos EAD simular um ambiente real de transmissão oral com todas as suas sutilezas, mas sim aproveitar os diversos recursos disponíveis característicos de cada tecnologia e meios e criar uma metodologia voltada para a aprendizagem dentro das limitações específicas de cada curso.

Se por um lado a EAD tenta reproduzir “salas de aula virtuais”, “bibliotecas virtuais” (ver capítulo 2), por outro, algumas situações de currículo oculto podem ocorrer de forma diferente. Em pesquisa de campo, Silva (2005, p. 107) relata que o maestro pede ao aluno que conserte uma nota em sua partitura e o aluno diz após o ensaio entre os músicos que há uma “tradição” que os músicos deixam passar um tempo para ver até quando o erro passa despercebido. Nesse caso, o diálogo existiu somente por fazer parte de um encontro presencial informal entre músicos. Embora esse conceito não seja impossível de ocorrer em um curso a distância, é o tipo de situação que não caberia em um curso *assíncrono*¹²⁸, uma vez que fica registrado para o acesso de tutores e professores.

E esses acontecimentos também podem gerar aprendizagem, como em um jardim de uma universidade, onde os alunos se encontram para tocar junto ou dialogar sem a participação de professores, criar grupos musicais, divulgar eventos, “matar” aula, entre outros (SILVA, 2005, p. 116-119). De certa forma, também se cria nesse ambiente informal um *network* de músicos, que podem trabalhar juntos em *gigs* ou trabalhos semelhantes.

Portanto, o uso de tecnologia ajuda a criar diversas ferramentas para a aprendizagem, não no intuito de suprir a ausência de oralidade – que não pode ser totalmente suprida na EAD, nem mesmo com conferências –, mas de diminuir o impacto da ausência do contato face-a-face, tão importante na história da educação, principalmente no ensino e aprendizagem de Música.

¹²⁸ Pois esse chat ou fórum ficaria registrado, de alguma forma, no servidor do curso, algo que não ocorre no diálogo oral. No entanto, é comum ocorrer através de aplicativos externos de mensageiros instantâneos na forma de texto ou *webconferências* tanto na EAD quanto no ensino presencial.

3.2.2 Transmissão escrita

O surgimento da notação musical causou a primeira grande revolução nos processos de transmissão do conhecimento musical. Com a notação, pela primeira vez, uma informação musical poderia ser transportada em suporte físico, não baseada na tradição oral e não dependente da memória humana. Esse surgimento é considerado de suma importância, comparável ao surgimento da escrita para a linguagem. (GOHN, 2011, p.58-59).

Antes de surgir a escrita musical, a transmissão de música era feita de forma oral. Algumas formas de escritas foram surgindo ao longo da história da música, mas não tinham ritmo preciso, altura definida e dinâmica grafada. Com os neumas do século IX e com as tablaturas para instrumentos de teclado e cordas, a escrita musical foi sendo esboçada e seria aperfeiçoada por Guido D´Arezzo por volta do ano 1000. Ela foi inicialmente desenvolvida na pauta de quatro linhas e posteriormente de cinco linhas. “Até aquele ponto, a única maneira de aprender com um mestre era estar fisicamente presente junto a ele”. (GOHN, 2011, p. 60).

O uso da partitura foi utilizado em grande parte na música europeia, principalmente nas músicas ditas “eruditas”. Porém, cabe atentar ao fato de que a escrita musical tem certas limitações e o autor não consegue transmitir todas as ideias precisas ao intérprete através da escrita. Outro fator limitador da partitura é que ela foi concebida dentro dos moldes rítmicos e melódicos da música europeia e algumas músicas de culturas não baseada nos moldes europeus não possuíam ora um ritmo dentro da quadratura rítmica advinda da Europa, ora afinação similar, como os ragas indianos, o gamelão ou mesmo algumas músicas folclóricas brasileiras. Com isso, algumas transcrições dessas músicas trazem poucas informações de sua essência, pois era comum o fato de essa música ser transcrita para a partitura “corrigindo” algumas notas “desafinadas” para o sistema europeu e deslocando o ritmo para se enquadrar na quadratura rítmica (ver ULHOA, 2008). Nesses casos, a transformação de uma música oral para a escrita acabou, ao longo de décadas, modificando a estrutura de execução original ao ser transmitida para as gerações posteriores, se adaptando aos moldes europeus¹²⁹.

Segundo Gohn, a possibilidade de registrar ideias em um suporte físico é de suma importância para qualquer cultura ou arte, pois traz uma nova concepção à palavra “informação”:

O valor de informações colocadas no papel e disseminadas através de livros remodelou as relações de poder, dando privilégios àqueles que tinham acesso ao material codificado e condições de decifrá-lo. Logo, não é apenas uma facilitação de acesso, e sim uma reconfiguração do alcance a da importância do que está escrito.

¹²⁹ É comum encontrarmos partituras de lundus e modinhas com melodias, harmonizações e forma bastante semelhantes a estilos europeus, principalmente com características de compositores europeus consagrados.

(GOHN, 2011, p. 61)

Isso passou a influenciar diretamente na aprendizagem de música. Assim como um aprendiz que deseja aprender um idioma precisa aprender a sua representação escrita e sua representação sonora, a partir de então, um aluno que desejasse aprender música deveria não mais se concentrar somente na produção de sons, mas também ter que desvendar os sinais gráficos que representavam aqueles sons (GOHN, 2011). Isso passa a modificar não somente a forma de aprendizagem, mas principalmente a forma de transmissão.

Enquanto que na história das artes visuais e no teatro podemos ter acesso à obra de arte acabada, na história da música não temos acesso a totalidade dessas criações antes da transmissão escrita, uma vez que elementos da oralidade vão sendo perdidos através das gerações. E mesmo com a transmissão escrita, muitos elementos que pertencem a um estilo de época pode ser perdido¹³⁰. Nesse ponto, o intérprete precisa conhecer informações musicais e sócio-culturais da época e a população em questão.

Por outro lado, se a música passou a ser registrada em um suporte físico, podendo ser transmitidas a gerações posteriores, e com isso aumentar o grau de complexidade das composições¹³¹, por outro lado, o músico que tenta conservar o material original da obra acaba omitindo algumas nuances específicas de determinado gênero, como a improvisação. Se tomarmos como exemplo o ensino de música barroca em conservatórios de música, é comum observarmos que alguns professores inibem a improvisação, e as edições das partituras desse período podem conter “improvisações escritas” por editores, tirando a autonomia do aluno de improvisar dentro daquele gênero, diferentemente do que ocorre em gêneros como o jazz e choro, em que é comum o aluno ser incentivado pelo professor a aprender a improvisar de acordo com as técnicas usadas por músicos dentro do mesmo gênero¹³².

Paulo Freire destaca que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Nesse sentido:

Em áreas cuja cultura tem memória preponderantemente oral e não há nenhum projeto de transformação infra-estrutural em andamento, o problema que se coloca não é o da leitura da palavra mas o de uma leitura mais rigorosa do mundo, que sempre precede a leitura da palavra. Se antes raramente os grupos populares eram estimulados a escrever seus textos, agora é fundamental fazê-lo, desde o começo mesmo da alfabetização para que, na pós-alfabetização, se vá tentando a formação

¹³⁰ Elementos orais característicos de uma música ou estilo pode não ser incluso em uma partitura. Não há como garantir que uma peça do período barroco tocada atualmente seja fiel a sua execução durante seu período histórico vigente.

¹³¹ A escrita ajuda a ampliar a memória humana. A estrutura formal de uma música de tradição oral é em geral limitada, pois precisa ser facilmente lembrada. Por isso, ela costuma ter melodias e ritmos repetitivos.

¹³² Essas afirmações são baseadas em minha experiência como aluno de cursos livres e universitários.

do que poderá vir a ser uma pequena biblioteca popular, com inclusão de páginas escritas pelos próprios educandos (FREIRE, 1989, p. 19).

Portanto, se por alguns séculos a transmissão oral era restrita às canções populares e a transmissão escrita à música erudita europeia, atualmente é importante o “músico popular” compreender a história da música, a escrita e a teoria musical, assim como o “músico erudito”¹³³ precisa improvisar e ser capaz de dominar a transmissão oral e aural. Além disso, ambos precisam saber criar, seja através de improvisações, coautoria, composições, arranjos ou de outras formas.

3.2.3 Transmissão aural

Entendemos o termo aural como relativo ao ouvido ou sentido de audição¹³⁴. Cabe apontar que Curt Sachs (apud NETTL, 2005) classifica quatro tipos de transmissão musical: oral, escrita, aural e através de gravações. Porém, entendemos que a transmissão “através de gravações” tem equivalência à transmissão aural, uma vez que “A transmissão aural tem a ver com a escuta do som, (...), com a performance ‘ao vivo’, mas principalmente, depois do advento da tecnologia de gravação musical, mesmo no caso da chamada música de concerto, com a escuta de gravações.” (ULHÔA, 2008, p.250).

Conforme apontado por vários autores (apud CARDOSO FILHO, 2007), os paradigmas estéticos vão sendo modificados conforme a mudança da tecnologia da gravação analógica para elétrica. Também podemos observar que a noção de estética vai sendo modificada ao ponto que a tecnologia vai se modificando¹³⁵.

Vimos anteriormente nesse capítulo, que durante a era mecânica das gravações no Brasil – iniciada por Fred Figner, que criou a Casa Edison –, no final do século XIX, a participação de cantores que projetam a voz era de suma importância. Cardoso Filho (2007), através de análise sonora e investigando as questões acústicas, observa que os cantores de música popular que “projetavam” ou cantores eruditos que impostavam a voz se utilizando do *bel canto* Italiano eram aqueles que seriam considerados os mais adequados para as gravações mecânicas, enquanto os cantores introvertidos e sem impostação de voz não eram comumente chamados para realizar as gravações. Conforme o avanço das tecnologias de gravação, foram

¹³³ Embora exista uma ampla discussão entre o conceito de música popular e erudita, a presente pesquisa não pretende esgotar o assunto. Portanto, entenda-se “músico popular” o músico que domina o repertório popular – seja música folclórica ou música popular urbana – e “músico erudito” aquele que possui um repertório composto por compositores de música erudita europeia ou ainda música de concerto dos séculos XX e XXI.

¹³⁴ Disponível em <<http://dictionary.reference.com/browse/aural>>. Acesso em 12 Jan 2013.

¹³⁵ Vide a mudança da tradição oral para a escrita, conforme exposto anteriormente nesse capítulo.

sendo introduzidas novas formas de se gravar discos, como a gravação multipistas, mixagem e a inclusão de efeitos.

Com a gravação digital, muitos aparelhos foram substituídos por aplicativos de computador e o custo de uma produção musical foi reduzido, sendo viável que um grupo musical monte o seu próprio *Home Studio*, terceirizar a distribuição publicando seu trabalho diretamente nas redes sociais da internet¹³⁶, tornando o selo das gravadoras, que monopolizavam o cenário da indústria fonográfica, desnecessário.

Isso caracteriza a *autonomia comunicacional* (NICOLAU, 2011). A partir dela, o autor passa a ter uma autonomia de produzir e difundir seu próprio conteúdo. Através do computador pessoal, o usuário consegue criar e difundir através da internet, não dependendo mais de terceiros para isso – ver panorama da autonomia comunicacional (ver anexo 7).

Sobre o controle ideológico exercido pelo governo nos meios de comunicação de massa – responsáveis pela transmissão aural gravada durante parte do século XX –, Nicolau afirma: “A apropriação das mídias e a reconfiguração das práticas midiáticas por parte dos usuários é responsável por uma autonomia comunicacional sem precedentes, apesar de toda a tentativa, por parte da indústria e governos de manipulação e controle dessa autonomia.” (NICOLAU, 2011, p. 169-170).

Com o avanço da tecnologia, surge a transmissão aural gravada, que passa a incorporar novos elementos. Para o aprendizado de Música, a principal diferença é a possibilidade de o ouvinte selecionar qual o trecho da música que ele deseja ouvir novamente, podendo ser interrompida e retomada quando o ouvinte julgar necessário. Mais recentemente, outras possibilidades foram criadas com a utilização de aplicativos, como a redução da duração dos sons executados, equalizações que ajudam a ouvir sons e até mesmo a transcrição automática de canções¹³⁷, associado a “tirar música de ouvido”, geralmente associado aos *autodidatas*, diferente da transmissão oral, que ocorre comumente com a presença de um mestre e de um aprendiz, em um momento propício para a aprendizagem.

O termo *autodidata* vem do grego *autodidaktos*, que significa aprender por si só. Embora esse termo não seja exclusivo da aprendizagem musical, com os fonogramas, esse processo fica mais evidente na música, pois com a audição de músicas gravadas ou através de

¹³⁶ Não é somente os músicos que conseguiram ver na internet uma oportunidade de se ver livre das gravadoras. No dia 21 de Maio de 2012, o programa de TV “Globo News em pauta” mostrou que alguns leitores estão deixando de comprar livros impressos para dar prioridade aos e-books, pois com isso passam a ter acesso a maior diversidade de livros. Isso ocorre porque no próprio aparelho, os escritores podem vender seus livros para lojas virtuais, sem a necessidade de ser aprovado por uma editora, podendo vender diretamente a essas lojas. Com isso, os leitores passam a contar com uma bibliografia que está disponível somente no formato digital, assim como o ouvinte passa a ter acesso a novos grupos musicais disponíveis somente na internet.

¹³⁷ Embora esses aplicativos não tenham muito bom desempenho, conforme apontado por Pereira (2011).

vídeoaulas, mesmo sem a presença do tutor, isso pode ser caracterizado como ensino a distância¹³⁸. Atualmente, fica cada vez menor a barreira entre um estudante de Música – ou de outra disciplina – que toma lições com um professor e um estudante autodidata, uma vez que as redes sociais permitem uma interação entre professores e aprendizes ou entre usuários, sem caracterizar uma aula formal¹³⁹.

Nas gravações, a interação não ocorre diretamente entre duas pessoas, mas sim entre ouvinte e máquina, ou entre sujeito e objeto (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1997), não ocorrendo um diálogo, mas sim uma interação (ver capítulo 1). Se somarmos isso ao fato da educação atual não ser vista como um processo unicamente formal, mas também informal e não-formal (GOHN, 2009b), torna-se difícil enxergar até que ponto faz sentido que utilizemos o termo *autodidata*, uma vez que todos os alunos, independente da modalidade de ensino, possam ter simultaneamente características de autodidata, uma vez que essas barreiras estão cada vez mais próximas¹⁴⁰.

3.2.4 Transmissão pela internet

Além da transmissão oral, escrita e aural, podemos caracterizar uma nova modalidade de transmissão caracterizada principalmente por meio da distribuição de música digital nas comunidades virtuais na internet e na manipulação dos dados através de sistemas de dados unificados. A isso, iremos classificar como transmissão pela internet. Optamos pelo termo “transmissão pela internet” no lugar de música *tecno*, conceito utilizado por Pierre Levy (1999).

Com o advento da internet e baseado em um conceito em que há uma cibercultura, na qual as músicas passam a fazer parte de uma rede *tecno-social*, os elementos sonoros passam a ser manipulados e recriados livremente. Precisamos tomar cuidado para não confundir a transmissão aural com a transmissão pela internet, pois na transmissão aural o autor da obra é detentor dos direitos autorais, enquanto na música *tecno*, a criação é coletiva e sua retransmissão em processo dialético através da cibercultura é a que a caracteriza.

A transmissão pela internet aproxima a música de uma forma de construção coletiva. Walter Wiora (apud FREIRE, 1992) classifica a história da música em quatro idades. A

¹³⁸ No entanto, esse processo pode não ser caracterizado como Educação a distância, uma vez que a educação formal pode ser entendida como algo intencional, conforme exposto no capítulo 1. Quando um grupo grava um disco e um aprendiz “tira de ouvido”, o material original não tinha originalmente uma finalidade educativa. Se esse material fizer parte de um método, mesmo sem interação humana, pode ser considerado como Educação a distância.

¹³⁹ Pois é necessário uma instituição para validar esse ensino, através do diploma.

¹⁴⁰ Ver conceito de distância transacional apresentado por Moore e Kearsley (2010), discutido no capítulo 1.

primeira retrata uma música e, que há pouca distinção entre artista e público, uma vez que a função social da música da época não delimitava barreiras, não havendo distinção entre músico e plateia. Nesse sentido, a cibercultura propõe no campo musical que, de certa forma, ocorra um retorno às origens da música, uma vez que se permite que a música seja criada e modificada coletivamente através da modificação de criações musicais digitais através de *samples* e no formato MIDI ou mesmo a criação através de instrumentos musicais digitais¹⁴¹. Portanto, a transmissão pela internet ou música *tecno* pode ser considerada, de certa forma, um retorno à primeira idade da música.

A música tecno inventou uma nova modalidade de tradição, ou seja, uma forma original de tecer o laço cultural. Não é mais, como na tradição oral ou de gravação, uma repetição ou uma inspiração a partir de uma audição. Também não é mais, como na tradição escrita, a relação de interpretação que se cria entre a partitura e sua execução, nem a relação de referência, progressão e invenção competitiva que tem lugar entre compositores. No tecno, cada ator do coletivo de criação extrai matéria sonora de um fluxo em circulação em uma vasta rede tecno-social. Essa matéria é misturada, arranjada, transformada, depois reinjetada na forma de uma peça “*original*” no fluxo de música digital em circulação. Assim, cada músico ou grupo de músicos funciona como um operador em um fluxo em transformação permanente em uma rede cíclica de cooperadores. Nunca antes, como ocorre nesse tipo de tradição digital, os criadores estiveram em relação tão íntima uns com os outros, já que o laço é traçado pela circulação do material musical e sonoro em si, e não apenas pela audição, imitação ou interpretação. (LEVY, 1999, p.141-142).

Com isso, através da constante redistribuição dessa criação coletiva através das redes tecno-sociais, consideramos que a música *tecno* (LEVY, 1999) caracteriza uma nova modalidade de transmissão, pois dessa forma, a internet não é utilizada para transmitir um produto final “lapidado” aos ouvintes, como ocorre com a transmissão aural – que também pode ocorrer através da internet –, mas sim, pela primeira vez na história, a transmissão de **sons** musicais¹⁴² que podem ser manipulados, modificados e redistribuídos de forma infinita. Nesse sentido, o que caracteriza a transmissão pela internet não é somente a criação colaborativa através de manipulação de sons, mas sim a redistribuição e recriação infinita da obra distribuída pela internet.

Assim como nos jogos eletrônicos, que o jogador interage tomando decisões que mudam a história do jogo, nos filmes em DVD ou em TV's interativas é possível escolher entre dois ou mais roteiros diferentes. Na música *tecno*, tal interatividade também é possível, embora o usuário necessite de domínio técnico, podendo modificar os instrumentos musicais ou substituir os instrumentos existentes através de sínteses digitais em *VSTi's*, aproveitando as

¹⁴¹ Por ser mediado por tecnologia, para participar do processo de recomposição, o usuário necessita ter prévios conhecimentos técnicos nas áreas de informática e música, uma vez que precisa saber manipular os sons em aplicativos e criar elementos sonoros sobre uma peça musical.

¹⁴² Através de arquivos digitais contendo sons e/ou informação MIDI.

bases para a recriação de elementos sobre a voz *a capella* ou ainda modificar as vozes de acordo com a criatividade de cada usuário.

Segundo Silveira e Dias (2011), usuários que pertencem ao campo da cultura hacker¹⁴³ “podem aumentar mais rapidamente o capital social, uma vez que hackers partilham de um tipo específico de individualismo, o individualismo colaborativo. Hackers de comunidades de softwares livre ganham prestígio compartilhando seus conhecimentos em rede.” (2011, p. 107).

Se o compartilhamento ocorre através da música *tecno*, significa que os autores estão colaborando uns com os outros para se tornar um processo dialético em troca de capital social e reconhecimento, assim como os hackers. Alterar a melodia, adicionar vozes ou outras alterações significa colaborar com a música e contribuir com a obra sem ferir o autor da música, uma vez que tal composição é coletiva e não visa lucros.

Na sociedade contemporânea, o direito autoral que assegura o lucro financeiro ao compositor que, por vezes, pode realizar a composição com o único intuito de ganhar dinheiro, nesse caso, o que importa ao ouvinte passivo é o produto final. Se um usuário modificar a matriz de determinada gravação e retransmitir na internet, é necessária a autorização prévia do autor da obra, sob pena do usuário ser acusado de “pirataria” e estar sujeito a legislação dos direitos autorais. Portanto, a transmissão pela internet – ou música *tecno* –, além das ferramentas digitais de gravação e reprodução, depende de um sistema livre do capitalismo, indústria cultural e leis autorais.

3.2.5 Aprendizagem e transmissão musical

Ao serem modificadas as formas de transmissão musical, o modo de aprendizagem da música vai acompanhando essa evolução. Segundo Gohn, “novas formas de ensinar e aprender surgiram na medida em que aumentaram a diversidade e a complexidade das maneiras pelas quais se transmite música e materiais educacionais sobre música” (GOHN, 2009b, p. 41)

Ao considerarmos o período em que a música era transmitida através da oralidade, o aprendizado de música tradicionalmente é percebido caracteristicamente na figura de um mestre que toca frases musicais para um aprendiz, que deveria então repeti-las¹⁴⁴.

¹⁴³ Embora comumente a figura do hacker seja a de quem rouba senhas e destrói máquinas, eles podem ser programadores avançados de determinados aplicativos, que com os recursos da web 2.0 tem a utilidade de ser co-criador de aplicativos, de forma semelhante à cibercultura apresentada por Levy (1999).

¹⁴⁴ Este ensino pode envolver diversas peculiaridades. No entanto, não é objetivo da pesquisa fazer um resumo bibliográfico que aprofunde as relações do ensino de música através da transmissão oral.

Com a transmissão escrita, o aluno passou a precisar desvendar os códigos visuais. Com isso, o elemento visual passou a ser um elemento indispensável para o aluno aprender a tocar um instrumento musical. A esta transmissão está associada principalmente à música erudita europeia. O ensino de instrumentos baseado na transmissão escrita sobrevive até os dias atuais, principalmente nos conservatórios de música.

A aprendizagem através da transmissão aural está comumente associada ao aluno *autodidata*, que não teve aulas formais com um professor, mas aprendeu observando músicos tocarem. Escolas de música informais de música popular podem sistematizar esse ensino através da Percepção Musical, Harmonia Funcional e outras disciplinas. Músicos que tocam repertórios populares – principalmente na música popular urbana –, recorrem constantemente a gravações para aprender um novo repertório ou construir frases de improvisação ou ainda transcrever arranjos, além de outras possibilidades de aprendizagem.

A aprendizagem oral, escrita e aural pode ocorrer de várias formas, tanto no ensino presencial quanto em um ensino a distância. Já na transmissão pela internet, não identificamos um grupo de aprendizes que sejam caracterizados por se utilizar dessa forma de transmissão para a aprendizagem de Música. A transmissão pela internet parece ser propícia a ser utilizada no ensino a distância, uma vez que a rede oferece ferramentas favoráveis à aprendizagem e transmissão das músicas, e os computadores propiciam as ferramentas necessárias para a modificação dos sons.

Sobre as modalidades de transmissão musical, Levy (1999) apresenta as relações das sociedades em quatro diferentes relações com o conhecimento: (1) Nas sociedades orais, o saber é transmitido pela sociedade viva. Nesse caso, cada sábio idoso era considerado como uma biblioteca viva. Quando essas pessoas morriam, era como se uma biblioteca tivesse queimado. (2) Na sociedade escrita, o saber não é mais transmitido pelos sábios, mas sim pelos livros. A partir desse momento, o intérprete passa a dominar os conhecimentos. (3) Com o advento da imprensa, temos uma nova sociedade, na qual as enciclopédias passam a transmitir os saberes e com isso ocupar o lugar dos livros. Nesse caso, dá-se início a origem do dilúvio de informações, ainda em sua fase embrionária, pois simples livros começam a não dar conta da grande quantidade de informações, sendo somente possível agrupar o conhecimento em enciclopédias. (4) Com a cibercultura, a transmissão dos saberes passa a ser transmitida através das coletividades humanas vivas.

O termo coletividade pode ser entendido como “uma agregação de atores e grupos primordiais dispendo-se juntos na partilha do capital social” (LIN, 2001, p.137). A essas coletividades, Lin (2001) defende que a produção deve pertencer à coletividade e não atores

específicos, gerando o que se chama de *capital público*. Com isso, a transmissão não mais ocorre através de sábios ou livros, mas sim da *internet por www*, passando a abrigar a inteligência coletiva através dos atores sociais, perdendo-se a noção de autoria – como ocorre com a música *tecno*. Com isso, temos uma espécie de retorno em espiral à oralidade original.

Afim de sintetizar esses conceitos, criamos um mapa conceitual¹⁴⁵ para melhor organizar a transmissão dos saberes musicais (ver figura 2).

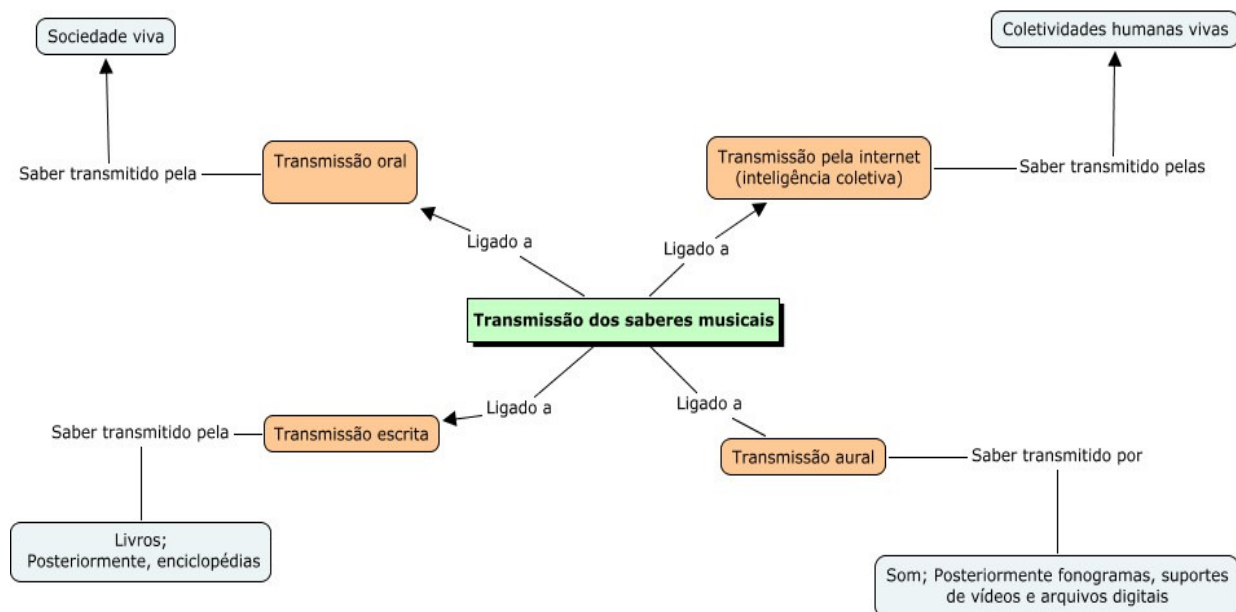


Figura 2: Transmissão dos saberes musicais

Em algumas dezenas de anos, o ciberespaço com suas imagens, simulações e comunidades será o mediador essencial da inteligência coletiva humana. (LEVY, 1999, p. 167). Por isso, precisamos refletir sobre as formas de aprendizagem e de que forma as utilizar através da internet. Consideramos que a transmissão pela internet seja adequada ao ciberespaço, pois utilizam ferramentas adequadas para esse meio.

3.3 A APRENDIZAGEM E A TRANSMISSÃO DA INFORMAÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE

Para entender o conceito contemporâneo de educação, seja em educação a distância ou em educação musical, precisamos refletir sobre a sociedade em que vivemos. Para a criação de uma coletividade humana, a internet funciona como mediador universal. Lin (2001) propõe que atores são motivados por necessidades instrumentais – retorno econômico, político e

¹⁴⁵ Este mapa conceitual foi criado com o aplicativo *cmap tools*, utilizado durante a observação participante da disciplina “Música e EAD” pela Universidade “X” (ver capítulo 4). O tipo de mapa conceitual utilizado foi “teia de aranha”, no qual temos no centro da imagem um conceito e os demais surgem à medida que eles vão se afastando do centro, sem relações hierárquicas.

social¹⁴⁶ –, ou expressivas, retorno de saúde física, saúde mental e satisfação com a vida –, a engajar outros atores com a intenção de ter melhores resultados.

Portanto, esse retorno vai muito além de recursos monetários, e uma vez que o ator busca esses resultados através de outros atores, nos parece propício usar a EAD como ferramenta ideal para mediar essa busca, através de uma metodologia baseada na perspectiva cognitiva e associacionista (ver capítulo 1), além de dar lugar ao reconhecimento de competências como principal objetivo a ser alcançado.

Segundo Levy (2012), no lugar de *url's* (*uniform resource locator*), no futuro teremos as *usl's* (*uniform semantic locators*), ou seja, um endereçador mundial de localizadores semânticos. Para isso, nos falta um sistema simbólico de comunicação – a inteligência coletiva computacional.

O próximo passo é uma metalinguagem de um sistema simbólico computável com a inteligência natural, “gerando um movimento dialético entre o explícito e o implícito: a dialética da inteligência coletiva no nível do meio digital.” (LEVY, 2012). E isso gerado através de conexões semânticas, teremos então os *hipertextos transparentes*, que daria lugar aos atuais *hipertextos opacos*, pois seus endereços dos documentos não tem haver com seus significados.

O conceito de inteligência global vai ao encontro de alguns pressupostos sociológicos da pós-modernidade defendidos por Zygmunt Bauman (2011). O autor explica que as sociedades foram individualizadas, e com isso, o conceito de identidade precisou ser redefinido, pois atualmente precisamos nós mesmos construir e reconstruir nossa identidade dia após dia, durante toda a vida, não sendo mais possível herdá-la. A esse respeito, “pela primeira vez na humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira” (LEVY, 1999, p. 157). Por isso, autores como Formiga (2010) e Levy (1999) defendem que a aprendizagem seja ao longo da vida, principalmente no que diz respeito à educação profissional, e apontam a EAD como solução para romper barreiras através de comunicação *assíncrona*.

Como observa Litto (apud GOHN, 2011), o mundo passa da “cultura da escassez”, a qual as coisas boas vêm em quantidades pequenas, como livros ou discos raros, ouro, diamantes, disponíveis apenas aos mais ricos ou estudiosos e representando um status para a “cultura da abundância”, a qual é democratizada através de manifestações culturais e técnicas científicas, principalmente através da internet. Ainda segundo o autor, atualmente é mais

¹⁴⁶ Podemos citar como exemplo, retorno econômico a obtenção de um emprego ou aumento de salários, retorno político a melhor posição em uma hierarquia e retorno social uma melhor reputação.

importante saber selecionar as páginas corretas e interpretá-las de acordo com contextos diversificados do que possuir esse material, que atualmente pode ser facilmente conseguido. Essa ideia vai ao encontro do dilúvio de informações apresentado por Pierre Levy (1999). Nesse contexto, segundo Gohn (2011), todo tipo de informação está disponível gratuitamente e se pode ouvir a música desejada quando for conveniente. Nesse sentido:

O foco da atenção e o tempo despendido na escuta musical são extremamente valiosos. Há muito para ouvir e para ler, mas não há tempo suficiente para tudo. Aprender a pensar criticamente, refletir e julgar as opções disponíveis é uma das metas da educação, e a importância de tais capacidades nos tempos atuais é redobrada, tendo em vista a constante ampliação do universo digital. (GOHN, 2011, p. 28-29)

Ainda segundo o autor, cada vez mais os aparelhos eletrônicos são usados não somente para chegar a essas informações, mas também para falar com outras pessoas, discutir, opinar, pedir conselhos e sugestões, buscar conforto e segurança. Mas alerta para que junto com a comodidade não venha o comodismo, o que poderia criar uma espécie de *fast-food* educacional, prometendo atalhos milagrosos e irrealistas no estudo da música (GOHN, 2011, p. 29).

Consonante com este conceito, Levy (1999) aponta o atual *dilúvio de informações* como causa desse processo de transformação comunicacional. O autor aponta uma nova natureza do trabalho, significando transmitir saberes e produzir conhecimentos. Com isso, o ciberespaço suporta tecnologias que modificam e amplifica as funções cognitivas, como memória, através de banco de dados e hiperdocumentos; imaginação, através de simulações; percepção – sensorial – e raciocínios – inteligência artificial. Com isso, para se salvar desse dilúvio, o autor conclui que não é necessário construir uma arca, mas sim várias arcas com as informações que forem necessárias e julgadas como importantes.

Torres e Fialho (2009) caracterizam uma geração da EAD pela inteligência artificial (ver capítulo 1), sendo esta destacada por Levy (1999) como uma amplificação do raciocínio. Contudo, o aluno necessita interagir com humanos para construir a inteligência (ver capítulo 1 e 2).

Ao observarmos a economia se organizando através de blocos cada vez mais uniformes, como Mercosul ou União Europeia, podemos constatar que os países estão se comunicando através de um idioma em comum – o inglês –, criando uma cultura global que é difundida através do marketing para uma sociedade de consumo, na qual o fenômeno da individualização se vê presente no desejo coletivo da população. Assim, a indústria cultural padroniza os estilos musicais através da música *pop*, padronizando os arranjos, formas, a métrica da poesia da canção, o idioma (inglês). Com isso, os indivíduos cada vez mais

apreciam uma cultura global no lugar de uma cultura local. A esse comportamento, podemos associar ao liberalismo.

Embora esses fatores conduzam a uma educação mundial, precisamos tomar cuidado para distinguir os fatores que favoreçam a aprendizagem dos fatores que propagam a ideologia neoliberal, no que diz respeito a propagar e idealizar a sociedade de consumo. Nesse sentido, o marketing certamente não seria um fator desejável a ser assimilado na globalização da educação. Uma educação que promove o intercâmbio entre estudantes de todo o planeta, certamente exige uma língua padrão para todos os estudantes se comunicarem, como a língua inglesa, já difundida como segundo idioma em vários países¹⁴⁷.

Podemos identificar tanto em Levy (1999) como em Bauman (2011) um discurso voltado ao individualismo, o que nos remete ao liberalismo. Sobre educação liberal, Luckesi (1991) defende que as tendências liberais estão associadas a uma justificativa do sistema capitalista para a sociedade de classes, predominando a liberdade e os interesses individuais. Com isso, a escola prepara o indivíduo para desempenhar papéis sociais de acordo com as aptidões individuais. A tendência *liberal renovada* parte das necessidades e interesses individuais dos alunos, colocando o aluno como centro das atenções, pois “a educação é a vida presente, é a parte da própria experiência humana” (LUCKESI, 1991, p. 55).

Isso está diretamente identificado com o discurso de Levy (1999), o qual defende um estudo individual associado diretamente à formação profissional do indivíduo, sendo necessária uma grande reforma na educação para reconhecer as experiências adquiridas baseadas em competências individuais, e não mais em disciplinas. Então, a escola perderia o monopólio da transmissão do saber, e passaria a orientar os percursos individuais. Com isso:

A grande questão da cibercultura, tanto no plano da redução dos custos como no acesso de todos à educação, não é a passagem do ‘presencial’ à ‘distância’, nem do escrito e do oral tradicionais à ‘multimídia’. É a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizada (a escola, universidade) para um sistema de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências. (LEVY, 1999, p. 172).

Cabe aqui destacar a questão da redução de custo a longo prazo concebido em larga escala de um curso EAD¹⁴⁸ é um forte argumento apontado por um discurso econômico neoliberal. “O saber não é uma mercadoria qualquer, seu valor (monetário) é indeterminável; ele pode, uma vez que é digitalizável, se multiplicar indefinidamente e sem custos; sua

¹⁴⁷ Nossa linha de raciocínio converge ao atual padrão de globalização. Portanto, compreendemos que no atual momento histórico, sendo o inglês o idioma mais usado na internet, seria utópico discutirmos a utilização de outro idioma ou mesmo a criação de um idioma global, o que fugiria aos objetivos dessa pesquisa.

¹⁴⁸ Embora um curso EAD tenha investimento inicial mais alto que um curso presencial, ao longo dos anos o curso a distância se torna mais barato.

propagação eleva sua fecundidade, sua privatização a reduz e contradiz sua essência (GORZ apud COSTA, 2011, p. 154).

Dessa forma, a nova sociedade, com o *diluvio de informações*, pode gerar diversas profissões ao longo da carreira, sendo necessário aperfeiçoamento constante. Com isso, o tempo exigido para um aluno se formar em uma universidade e obter o diploma pode ser um obstáculo a ser vencido. Levy (1999) propõe que utilizando as novas Tecnologias da Informação (TIC's) iremos liberar os professores e as instituições clássicas desse papel. Ainda, com uma desregulamentação controlada do conhecimento do reconhecimento dos saberes, haveria um estímulo à socialização das funções clássicas da escola.

A ideia que as instituições podem não ser necessárias na formação do aluno pode ser entendida como uma radicalização da perspectiva associacionista (ver capítulo 1). Uma vez que novas profissões vão surgindo e as universidades correm para formar profissionais através de graduações tecnológicas direcionadas a nichos mercadológicos, cabe refletir se a eliminação das instituições se justifica pelo tempo exigido para o aluno obter o diploma? Isso seria uma solução para o aluno aprender na prática moldado pelo mercado de trabalho ou eliminaria um espaço de construção e reflexão coletiva – representada por uma instituição e tutores humanos – em prol de um discurso neoliberal? Por outro lado, cabe questionar se há a necessidade da exigência de uma instituição atuar como validadora dos conhecimentos, e se isso está adequado ao dilúvio de informações da pós-modernidade, uma vez que as *coletividades humanas vivas* estão construindo autonomamente o conhecimento através da cibercultura.

Acreditamos que, se por um lado a ideia de extinguir as universidades e instituições clássicas possa parecer inadequada (LEVY, 1999), por outro, cada vez mais os futuros estudantes universitários que nasceram submersos na cibercultura podem não ter dificuldade para se adaptar a esse tipo de aprendizagem ou mesmo preferir estudar através de cursos a distância *online*, uma vez que o aluno possui maior autonomia, podendo estudar sem a necessidade de se desligar do trabalho ou ter que enfrentar horas de deslocamento, seja porque mora em uma cidade distante ou por ter que enfrentar engarrafamentos nos grandes centros urbanos. Os *Recursos Educacionais Abertos* (REA) estão cada vez mais presentes na internet, além das comunidades virtuais e fóruns abertos, que são fonte de conhecimento da cibercultura. No entanto, este aluno precisa estar apto a ser autônomo, além de ter acompanhamento de tutores online qualificados e tecnologia e materiais adequados de acordo com o cunho teórico ou prático da disciplina (ver capítulo 2).

Levy (1999) propõe que a aprendizagem ocorra através de competências no lugar de disciplinas, através de *árvores de conhecimento*¹⁴⁹. “Ao permitir a expressão da diversidade das competências, não restringe indivíduos a uma profissão ou categoria, favorecendo assim o desenvolvimento pessoal contínuo”. (LEVY, 1999. p.179). Ao ensino por competências, podemos relacionar à segunda megatendência (ver capítulo 1) apresentada por Chaves (2010).

Paiva e Sodré (2011) calculam que, no Brasil, 70% dos estudantes universitários pertençam ao campo privado de ensino e que, com raras exceções, é uma usina de diplomas sem valor mercadológico e social, pois estamos em uma nova realidade socioeconômica, na qual empregos são criados pela tecnologia, e as vagas de emprego para os trabalhadores “pós-fordistas” estão focadas não somente na aquisição de um diploma, mas na aquisição de capital social através de bagagem cultural adquirida em jogos, esportes, disputas, atividades musicais, teatrais e outras manifestações – a camada *soft*. Partindo do ponto que o acesso ao diploma é banalizado por algumas instituições e os REA’s se tornam uma realidade presente na *cibercultura*, acreditamos que as ideias de Levy (1999) sobre a extinção das instituições e diplomas possam vir a se tornar realidade no futuro¹⁵⁰. Todavia, independente da existência de instituições, o diálogo é fundamental nesse processo, necessitando do compartilhamento de informações entre humanos para construir a aprendizagem com as tecnologias adequadas.

O capital social¹⁵¹ é definido como “investimento em relações sociais com expectativa de retorno” (LIN, 2001, p. 6). Além das relações sociais e redes, o conceito evoca a existência dos recursos enraizados e sua acessibilidade, pois “os atores são motivados por necessidades instrumentais ou expressivas a engajar outros atores a acessar os recursos desses outros atores com o propósito de obter melhores resultados” (COSTA, 2011, p. 97).

Paiva e Sodré (2011) atentam que embora o ensino ainda permaneça majoritariamente público e nacional¹⁵², há um mercado mundial da educação em expansão, no qual o *e-learning*, produtos educativos e a criação de filiais universitárias no estrangeiro propagam esse mercado, com o intuito de preparar o capital humano¹⁵³ necessário para essas empresas, suprimindo a falta de mão de obra técnica especializada, “relegando à obsolescência a doutrina

¹⁴⁹ Um mapa dinâmico que caracteriza as competências do indivíduo, atualizada automaticamente, à medida que o indivíduo cresce. Com isso, esse mapa poderia valorizar as competências, e não o diploma, combatendo o desemprego.

¹⁵⁰ Uma vez que não pretendemos esgotar o assunto, a discussão acerca do valor do diploma na pós-modernidade é ampla e precisa ser considerada em outras pesquisas, uma vez que nosso foco é a aprendizagem e não sobre as formas de reconhecimento dela.

¹⁵¹ Capital social difere de capital humano. As novas teorias do capital serão abordadas no capítulo 3.

¹⁵² O autor deve estar se referindo ao ensino fundamental e médio, pois no ensino superior e na modalidade a distância, o setor privado é quem concentra a maior parte dos alunos.

¹⁵³ Conceito surgido na década de 50 nos Estados Unidos, inserindo a discussão da economia na educação, no qual o sujeito é formado para atividades específicas. (COELHO, 2011, p. 148).

humanista de educação como formação integrada do homem, do cidadão e do trabalhador” (PAIVA; SODRÉ, 2011, p. 19). Os autores apontam ainda que o surgimento de um *capital cognitivo* como uma nova forma de capital pode ser paradoxalmente regulado pelas classes dominantes, de instância econômica, na qual os *tecnoburocratas* se instalam como uma nova geração de pedagogos, seguindo os parâmetros do capitalismo.

Para que tal fato não ocorra, a educação básica deve preparar o aluno para um ensino que valorize a tomada de decisões coletivas e o compartilhamento dos saberes, não visto sob a forma de “cola”, mas sim de construção social dos saberes, adequado às metodologias do ensino a distância esse novo tipo de aprendizagem – e não simplesmente equipar a escola com computadores. Com isso, a aprendizagem passa a ser um compartilhamento dos saberes em que o aluno reflete sobre seu papel na sociedade e tem espaço para realizar críticas, partindo da vivência cotidiana de cada um.

Uma vez que a EAD é focada no construtivismo e na perspectiva situada (FILATRO, 2009), o aluno do ensino fundamental precisa estar apto a ser crítico e dialogar com a sociedade, fazendo uma leitura crítica do mundo (FREIRE, 1983) e compartilhar os saberes usando a cibercultura como uma ferramenta para a construção autônoma do conhecimento pelas *coletividades humanas vivas* (ver LEVY, 1999).

Foucault (1987) apresenta o conceito de *capital humano*, em que cada indivíduo é um potencial empreendedor, decidindo sobre a forma de investir seu próprio capital e seu tempo em conhecimentos. Lin (2001) alerta que nas teorias subsequentes do capital, como a do capital humano e capital cultural, permanecem os princípios da teoria formulada por Carl Marx. No caso do capital humano, o trabalhador investe em educação e uma expectativa de retorno com melhores salários, permanecendo a mais-valia apropriada pelo trabalhador, através da expectativa de retorno. A diferença apontada é que o investimento em capital humano é benéfico para o trabalhador e empregador, enquanto que a teoria clássica do capital propaga a diferença entre classes.

Cabe repensarmos a educação, que ainda é pensada em um único ambiente através de disciplinas obrigatórias de duração pré-estabelecidas, dentro de uma área de saber específica e sem ligação com outras, que em muitas vezes não há uma continuidade¹⁵⁴. Levy (1999) propõe que na cibercultura devemos preferir conhecimentos abertos, não-lineares, contínuos,

¹⁵⁴ No Brasil, podemos dar como exemplo o ensino de artes, subdividido em quatro áreas – Música, Artes Visuais, Teatro, Dança – que não há obrigatoriedade em nenhuma disciplina da área específica, e com isso o aluno pode não contar com um currículo estruturado e materiais adequados (ver capítulo 1), uma vez que pode existir professores especialistas em diferentes áreas ao longo de sua formação, não havendo continuidade na aprendizagem.

organizado de acordo com os contextos. Uma característica da sociedade pós-moderna, conforme Lemos (2010), é sua transição de uma sociedade massiva, que apenas “lê” a informação, sendo grande dependente dos editores e da indústria cultural, um *hit* destinado à massa, com um fluxo comunicacional um-para-muitos, concentrado em território local ou nacional e dominado por algumas grandes empresas de comunicação, para uma sociedade pós-massiva, na qual o produto é personalizável e cada usuário participa de sua construção, tornando o fluxo todos-para-todos (ver capítulo 2).

Ainda segundo Lemos (2010), a cultura pós-massiva libera os três princípios fundamentais da cibercultura: a liberação da emissão, a conexão generalizada e a reconfiguração das instituições e da indústria cultural de massa. A este último princípio, podemos relacionar a música *tecno* de Levy (1999) como uma representante no campo musical, reconfigurando a forma de apreciar música¹⁵⁵.

Uma vez que a educação na cibercultura tem alcance mundial, vivemos um momento não somente de globalização econômica, mas também de globalização da educação, (ver capítulo 1). Corroborando com essas ideias, Bauman (2011) afirma que durante a década de 30, a democracia viveu sua época de ouro e atualmente as pessoas estão desacreditadas nesta democracia, pois o estado está subcontratando funções que ele deveria desempenhar. E com isso, em uma solução radical, “Quem sabe um dia, talvez, nós inventemos uma democracia global, em algum momento” (BAUMAN, 2011).

No campo da educação já se fala em *universidade mundial*, em que as fronteiras geográficas entre países passam a dar lugar ao ensino mundial. Embora o diálogo entre membros de vários países já ocorra de maneira informal há algum tempo, a *universidade mundial* começa a se tornar viável com o desenvolvimento das TIC’s. Formiga (2010) propõe que o idioma padrão para esses países se comunicarem a nível mundial é o inglês, algo que já vem sendo feito, seguindo o padrão da globalização econômica.

Sobre o conceito das redes sociais, Bauman (2011) relata que um relacionamento face a face é muito mais complexo que uma comunicação virtual. Ele caracteriza como a principal diferença entre os relacionamentos o fato das redes virtuais serem caracterizadas por uma possibilidade de “conectar” e “desconectar”, enquanto que na relação face a face o “desconectar” se torna impossível, o que caracteriza enfrentamentos e tomadas de decisões mais difíceis. Lin (2001) defende a importância da comunicação virtual, a qual ele chama de

¹⁵⁵ Não podemos confundir reconfiguração com eliminação. Certamente, outras formas de instituições (e músicas) serão mantidas.

“laços fracos” e diz ser fundamental no fluxo de indivíduos, e dependendo do que se deseja obter, essas relações distantes podem ser mais eficazes do que os “laços fortes”.

A série de documentários *Zeitgeist* (2007) apresenta uma visão semelhante a de Bauman (2011). No filme, é defendida a hipótese de que não precisamos mais nos submeter ao capitalismo, uma vez que já possuímos tecnologia o suficiente para automatizar diversos serviços e liberar mão de obra, até um ponto que não haveria mais necessidade de se vender a força de trabalho. Ainda segundo o filme, uma das instituições que preserva a troca da venda da mão de obra em prol de capital é o estado, que autentica leis locais, além de ter uma economia local. Uma vez que instituições como a igreja, a política e a economia sejam rompidas, perderemos a ideia de nacionalidade, dando lugar a uma nova era, em que o mundo passará a ser livre das trocas de capital e o dinheiro não existirá – diferente da globalização defendida pelos Estados Unidos, em que o mundo passa a ser dominado por algumas famílias que detém maior parte do capital e financiam guerras, controlando e a alienando a população mundial em troca de empréstimos financeiros.

Corroborando com esses autores, Marcos Nicolau aponta um rumo que o atual capitalismo vem tomando:

Do ponto de vista do capitalismo em sua essência, não há como manter o desenvolvimento socioeconômico das nações sem um sistema de produção e consumo que possa gerar os lucros necessários ao permanente investimento. Mas é o capitalismo tardio em sua concepção de descentralização, flexibilidade e atemporalidade que vai ter de compreender o modo de vida sociocultural proporcionado pela cibercultura no sentido de negociar as relações de reprodução e compartilhamento de produtos e serviços, tanto *on-line* quanto *off-line*. Isso implica na produção de novos sentidos e valores dentro de uma cultura que precisa ser voluntária na sua responsabilidade de consumo, e não mais obrigada a pagar um preço desproporcional. (...) Talvez isso seja possível quando o capitalismo deixar de ser um instrumento de enriquecimento exclusivo de poucos para ser uma prática cultural em benefício de todos. (NICOLAU, 2011, p.171).

Portanto, a *autonomia comunicacional* aliada à cibercultura gera uma autonomia de geração dos conteúdos e conseqüentemente autonomia da aprendizagem, desde que conduzida dessa forma. E por ser colaborativa, é extremamente dependente da interação humana, o que afasta o perigo da completa automatização do ensino na EAD – desde que pensada de acordo com a *autonomia comunicacional*. Estabelecer relacionamentos, sejam “laços fracos” ou “fortes” (LIN, 2001) e construir uma teia de relacionamentos é fundamental para produzir, cada vez mais, a apropriação da aprendizagem, que através da cibercultura passa a ser transmitido pelas *coletividades humanas vivas* e portanto, precisam ser compartilhadas pelos atores interessados na mesma finalidade: a construção do conhecimento.

Ao relacionarmos esses conceitos com a educação, nos remetemos ao conceito da globalização e da *universidade mundial* (ver capítulo 1). E o processo de padronização da educação já vem ocorrendo, inclusive com o ensino fundamental. Gadotti (2000)¹⁵⁶ nos fala de uma educação internacionalizada pela UNESCO, partindo dos sistemas nacionais de educação de cada país. Atualmente os sistemas de educação formam uma estrutura básica similar através dos parâmetros curriculares comuns.

Obviamente, há as peculiaridades de cada país e no caso no Brasil, em cada região. Nos Parâmetros curriculares nacionais (PCN's), é dividido em uma parte diversificada – através de disciplinas –, e uma parte comum, com temas transversais norteadores, tudo isso levando em conta as peculiaridades de cada região. Nas leis orgânicas de alguns municípios¹⁵⁷ e mesmo na LDB¹⁵⁸, há diversos casos em que as peculiaridades locais sejam levadas em conta.

Ainda sobre o *capital social*, Lin (2001) esclarece quatro benefícios: Informação, influência, reputação social e autoestima. E em todas elas, as redes sociais podem impulsionar tais benefícios, e acarretar na autoestima como retorno desse investimento. Embora concordemos com Pierre Levy (1999) no que diz respeito a repensar a emissão de diplomas, como o objetivo da presente pesquisa é investigar o ensino de música a distância em universidades tradicionais, que possuem disciplinas, departamentos, validação por diploma e todos os instrumentos estruturais clássicos, obviamente que ao confrontarmos a pesquisa com as ideias de Pierre Levy (1999), teremos ideias divergentes, pois o autor critica a existência da instituição, disciplinas e diplomas como sistema de reconhecimento do saber no lugar de reconhecimento das competências.

3.4 – MODOS DE APRENDIZAGEM DE MÚSICA ATRAVÉS DO COMPUTADOR

Atualmente, os meios tradicionais possuem novas formas de interação, uma vez que podem ser digitalizados e distribuídos pela internet. Com isso, essas novas tecnologias podem assumir formatos similares, facilitando sua produção, distribuição e criando novas

¹⁵⁶ O texto “Perspectivas atuais da educação”, de Moacir Gadotti, foi inserido na disciplina “Música e EAD” pela Universidade “X”, o qual foi objeto dessa pesquisa e será detalhado no capítulo 5.

¹⁵⁷ Como exemplo de uma peculiaridade, no município de Rio das Ostras, no estado do Rio de Janeiro, a disciplina Educação Ambiental é obrigatória em todo ensino fundamental e médio, segundo apresentado na lei orgânica do município. No município de Santa Barbara, em Minas Gerais, a disciplina Música é obrigatória no ensino básico, o que não ocorre atualmente, pois a lei 11.769/08 não estabelece na LDB Música como disciplina, mas sim componente curricular obrigatório. Além de disciplinas, outras peculiaridades podem ser inseridas nos artigos que tratem de educação nas leis orgânicas.

¹⁵⁸ Na LDB, no art. 23,§2, o calendário escolar deve se adequar às peculiaridades regionais; no art. 14, na educação básica, as normas da gestão serão baseadas no ensino público.

possibilidades. Graças ao seu fácil acesso e produção, os cursos a distância podem produzir materiais de baixa qualidade, o que deve ser evitado quando o objetivo a ser alcançado é a aprendizagem¹⁵⁹. O texto, por exemplo, pode ser criado, modificado, finalizado e distribuído em formato digital com facilidade de impressão por cada usuário, reduzindo o custo de produção e distribuição, além de proporcionar alguma interatividade através de *hiperlinks* ou contato direto com o autor através de correio eletrônico.

Usuários podem assistir a canais abertos de TV que não podem ser sintonizados em sua cidade ou ainda *webtv's* exclusivas da internet, além de o usuário criar gratuitamente sua própria *webrádio* ou *webtv*. Vídeos podem ser gravados e distribuídos em sítios de compartilhamento, como o *youtube*, e isso pode ser usado como ferramenta educativa pela instituição ou mesmo explorado pelo aluno, uma vez que são de fácil manipulação. A vídeoconferência por computador não é simplesmente uma adaptação tecnológica, mas também é “capaz de re-humanizar a educação a distância representando uma mudança qualitativa que tem o potencial não somente de remodelar a educação a distância, mas também para penetrar em sistemas educacionais convencionais¹⁶⁰” (Tradução nossa. TAYLOR, 2001, p. 5).

Os áudios e vídeos produzidos em VHS ou outros formatos antigos podem ser convertidos para o formato digital e distribuído em comunidades virtuais ou em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), preservando a memória desses conteúdos. Esses vídeos ou áudios podem ser distribuídos na internet em sites hospedeiros, como o *youtube*, e sofrerem edições, comentários do autor ou dos usuários, tornando esse formato mais interativo.

Ao analisar a história dos modos de transmissão da escrita, Roger Chartier (1994) faz um levantamento desses modos de transmissão, passando pelo códice, manuscritos, livros impressos – imprensa – e atualmente chega ao monitor. Esse último, segundo o autor, trata-se de uma revolução maior que a imprensa de Gutenberg, pois além de sua propagação se dar de maneira quase instantânea e de alcance global, mudam as estruturas e formas de comunicação com os leitores. Porém, este por vezes foge do formato original e cria novas formas de uso, de acordo com os meios usados – como em hipertextos, aplicativos e outros.

¹⁵⁹ Por exemplo, a gravação de um vídeo com imagem e áudio de baixa qualidade pode não transmitir a mensagem corretamente ao aprendiz, além de causar um aspecto de um vídeo amador e com isso não instigar o interesse do aluno por tal material.

¹⁶⁰ Computer conferencing is therefore not just another technology, its capacity to rehumanize distance education represents a qualitative shift which has the potential not only to reshape learning at a distance, but also to pervade conventional education systems.

Muitas vezes, partindo da forma de usar determinado aplicativo, seu uso muitas vezes foge ao controle do programador ou aprendiz e conseqüentemente gera uma nova forma de uso. Se pensarmos em um o aplicativo que foi criado para ser um sequenciador ou para masterização, este pode ter uso para o estudo de Harmonia ou Percepção Musical, mesmo que tal uso não seja inicialmente previsto.

Tomando como referência o conceito de Chartier (1994) sobre os usos do texto, que tomaram rumos diferentes de sua finalidade original, também podemos considerar que aplicativos, *comunidades virtuais*, *blogs*, *fóruns*, *wikis*, *redes sociais* e similares podem ser utilizadas como importantes ferramentas para o ensino a distância.

Consonante com Chartier (1994), a ideia de *autonomia comunicacional* (NICOLAU, 2011) sugere que o usuário domine determinada linguagem – assim como quem domina determinado idioma –, tirando o papel dominante dos meios de comunicação e dar “voz” àqueles que dominam determinada linguagem: o próprio usuário, que adequa os aplicativos aos novos usos geridos pelos próprios usuários¹⁶¹ ou por uma comunidade de usuários.

Pereira (2009) afirma que os aplicativos destinados a outras funções acabaram por ter utilidade no estudo de Harmonia, mesmo que não fossem concebidos com tal ideia. O autor ainda elaborou uma lista de aplicativos para estudo de Harmonia baseado nos usos que os usuários entrevistados em sua pesquisa declararam (ver figura 3).

¹⁶¹ Isso ocorre com os aplicativos de código livre e com a web 2.0.

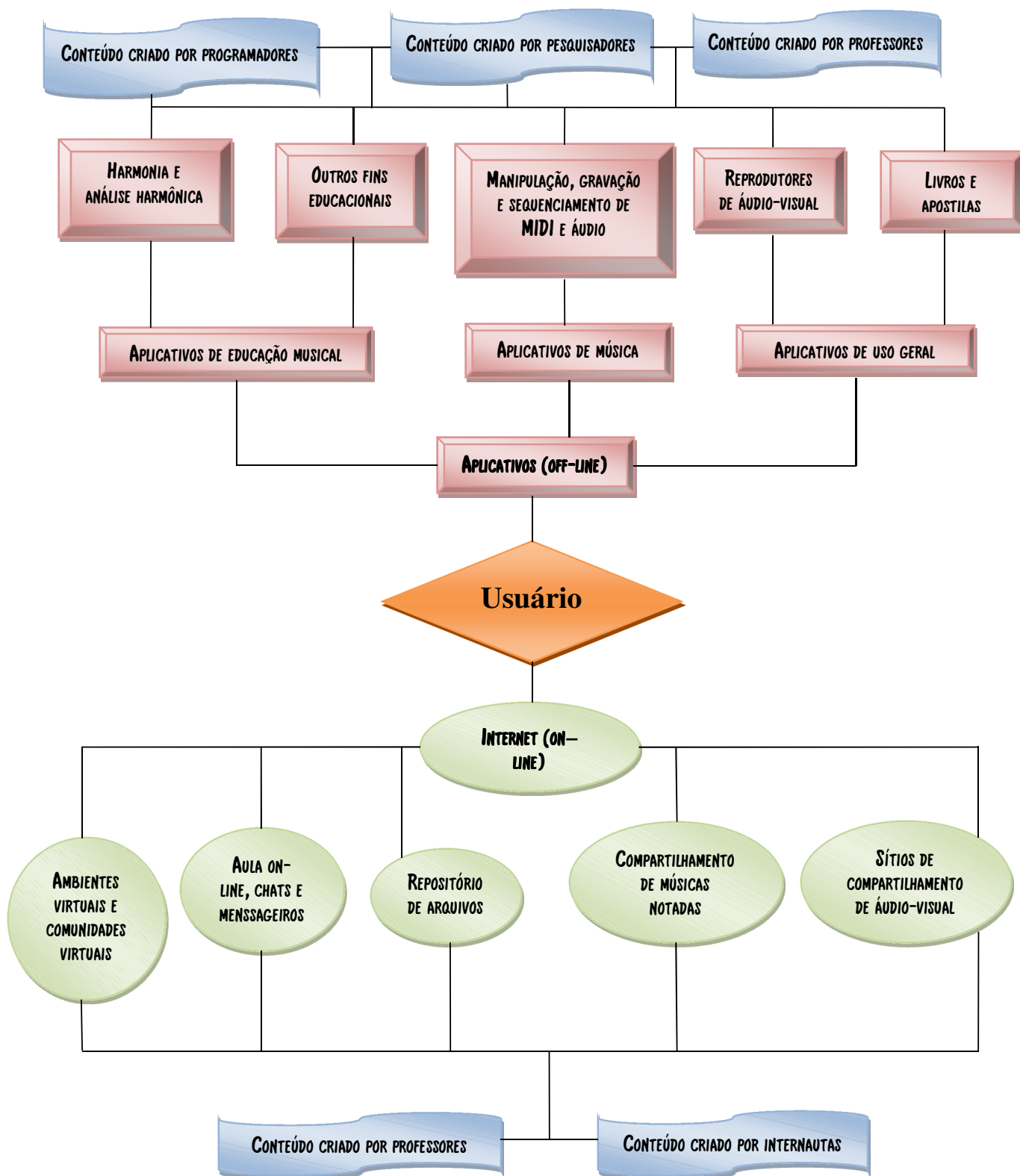


Figura 3: Modos de aprendizagem de harmonia através do computador (PEREIRA, 2009)

A maioria dos usuários entrevistados por Pereira (2009) declarou que usava a internet para baixar arquivos contendo textos de livros digitalizados sobre Harmonia, muitas vezes de

obras distribuídas ilicitamente, não respeitando os direitos do autor que publicou o livro, tendo a internet como meio para obter o livro de forma gratuita. Muitos usuários também citaram *videoaulas* oferecidas gratuitamente, que poderiam ser baixadas de sítios repositórios ou do *youtube*. Ou seja, de alguma forma os usuários preferiram materiais sem custo, desvinculados a uma instituição, escola ou empresa. Para comunicação com outros usuários, utilizavam redes sociais, mensageiros e um *chat* específico sobre assuntos relacionados à música.

Com isso, podemos observar que os usuários que desejam estudar determinado assunto através de uma autoaprendizagem informal acabam pesquisando meios de alcançar esse objetivo, mesmo que de forma indireta, através de aplicativos que não tenha relação direta com o objetivo pretendido. Alcançando alguns resultados, eles podem compartilhar e ajudar outros usuários através da internet, indicando novas possibilidades e usos desses aplicativos¹⁶². Um dos grandes diferenciais dessa forma de aprendizado da forma praticada em instituições de ensino a distância são os feedbacks de tutores e professores especialistas. Sob esse ponto de vista, o grande diferencial qualitativo dos cursos não é a tecnologia empregada¹⁶³, mas sim os recursos humanos disponíveis.

3.5 EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA

A aprendizagem informal pode estar presente na vida do estudante de cursos presenciais e a distância de Música, oferecendo caminhos para o aprendiz ser autônomo e buscar conhecimentos, uma vez que o estudante pode assistir a videoaulas e usar a internet e aplicativos para ver ou criar partituras e complementar os estudos sobre várias disciplinas. Uma vez que essa aprendizagem passe a integrar o currículo de um curso superior a distância, a instituição, de certa forma, converge essa aprendizagem informal para ensino formal institucionalizado, adequando aos princípios científicos.

A aprendizagem pode ocorrer de modo formal, não formal e informal. A aprendizagem informal resulta de atividades da vida diária no trabalho ou no lazer, enquanto a não formal é intencional e está estruturada em objetivos definidos, ocorrendo fora das instituições (GOHN, M apud GOHN, 2009b). Nesse sentido, o autor afirma que análises admitem que essas fronteiras não são claras e que devem ser direcionada a campos específicos. No campo da Música, aprendizagem formal é aquela que acontece dentro de

¹⁶² Podemos relacionar esse tipo de troca com o capital social e cultura hacker apresentados neste capítulo, uma vez que esses usuários não estão interessados diretamente nos lucros financeiros.

¹⁶³ Embora a tecnologia tenha grande importância, conforme vimos no capítulo 2.

escolas e universidades; a não formal ocorre fora destes locais, usualmente com aulas de professores particulares e estudos autodirigidos; e a informal é a que cerca o aluno em sua convivência com colegas e em contatos com informações oriundas de meios de comunicação¹⁶⁴ (GOHN, 2009a, p. 256).

Sobre o conhecimento musical formal, Swanwick (1994) adverte que o conhecimento sobre música pode ser obtido de formas não musicais, simplesmente lendo sobre o assunto, mas sem nenhuma experiência direta, sendo nesse caso, *conhecimento de segunda mão*. Considerando o processo de aquisição de habilidades na educação musical, a transmissão desse conhecimento pode ser visto como um problema se o objetivo for a aquisição do saber musical. Já o *conhecimento de primeira mão* pressupõe, em ordem de importância, discriminações auditivas, controle de instrumentos e proficiência com notação musical. Portanto, as TIC's incorporadas aos cursos de Música têm também por cumprir o papel de levar o *conhecimento de primeira mão* sobre Música, e para isso, se apropriar de meios e tecnologias, incluindo as formas de transmissão *síncrona* e *assíncrona*.

Lucas Ciavatta compreende a Música baseada em quatro eixos: corpo, representação, grupo e cultura. No que diz respeito ao grupo, “música é pra fazer as pessoas se encontrarem e se conectar com o mundo” (CIAVATTA, 2012). A cultura ocorre como referência anterior para que o músico possa investigar outras coisas. Nesse sentido, em um curso de Música a distância que ocorra de forma *assíncrona*, tal eixo é negado ao aluno, ao menos como parte obrigatória do curso, o eixo grupo¹⁶⁵, pois este ocorre obrigatoriamente de forma presencial e a prática de conjunto não é contemplada como disciplina obrigatória na grade curricular de nenhum curso a distância da UAB. Embora a aprendizagem de determinadas disciplinas de instrumentos estejam presentes no curso – como violão, teclado, flauta doce ou percussão – e sejam realizadas em grupo, a prática de conjunto como formação de grupos de diferentes disposições instrumentais não ocorre obrigatoriamente na UAB¹⁶⁶.

Embora o aluno possa interagir com o *playback* no curso *online*, não há diálogo (ver capítulo 1), o que no caso da prática de conjunto seria característica exclusiva de músicos

¹⁶⁴ Há uma ampla discussão na literatura voltada para educação sobre práticas educacionais formais, não formais e informais. No entanto, uma vez que o intuito da presente pesquisa não pretende esgotar o assunto e visa uma pesquisa empírica em instituições formais, entendemos essas formas de aprendizagem de acordo com as ideias propostas por Gohn (2009b, 2011), em que a instituição irá propor uma aprendizagem que converge para a formal.

¹⁶⁵ Embora o aluno possa ser estimulado a participar de práticas de conjunto extra-curriculares ou mesmo praticar conjuntamente determinado instrumento em encontros presenciais, a prática de conjunto como disciplina não aparece no currículo EAD, nem mesmo em formato de prática de orquestra, música de câmara, etc.

¹⁶⁶ Como exemplo nos conservatórios de música no ensino presencial, temos as disciplinas Música de câmara, Prática de orquestra, prática de conjunto, canto coral, dentre outras similares.

tocando face-a-face. Uma vez que o aluno aprenda determinados instrumentos caracterizados empiricamente como de “uso escolar” em escolas de ensino regular ou *ONG’s* – como Flauta doce, teclado, violão e percussão – e use esses instrumentos em uníssono com ou sem acompanhamento eletrônico, é preciso cuidado para que essa prática não seja limitada a tal compreensão estética e tal resultado se reflita na prática. Nas práticas instrumentais de disciplinas da UAB, os alunos podem ser estimulados a praticar em grupo um repertório pré-determinado somente com o mesmo instrumento em uníssono, como percussão, teclado, violão ou canto¹⁶⁷, pois os cursos ligados à UAB não oferecem aos alunos outras opções de instrumentos, como pode ocorrer no ensino presencial das mesmas instituições.

Podemos observar que há uma justificativa em algumas escolas no Brasil do uso do violão e percussão nas aulas de Música por serem de fácil transporte – levando em conta que escolas da rede regular pública de ensino podem não contar com instrumentos musicais –, no uso do teclado como sendo um instrumento que a escola pode já possuir anteriormente e na flauta doce por ser de baixo custo financeiro. Contudo, não podemos colocar uma facilidade financeira ou logística à frente de uma justificativa pedagógica, e essa prática escolar cotidiana de um professor de Música precisa ser levada em conta no estudo formal universitário, uma vez que o resultado desse aprendizado pode não se formar uma orquestra ou grupo musical que se relacione com a diversidade de músicas produzidas cotidianamente em nossa sociedade, como músicas pop, de salas de concertos ou outras manifestações culturais, formando uma *subcultura da música escolar* (SWANWICK, 2003), restrita ao que é apresentado ao aluno como parte da disciplina (ver capítulo 4). Nesse ponto, “a educação não é problemática até que venha à superfície em escolas e colégio, até que se torne formal, institucionalizada.” (SWANWICK, 2003, p. 50).

Se por um lado a universidade precisa ofertar ferramentas práticas para o professor trabalhar de acordo com as futuras condições reais que o aprendiz possivelmente irá encontrar, por outro lado esse recurso pode empobrecer as ricas possibilidades de material sonoro oferecido pela sociedade e se concentrar em recursos de justificativas unicamente baseadas em experiências anteriores desprovidas de bases científicas.

Não cabe aqui analisarmos qual prejuízo terá um professor que não se submeteu a esse processo de prática de conjunto, mas sim refletir sobre a necessidade de se organizar ou não uma prática de conjunto – de diferentes formações instrumentais e repertórios – como parte

¹⁶⁷ Essas disciplinas foram observadas na grade curricular atual e antigas das instituições ligadas à UAB consultadas nos sites das instituições como disciplinas obrigatórias ou optativas.

integrante do currículo através de encontros presenciais, uma vez que há “laboratórios” previstos para encontros face-a-face segundo a visão do aluno (ver capítulo 4).

Gohn (2009b, p. 145) descreve uma alternativa como parte de um curso de percussão: os alunos praticaram em conjunto com dois instrumentos de percussão, fazendo diferentes levadas em diferentes instrumentos: um pandeiro e um surdo deveriam ser executados em duplas em determinado momento presencial executando diferentes ritmos conjuntamente. Esse caso nos parece um exemplo de um subterfúgio para esquivar da *subcultura da música escolar* praticada nesses ambientes (SWANWICK, 2003, p. 50).

Keith Swanwick propõe o modelo TECLA, o qual defende o ensino baseado com enfoque na composição, apreciação musical e execução musical, e com menos ênfase na performance e literatura – envolvendo teoria musical, história da música. O computador e a internet se apresentam como uma ferramenta para desenvolver todos esses fatores, principalmente no que diz respeito à apreciação musical e composição:

Também precisamos explorar as possibilidades da tecnologia da informação. Podemos ver essa contribuição em duas grandes áreas: Uma é a extensão do aprendizado individual, o qual ressoa com o segundo princípio – o da autonomia do aluno. A segunda contribuição da tecnologia da informação é a extensão dos recursos instrumentais de forma radical, dando-nos acompanhamentos instantâneos, muitos efeitos tonais inimagináveis, combinações de sons, o uso de computadores para apoiar o processo de composição musical e performance. E isso tudo pode ser conseguido sem que o material instrumental precise existir em tempo real. (SWANWICK, 2003, p. 115)

3.5.1 Musicalidade na EAD

Podemos entender musicalidade como “relacionada a habilidade musical de compreender e transmitir o sentido da música que está sendo executada, ouvida ou criada.” (GEMBRIS apud CUERVO, 2010, p. 410). A autora ainda aponta alguns termos alternativos à musicalidade usados por outros autores, como *competência musical* ou *habilidade musical* (Gembris, Maffioletti e Swanwick¹⁶⁸), *expressividade do discurso musical* (França) e *talento musical* (Figueiredo e Smith). Há poucas pesquisas sobre a questão da musicalidade envolvendo educação a distância. Encontramos o artigo de Cuervo (2010) e a tese de Gohn (2009b) falando sobre a musicalidade direcionada a EAD.

Cuervo (2010) descreve a experiência obtida nas disciplinas “Educação brasileira” e “Didática da música” pela UFRGS, trabalhando comentários críticos dos alunos para as músicas ouvidas. Nesse caso, a professora pôde avaliar a compreensão do sentido da música através de textos enviado pelos alunos. No entanto, David Elliot discorda, afirmando que “a

¹⁶⁸ Swanwick (1994) propõe o conhecimento de primeira mão e segunda mão, já expostos no presente capítulo.

musicalidade é demonstrada em ações, e não em palavras, pois fazer música é essencialmente uma questão de conhecimento procedimental” (ELLIOT apud Gonh, 2011, p. 108-109). O autor ainda classifica os conhecimentos práticos como *procedimentais* e os conhecimentos verbalizados como *conhecimento musical formal*. Segundo o autor, “a aquisição deste último é um objetivo adequado, mas secundário na educação musical” (GOHN, 2011, p.62).

A ideia de aprendizagem em um ambiente EAD de cursos de Música pela UAB ocorre através de turmas, tendo em vista que as disciplinas ou *interdisciplinas* são oferecidas para um grupo de alunos através de AVA. Nessas disciplinas ocorrem frequentes fóruns, conforme vimos no capítulo anterior. Mesmo em disciplinas de cunho prático, ligadas à performance, ocorrem dessa forma por não ser possível ocorrer aulas *síncronas* em formato *masterclasses*. Nesse ponto, podemos fazer uma relação com Swanwick:

Para começar, fazer música em grupo nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público. (...) A aprendizagem em música envolve imitação e comparação com outras pessoas. Somos fortemente motivados ao observar os outros, e tendemos a ‘competir’ com nossos colegas, o que tem um efeito mais direto do que quando instruídos apenas por aquelas pessoas as quais chamamos ‘professores’. (SWANWICK, 2012, p. 2).

Com isso, temos o seguinte contraste: por um lado, a performance em público em cursos a distância, caso exista, ocorre de maneira extracurricular, uma vez que as atividades de prática de conjunto não ocorrem em momentos presenciais obrigatórios¹⁶⁹. Por outro lado, a observação e imitação entre os alunos pode ser feita através da observação de vídeo-aulas institucionais ou não, além da observação feita para vídeos de outros colegas postados no fórum, obtendo *feedbacks* de tutores e alunos. Dessa forma, podemos observar que embora em um curso a distância de forma *assíncrona* não seja tecnologicamente possível a existência da disciplina Prática de Conjunto, podem estar presentes em disciplinas de cunho prático competências semelhantes que contribuam para a aprendizagem.

Conforme exposto no capítulo anterior, é preciso cuidado para que não se confunda a autonomia do aluno com desleixo, uma vez que é necessário o acompanhamento e orientação constante. Deixar um aluno sem acompanhamento em um curso universitário a distância significa, de certa forma, ignorar o papel da instituição e dar equivalência do aprendizado institucional ao que ocorre informalmente. Vejamos:

Chegamos então a um ponto de interação entre a categoria da auto-aprendizagem e a da inteligência musical quando detectamos alguns problemas na auto-aprendizagem musical: o aluno que aprender sozinho e continuar sozinho terá problemas em expressar sua musicalidade, o que pode eventualmente levar a um “congelamento” de suas capacidades. O receio de interagir em apresentações públicas ou de fazer

¹⁶⁹ Não há obrigatoriedade da disciplina prática de conjunto nos cursos EAD.

uma apreciação crítica sobre a própria performance podem ser conseqüências de um possível isolamento causado por questões de ordem interpessoal. Quando o aprendiz decifra os códigos da música sem nenhuma orientação externa direta, ele mesmo assume a tarefa de reconhecer as situações em que pode desenvolver suas interações com o mundo. Nos processos educacionais em que há um professor fisicamente presente, a contribuição desta figura para desenvolver os aspectos interpessoais é evidente. Se não há um professor para interagir, o aprendiz usualmente elege modelos que irão servir como referência, seja em comportamentos ou direcionamentos musicais. (GOHN, 2011, p. 34).

O fato de o aprendiz elege modelos de referência para seu comportamento musical, geralmente baseado em músicos que admira pode ocorrer tanto na modalidade a distância quanto presencial. Na aula presencial, o professor serve de modelo para a aprendizagem, e o aluno assiste a vídeos como complementação da aprendizagem. Em um curso a distância nos moldes da UAB, o tutor a distância que acompanha a aprendizagem pode não ser o mesmo ator do vídeo institucional e se comunicar somente por texto, e se não houver acompanhamento e direcionamento para outras boas referências – a qual é dever do professor supervisor, tutor a distância e presencial conhecer e pesquisar sobre isso –, o aprendiz pode acabar elegendos modelos insatisfatórios com instruções técnicas que podem resultar em uma performance insatisfatória. Swanwick sugere uma abordagem através de *planos*:

Construir este ‘plano’ – ou representação, ou esquema – parece ser mais fácil com uma prática variada, ao invés de nos limitarmos a uma única forma de tocar. Professores de música sempre suspeitaram que isto fosse verdade, e bons professores de instrumento pedem a seus alunos que toquem o mesmo material – talvez escalas ou peças – devagar, rapidamente, detaché, legato, com ritmos pontuados, com acentos em lugares diferentes, usando posições ou dedilhados alternativos, e assim por diante. (SWANWICK, 2012, p. 3).

Sobre esses *planos* musicais, tendo em mente a concepção de música contemporânea, Murray Schafer declara que no futuro:

O novo estudante terá que estar informado sobre áreas tão diversas, como acústica, psicoacústica, eletrônica, jogos e teoria da informação. (...) O vocabulário básico da música se modificará. Falaremos talvez de ‘objetos sonoros’, de ‘envelopes’ e ‘transientes de ataque’ em vez de ‘tríades’, ‘sforzando’ e ‘appoggiatura’. Sons isolados serão estudados mais atentamente, e se prestará atenção aos componentes de seus espectros harmônicos e às suas características de ataque e queda. (SCHAFFER, 1991, P.122).

Partindo dessa linha de raciocínio abordada por Schafer, podemos considerar que uma vez que a música *tecno* (LEVY, 1999) envolve manipulação de sons, esses conceitos nos aproximam da transmissão musical pela internet, desde que ocorra composição coletiva. A música de concerto de alguns períodos é refém da partitura tradicional. Podemos nos questionar se o completo domínio dessa notação é realmente necessária.

O domínio das ferramentas *offline* e *online* é importante não somente para os professores que atuam na EAD, mas os que atuam no ensino presencial que lecionam em

conservatórios e não conhecem as ferramentas disponíveis, que podem acabar fazendo uso somente para utilizar um aplicativo de notação musical. Sobre isso:

Tudo isso é muito diferente de usar o computador somente em uma composição dirigida para a notação – uma forma de instrução seqüenciada que o computador faz muito bem. Isso aparece no princípio da fluência e também no primeiro princípio, consideração pela música como discurso. Ser capaz de dizer em música somente o que podemos escrever em notação nega tanto a expressividade como o discurso musical dos alunos. Deveremos procurar pelo progresso tecnológico para libertar os professores e alunos do trabalho penoso, não para aumentá-lo. As pessoas poderiam, então, estar mais livres para produzir e responder à música ao vivo, que assim desempenharia o seu papel, promovendo interesse e convivência e, ao mesmo tempo, refinando a sensibilidade e ampliando a mente” (SWANWICK, 2003, p.115).

Todavia, é preciso tomar cuidado para não confundir essa libertação da partitura com um simples “copiar” e “colar” a partir de um banco de *samples*, como alguns *Disc Jockeys* (DJ’s) podem fazer ao realizar uma produção musical. Nesse caso, não foi produzido a expressividade e o fazer musical, e com isso, a musicalidade – e conseqüentemente, o *conhecimento de primeira mão* – não foi colocada em prática. Sobre isso:

É muito fácil mecanizar progressivamente a imaginação humana fora da existência e usar loops e padrões pré-gravados, os quais, embora possam servir aos propósitos de certas espécies instantâneas do fazer musical, certamente não desenvolvem um âmbito expressivo ou uma sensibilidade estrutural. Mas o computador pode ser também usado para estimular os processos composicionais e facilitar a notação e a edição. Ele também pode traduzir metáforas visuais em som. (SWANWICK, 2003, p.115).

Portanto, vimos que para a EAD é um desafio trabalhar questões musicais devido às limitações da modalidade. O trabalho através de aplicativos pode mecanizar a imaginação e criar padrões de repetição sem critérios, se selecionados através de um material não apropriado. Porém, se partir de uma metodologia que incentive os alunos a criar e praticar sua musicalidade inserida no PPP do curso, a EAD pode ser um instrumento para trabalhar vários elementos da musicalidade, pois futuramente um músico em sala de aula com habilidades instrumentais e pedagógicas pode vir contribuir para uma formação musical repleta de sentido musical e *conhecimento de primeira mão* (SWANWICK, 1994).

3.5.2 Algumas áreas da Música

Não pretendemos aqui nos aprofundar nas diversas áreas da música, uma vez que não é objetivo dessa pesquisa. Gohn (2009b, 2011) desenvolve a ideia sobre educação musical a distância em que algumas questões podem ser resolvidas em forma textual, e outras precisam de comunicações mais complexas, envolvendo recursos imagéticos e sonoros. E para caracterizar as formas de comunicação, estas podem estar de acordo com as áreas dos saberes musicais. Alguns desses saberes se encontram no quadro 3.

	História da Música	Apreciação musical	Treinamento auditivo	Estudo da harmonia	Performance
Essência da disciplina	Teórica	Teórica e prática	Teórica e prática	Teórica e prática	Prática
Recurso mínimo necessário	Textual	Textual e sonoro	Textual e sonoro	Textual e sonoro	Sonoro e visual

Quadro 3: Categorias de disciplinas em educação musical (GOHN, 2009a, p. 283)

A título de exemplo, imaginemos duas situações distintas: na primeira, o aluno pergunta ao tutor sobre quais gêneros musicais contribuíram para a criação do choro. Nesse caso, o tutor poderia responder adequadamente somente através de texto, podendo indicar alguma bibliografia complementar e ainda alguns *hiperlinks* para sítios externos ou vídeos disponíveis na internet. Na segunda situação, o aluno gostaria de receber orientações sobre como realizar o movimento das mãos no piano em uma frase em *legato*. Nesse caso, seria muito difícil dar tal orientação somente através de textos, exigindo uma comunicação mais complexa, uma vez que exige uma demonstração de um movimento físico aliado a um resultado sonoro para procedimento prático¹⁷⁰.

Nesse ponto, Gohn (2009b) conclui em sua pesquisa que foi possível trabalhar o ensino de percussão de aspecto procedimental na música através de um curso a distância, mesmo por meio de vídeos gravados (*broadcast*). Também concluiu que em grupo de dezenas de alunos não foi possível o professor supervisor enviar um *feedback* por vídeo para cada pergunta, cabendo aos tutores a distância lidar com essa difícil questão. Outra constatação foi que os vídeos previamente produzidos não permitem a mesma flexibilidade dos cursos presenciais, abordando níveis diferentes¹⁷¹.

Os cursos da UAB são feitos através de conteúdos fechados, e embora o aluno tenha liberdade de comunicação e expressão, do ponto de vista do professor e tutor são engessados, devido à forma de comunicação *assíncrona* exigir preparo antecipado de material específico e consequente limitação das ações (ver capítulo 2). Isso pode se tornar um problema para disciplinas ligadas à performance, pois uma vez que ter aulas em turmas grandes significa que o repertório foi previamente escolhido pelo professor – ou equipe de professores –, correndo

¹⁷⁰ A presente exemplificação foi baseada e adaptada de Gohn (2009b, 2011).

¹⁷¹ Segundo nossa visão sobre tais fatos, isto seria possível através de conferências.

risco de não proporcionar prazer estético ao aluno, conforme apontado por Swanwick (2012). Cabe atentar que em uma aula presencial individual ou em grupos pequenos – presencialmente ou a distância – o aluno pode ter a oportunidade de escolher grande parte do repertório a ser trabalhado¹⁷².

Gohn (2009b) também aponta, no que diz respeito à aprendizagem a distância de treinamento auditivo em Percepção Musical e Harmonia, que são realizados inúmeros exercícios exaustivamente até que se alcance a compreensão. Em um curso a distância, o computador pode atuar corrigindo exercícios incansavelmente combinando essas informações através de um banco de dados, obtendo sucesso mesmo em *feedbacks* automatizados. Obviamente, esse treinamento somado a um *feedback* realizado por tutores e alunos ajuda a atingir o processo de aprendizagem na educação, pois treinamento difere de educação (ver capítulo 1).

Embora a parte de treinamento auditivo automatizado ocorra com sucesso, o aluno pode sentir dificuldade em expressar dúvidas, uma vez que na transmissão *assíncrona* a comunicação é feita majoritariamente em forma de texto, e os fóruns não contam com recurso de exemplificação em partituras¹⁷³ e, nesse ponto, o aluno pode ter dificuldades em se expressar. Tal dificuldade seria sanada pelo envio de vídeos ou por conferências.

Vimos nesse capítulo que os *laços fracos* (LIN, 2001) podem ser importantes para a construção da aprendizagem, mas não deve constituir a base do ensino. Também vimos no capítulo 2 que grande parte dos cursos virtuais apresenta a transmissão *assíncrona* como solução para aliar trabalho aos estudos, mas podem acabar sendo *mera virtualização da escola tradicional* (VALENTE, 2010). Quando pensamos no ensino específico de Música, devemos levar em conta que além de conceitos relacionados à teoria musical ou educação musical, o desenvolvimento da musicalidade é um fator que precisa ser levado em conta. Sendo assim, em contextos que envolvam performance, também pode ser desejável que os atores se utilizem de *laços fortes* (LIN, 2001) e do *estar junto virtual* (VALENTE, 2010).

Também vimos nesse capítulo que embora alguns elementos verbais e não verbais da oralidade possam ser transpostos através de *emoticons*, a vivência ocorrida presencialmente é insubstituível. Alguns elementos extra-curriculares surgidos em um curso presencial podem acabar por não existir por ocorrer de maneira assíncrona ou não ser possível por

¹⁷² Dependendo da metodologia utilizada pelo professor.

¹⁷³ Embora o aluno possa trabalhar com o envio de arquivos contendo partituras. No entanto, muitas vezes, essa comunicação pode se tornar complexa quando envolve afinação ou performance, principalmente se o aluno não estiver habituado a realizar essa comunicação através dos AVA's.

webconferências focadas no professor. Porém, uma vez que o intuito da Educação a distância não é o de substituir a educação presencial, e sim dar condições aos que não conseguem ter acesso a ela, à medida que cursos de reconhecida excelência na modalidade a distância forem surgindo no Brasil, principalmente no campo das universidades públicas, poderão ocorrer mais investimentos, o que pode gerar cada vez mais a superação de obstáculos.

A educação musical a distância é uma realidade ainda em transformação, que depende dos avanços tecnológicos e de investimentos por parte de instituições para a estruturação de cursos e desenvolvimento de metodologias de ensino. A circulação de dados nas redes eletrônicas aumenta os recursos disponíveis para estudos não formais, mas somente com a exploração formal haverá um avanço significativo para a conquista de novos espaços, fazendo a modalidade a distância progredir como prática consistente e eficaz nos processos de ensino-aprendizagem. (GOHN, 2009, p. 287).

Esses obstáculos causados pela falta de investimento público no Brasil não são exclusividades da EAD. Moran (apud GOHN, 2011, p. 96) fala da necessidade do equilíbrio entre o presencial e o virtual na educação, e alerta que “se temos dificuldades no ensino presencial, não as resolveremos com o virtual¹⁷⁴”.

¹⁷⁴ “Na acepção filosófica, virtual é aquilo que reside apenas em potência, e não em ato, o campo de forças e de problemas que tende a resolver-se em uma atualização. O virtual encontra-se antes da concretização efetiva ou forma (a árvore encontra-se virtualmente presente no grão).” (LEVY, 1999, p.47).

CAPÍTULO 4 - UMA PESQUISA EMPÍRICA ENTRE UNIVERSIDADES DE MÚSICA A DISTÂNCIA NO BRASIL

Neste capítulo, iremos abordar aspectos sobre a pesquisa empírica realizada entre duas universidades de Música no Brasil que oferecem Licenciatura em Música na modalidade a distância. Por questões de ética, iremos preservar a identidade das universidades envolvidas, as cidades que sediam os polos presenciais, assim como o nome das disciplinas e dos alunos, identificando-os através de um sistema de siglas.

Embora a intenção inicial fosse abranger as três universidades públicas que ofereçam o curso de Licenciatura em Música a distância, com o intuito viabilizarmos a pesquisa em função do tempo e dos objetivos pretendidos, tivemos que restringir nosso campo a duas universidades, as quais denominamos Universidade “X” e Universidade “Y”. Com isso, tivemos acesso ao ambiente virtual de outra universidade, que podemos identificar como Universidade “Z”, mas como não houve observação participante como aluno na Universidade “Z”, mas somente observação passiva, sem qualquer interação com os alunos e professores, consideramos que embora essa experiência tenha sido válida para observar diversos aspectos sobre a aprendizagem, não iremos incluir esta universidade no relatório de nosso campo de pesquisa.

Na universidade “X”, fiz a observação participante em uma disciplina de educação musical voltada para educação a distância, a qual optei por chamar de “Música e EAD”¹⁷⁵, incluindo a prova presencial em um polo presencial, o qual iremos chamar de polo “A”. Já na universidade “Y”, fizemos a observação em duas disciplinas: “Percepção Musical”, no polo “C”, e “Teclado”, que não pode ser cursada integralmente, e por essa razão, não houve visita ao polo presencial, ficando restrita a observação participante *online*¹⁷⁶.

Para realizar a pesquisa de campo, após as autorizações necessárias, fui inscrito como aluno no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de cada curso e realizei todas as atividades obrigatórias, incluindo a prova presencial – exclusiva em “Teclado” na Universidade “Y” – e todas as demais atividades, incluindo a avaliação com os *feedbacks*.

¹⁷⁵ Conforme explicitado na introdução, visando o comprometimento da pesquisa como uma pesquisa anônima por razões éticas, optamos por não identificar o nome exato das disciplinas, o que facilmente identificaria a instituição. No entanto, usamos nomes genéricos que permita ao leitor identificar os conteúdos propostos, sem a identificação das instituições.

¹⁷⁶ Conforme iremos expor ainda nesse capítulo, houve problemas burocráticos que não nos permitiu dar prosseguimento na disciplina durante a semana final de avaliação, que nos impediu de continuar a participação observante.

Além da observação participante como aluno, os instrumentos de pesquisa empírica utilizados foram a realização de uma pesquisa presencial semi-estruturada com alguns os alunos que compareceram aos polos presenciais para realizar uma prova e o envio de entrevista mediada por formulário eletrônico aos alunos inscritos nas disciplinas *online*. Alunos inscritos nas disciplinas cursadas na universidade “X” e “Y” nas três disciplinas cursadas foram selecionados como amostra para as entrevistas.

A entrevista semi-estruturada presencial não foi realizada com os alunos da disciplina “Teclado”, uma vez que não realizei a prova presencial no polo. Ela ocorreu após a realização da prova presencial, de forma individual ou em grupos, de acordo com interesse dos indivíduos, uma vez que envolve interesse público, sociedade e meios (FRASER; GODIM, 2004, p. 149). Algumas inferências dos capítulos anteriores irão servir como referência para fazer uma ponte do ponto de vista dos alunos entrevistados com os referenciais teóricos apresentados.

A observação participante na universidade “X” ocorreu entre os dias 17 de abril e 6 de agosto de 2012 na disciplina “Música e EAD”, totalizando 80 dias letivos¹⁷⁷ de observação participante. Já na universidade “Y” ocorreu entre 16 de abril e 08 de maio de 2012 na disciplina “Teclado”, totalizando 21 dias; e entre 20 de agosto e 7 de dezembro de 2012 na disciplina “Percepção Musical”, totalizando 109 dias letivos de observação. Com isso, realizamos a observação participante durante 190 dias corridos – destes, 21 dias observando duas disciplinas concomitantemente – em três disciplinas distribuídas em duas universidades, sendo uma disciplina de cunho teórico, uma de cunho teórico-prático e outra de cunho prático. Já a entrevista mediada por formulário eletrônico ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2012, tendo o dia 31 de dezembro como data limite para o envio. Não foram aceitos formulários enviados após essa data.

4.1 UNIVERSIDADE “X”

A observação participante na universidade “X” na disciplina Música e EAD – disciplina de cunho teórico. Esta disciplina ocupou a segunda metade do semestre da grade curricular do curso, sendo oferecida outra disciplina distinta na primeira anterior. Ao fim, foi realizada uma prova presencial. Não houve videoconferências nem laboratórios presenciais obrigatórios durante o curso.

¹⁷⁷ Observando que por ser um curso a distância, o calendário acadêmico não considera dia letivo somente os dias úteis, mas sim os feriados, sábados e domingos.

É interessante notar que a disciplina faz parte de um grupo de disciplinas sobre tecnologia musical, envolvendo algumas disciplinas obrigatórias dentro do contexto voltado para a educação a distância e tecnologia, sendo algumas disciplinas generalistas e outras focadas no ensino de Música. Essa é uma preocupação que os cursos da modalidade a distância apresentam, enquanto que nos cursos presenciais este grupo de conhecimentos é ignorado¹⁷⁸.

Cabe destacar que, Moore e Kearsley (2010) consideram desejável que nas instituições de finalidade dupla¹⁷⁹, as disciplinas que integram o currículo de cursos EAD sejam similares aos cursos presenciais (ver capítulo 1). Tal fato não ocorreu com a universidade “X”, apresentando Projetos Políticos Pedagógicos distintos, com grupos de conhecimentos e disciplinas distintas. Na grade curricular do curso presencial de Licenciatura em Música¹⁸⁰ da universidade “X”, não houve uma preocupação com a inserção de disciplinas ligadas à tecnologia musical, da mesma forma que o curso a distância não contou com disciplinas ligadas à prática de conjunto.

4.1.1 Observação participante no curso *online* na universidade “X” em “Música e EAD”

A disciplina “Música e EAD” contou com dois tutores a distância para atender a demanda de alunos, que contou com um grupo de 39 alunos. Com isso, um tutor a distância ficou responsável por um grupo de 20 alunos, enquanto o outro ficou responsável por outro grupo de 19 alunos. Na página inicial do curso também houve uma apresentação por escrito do professor supervisor da disciplina. Embora algum tipo de comunicação direta possa ter ocorrido com outros alunos através de *correio eletrônico* ou de outras formas, não observei nenhum caso de comunicação direta entre professor supervisor e alunos através do AVA institucional da disciplina “Música e EAD”.

Houve dois fóruns externos no *ambiente integrador das disciplinas* durante o módulo, que funcionou como um ponto em comum para todos os alunos matriculados naquele grupo de cidades: O fórum de avisos e notícias em geral e o fórum livre especificamente da disciplina “Música e EAD”, comum a todos os alunos e polos.

¹⁷⁸ Embora essa preocupação possa existir em outras universidades, as disciplinas ligadas à tecnologia musical não estava contemplada na grade curricular das instituições ligadas à UAB disponibilizada nos sítios das instituições. No entanto, cabe observar que não investigamos se o assunto é abordado nas ementas de todas as disciplinas, em atividades extra-curriculares ou mesmo durante as aulas, uma vez que nosso foco é a aprendizagem na modalidade a distância.

¹⁷⁹ É o caso das universidades “X” e “Y”, que oferecem o curso presencial e a distância de Música, este através da UAB.

¹⁸⁰ Informação de acordo com a grade curricular disponibilizada pela universidade “X”.

Cabe observar que o fórum de notícias existiu no ambiente integrador das disciplinas foi utilizado pelo professor supervisor, mas na “sala de aula” específica da disciplina “Música e EAD”, o professor supervisor não se comunicou diretamente com a turma através de fórum, *chat* ou *webconferência* durante o curso. Com isso, podemos caracterizar a disciplina “Música e EAD” pelo movimento de interação “Professor>Tutor>AVA” (BORNE, 2011), que é caracterizado pelo fato de o professor não interagir diretamente com a turma, mas somente por meio de tutor presencial (ver capítulo 2).

O fórum de avisos e notícias foi usado exclusivamente pelos dois tutores responsáveis por cada metade da turma, e não houve participação dos alunos, embora existisse essa possibilidade. Em cada unidade havia orientações de estudo, cronograma, fórum de dúvidas e cômputo da frequência daquela unidade. Além disso, em cada unidade também havia atividades obrigatórias, as quais foram avaliadas, além de atividades não obrigatórias e não avaliativas – mas com feedback do tutor, caso o aluno participasse. Também havia atividades individuais e coletivas. De modo geral, as atividades individuais foram resumos de textos ou a criação de mapas conceituais¹⁸¹ e as atividades coletivas fóruns de diversos temas.

O curso foi dividido em quatro unidades de atividades e uma unidade de avaliação, cada uma com duração de duas semanas. Na unidade 1 foi feita uma introdução sobre conceitos básicos da disciplina, além de contar com a apresentação escrita e explicação de um aplicativo que cria mapas conceituais através de vídeo tutorial. A utilização desse aplicativo foi obrigatória durante toda a disciplina, e em cada unidade foi exigida a criação de mapas conceituais de acordo com a leitura dos textos e postagem nos fóruns. A unidade de avaliação foi destinada a tirar dúvidas, não sendo realizadas outras tarefas.

Na primeira unidade houve um fórum sobre experiências pessoais das tecnologias na educação. Houve 15 postagens com uma participação por aluno, sem que fosse iniciado um diálogo. No fórum, foi pedido que cada aluno comentasse sobre a utilização prática das diversas ferramentas tecnológicas apresentado pelo texto da semana. Também era pedido que cada aluno dialogasse de acordo com sua prática, o que demonstra afinidade com a perspectiva associacionista (ver capítulo 1). Nenhum aluno postou no fórum de dúvidas dessa unidade. Como tarefa individual, os alunos fizeram a leitura de um artigo e postaram sobre o artigo lido em um fórum, além de desenvolver um mapa conceitual.

Na segunda unidade, havia um fórum avaliativo e outro não avaliativo. No fórum não avaliativo, o aluno João iniciou a postagem com uma dúvida sobre “paradigmas

¹⁸¹ Ferramenta que permite organizar e representar graficamente e através de um esquema, o conhecimento. Cada conceito é ligado a outros por uma linha com uma palavra ou frase de ligação.

holonômicos”, e outros alunos iniciaram um diálogo aprofundado com este aluno, com a intervenção do tutor para sanar dúvidas e acompanhar os fóruns.

Já no fórum avaliativo, houve a divisão em três grupos de assuntos distintos, nos quais cada aluno deveria escolher um dos temas para se aprofundar. Embora a ideia fosse interessante, apenas no fórum “o educador musical e as novas tecnologias digitais e a EAD” houve participação significativa, pois nos demais fóruns apenas um aluno participou, o que caracteriza que não houve diálogo. Embora essa divisão de fóruns por temas possa ocorrer um menor aprofundamento dos assuntos – pois corre o risco de uma maioria optar por um tema e poucos alunos optarem por outros –, essa estratégia pode ser vista como quebra de rotina, pois toda semana o aluno pode se ver obrigado a participar através de texto em um único fórum sobre um único assunto, o que pode se tornar uma rotina ao longo do tempo. Além do mais, conforme apontado por Lin (2001), o fluxo do debate depende da disposição dos outros atores (ver capítulo 3), e se essa discussão não flui, corre o risco de não haver produção de conhecimento. Dessa forma, o aluno pode escolher o fórum com o tema que sente mais afinidade para debater, o que pode gerar uma discussão mais aprofundada.

Na unidade 3, houve um fórum de discussão sobre LDB e EAD. Nesse fórum, houve maior participação dos alunos. Uma tônica que surgiu nos fóruns e depois foi retomada espontaneamente pelos alunos na entrevista face a face foi a questão do preconceito. A aluna Carla postou no fórum:

Pelo menos no meu caso, somente depois de ingressar nesse curso à distância, sustentado por uma renomada instituição de ensino superior, é que pude perceber que a seriedade do mesmo não perde em nada para os cursos presenciais, pelo contrário, comparando ao curso superior presencial que já concluí, esse que estamos cursando agora exige muito mais dedicação, frequência quanto às atividades, possui conteúdos muito mais consistentes e digo que o maior mito que acreditei enquanto ouvia os comentários das pessoas, e que já desmistifiquei da minha mente, era de que não havia necessidade de se dedicar à faculdade todos os dias por no mínimo 4h como em um curso presencial.

Hoje, percebo que a facilidade está apenas na locomoção e na praticidade de poder realizar as atividades em tempo e espaço por mim escolhidos; porém, se minha dedicação quanto ao tempo para os estudos não for igual, ou até mesmo superior ao ensino presencial, com certeza não conseguirei êxito em minha formação.

Baseado nesse depoimento, podemos constatar que para essa aluna, de alguma forma a instituição atingiu o objetivo de ensinar a aprender em um ambiente *online*, o que é diferente de um ambiente presencial, se adequando ao público do qual fala Niskier (2011). Houve debates que giraram em torno do tema, direcionados a um texto de Daniel Mill (2012) presente no curso como leitura obrigatória. O aluno Lucas comentou que “Daniel Mill destaca em seu texto que a gestão, o discente, a docência e a tecnologia devem estar lado a lado para

que a EAD esteja cada vez mais estruturada e conseqüentemente seja mais reconhecida”.

Sobre isso, Flavio comenta:

(...) a frequência em um curso de EaD é muito mais difícil de ser atingida do que em um curso presencial. No presencial, basta apenas estar presente na sala que é considerada a frequência do aluno. Na EaD, não basta abrir o ambiente virtual de aprendizado, é necessário apresentar trabalhos demonstrando que se atentou ao conteúdo proposto pela disciplina.

É perigoso afirmar que a presença do aluno de um curso presencial consista em “apenas estar presente na sala”. Comumente a carga horária de um curso *online* é calculada de acordo com o quantitativo e qualitativo de leituras, pesquisas, reflexões e debates em fóruns, uma vez que não há horário pré-estabelecido e a avaliação ocorre de acordo com sua produção. No ensino presencial, o professor pode considerar a assiduidade como um dos fatores fundamentais para a avaliação, juntamente com as pesquisas, atividades e reflexões que ocorrem em sala de aula. No entanto, apenas o fato de o aluno estar presente não é o suficiente para que ocorra a construção da aprendizagem e portanto, a presença não é o único instrumento de avaliação na educação presencial.

Além do fórum, houve na unidade 3 como atividade individual a criação de um mapa conceitual e uma produção textual. No fórum de dúvidas, houve um pedido do tutor para que os alunos participassem mais do fórum. Embora os cursos contem com equipe técnica responsável por sanar dúvidas sobre o modo de usar a plataforma, muitos alunos ainda recorrem aos tutores para tal finalidade, o que vai ao encontro da função técnica (ver capítulo 2) do tutor (IRANITA SÁ apud MACHADO; MACHADO, 2012).

Na unidade 4, houve um fórum intitulado “Algumas pessoas são mais inteligente que outras?”, baseado no conceito de múltiplas inteligências. Destacamos que alguns alunos postaram links para sítios externos, o que não ocorreu na unidade anterior e poderia ser estimulado pelo tutor. Foi realizada discussão sobre inteligência, talento, índole e cultura. No fórum de dúvidas, foram levantadas questões que diziam respeito à parte técnica do AVA, e nenhuma questão sobre as ideias contidas no texto. Como atividade individual, houve novamente a elaboração de mapa conceitual e produção de dois textos.

Na unidade de avaliação não houve tarefas, *chats* ou *fóruns* avaliativos, mas somente um guia explicativo sobre avaliação e fórum de dúvidas, que não houve participação do tutor nem de alunos. O aluno que teve uma frequência no AVA superior a 75% e conceito entre 3 e 6 foi direcionado para a recuperação da disciplina. Caso tivesse frequência inferior a 75%, nota inferior a 3 ou não fosse aprovado na recuperação, este deveria aguardar a reoferta da disciplina.

Sobre as avaliações das atividades individuais, na unidade 1 e 2, o tutor me deu um *feedback*, acompanhado da oportunidade de refazer a tarefa de acordo com as recomendações, para que eu melhorasse a minha nota. Ao fim do curso, o aluno recebe junto com a nota final um relatório de participação, juntamente com *feedbacks* do tutor para cada tarefa.

O curso realizou um fórum durante a primeira semana com a questão: “Compartilhe com os colegas. Como você se sente em relação ao sistema educacional básico que você transpassou? Marque apenas uma alternativa – Aquela que mais se aproxime do seu sentimento. Esta enquete servirá como subsídio para discussão no fórum que segue”. Nessa enquete, onze alunos se declararam “Bem atendido”, sete como “Normal”, quatro como “Um vencedor”, dois como “vítima”, e um como “Não quero dar minha opinião sobre este assunto”. Também havia algumas opções as quais nenhum aluno marcou, como “Massacrado”, “Um perdedor”, “Culpado”, “Inocente”, “Não sente nada” e “Nenhuma das alternativas”. Com isso, observamos que os alunos dos dois grupos participaram da enquete, e dos 39 alunos participantes, 25 responderam e 14 alunos não responderam.

Todos os textos da disciplina contaram com uma versão falada de cada texto – os audiolivros. Isso possibilita a inclusão de deficientes visuais no curso, pois juntamente com a ajuda de outros aplicativos, torna-se possível a realização de atividades. Não presenciei nenhum aluno com necessidades especiais declarada participando do curso. Nesse caso, acreditamos que embora o curso conte com audiolivros para deficientes visuais ou mesmo como opção a outros alunos, algumas alternativas teriam que ser adaptadas ao longo do curso para pessoas com deficiências visuais, como a criação de mapas conceituais, atividade totalmente focada no aspecto visual. Da mesma forma, no vídeo tutorial disponível havia legendas para deficientes auditivos acompanhar os vídeos.

Segundo Becker (apud COSTA, 2011, p. 87), para que se constitua capital humano, além da formação educacional, outros fatores como saúde e relação afetiva familiar influenciam na aquisição desse capital, que dentre outras coisas, cria-se um status perante uma rede social. O autor ainda considera que esses fatores influenciam a forma de adquirir conhecimentos e aptidões. Portanto, ao garantir acesso aos portadores de necessidades especiais, além de reduzir as desigualdades sociais, ajuda a inserir os indivíduos nessas comunidades.

Cabe questionar se seria possível entrar como pesquisador em um ambiente presencial matriculado como aluno no meio do semestre em apenas uma disciplina sem ser apresentado a

turma¹⁸² sem que nenhum aluno questionasse minha participação? Foi possível interpretar que os “laços fracos” (LIN, 2001), necessários na construção do capital humano, parecem permear o ambiente da disciplina *online*, uma vez que ocorreu uma pouca participação dos alunos na disciplina e entre eles. Cabe destacar que os alunos imersos nesse contexto, por ser uma forma assíncrona, mantêm os laços fracos. Nas turmas da UAB, essa relação é intensificada nos encontros presenciais.

De maneira distinta, a observação participante parte da premissa de que a apreensão de um contexto social específico só pode ser concretizada se o observador puder imergir e se tornar um membro do grupo social investigado. Só então, poderá compreender a relação entre o cotidiano e os significados atribuídos por este grupo. (FRASES; GODIM, 2004, p. 141).

Em relação ao professor se engajar em um processo de mútua investigação, conforme observado por Paulo Freire (1983) como essencial no processo de aprendizagem, consideramos que houve a pouca participação dos alunos nos fóruns de interação, por vezes dificultando o processo de compreensão sobre a construção da aprendizagem.

Nesse aspecto, Iranita Sá (apud MACHADO; MACHADO, 2012) aponta a função social como uma das funções do tutor (ver capítulo 2), e este deve atuar perante a turma como um motivador da aprendizagem, incentivando individualmente os alunos a participarem das atividades e quebrando o *silêncio virtual* – o que não foi observado durante a disciplina.

4.1.2 Observação participante no polo presencial na universidade “X” em “Música e EAD”

Ao iniciar minha visita ao polo “A” para realizar a prova presencial obrigatória, fiquei observando um mural fixado próximo à entrada do polo, onde pude constatar que no curso de Licenciatura em Música a distância havia quatro tutores presenciais responsáveis pelas turmas. Os horários de atendimento desses tutores eram oferecidos sempre na parte da noite de segunda a sexta, além de sábado nos turnos da manhã e tarde.

A prova presencial da disciplina estava marcada para o dia 18 de junho de 2012, havendo uma data alternativa para segunda chamada. Faltando cinco minutos para 19 horas, havia apenas três alunos esperando para a prova iniciar. O tutor A nos disse para irmos ao laboratório de informática. Vi que outros alunos estavam acessando a plataforma, porém não recebi nenhuma orientação. Ao entrar com o *login* de aluno, encontrei uma mensagem informando que só seria permitida a realização da prova após as 19 horas. Nesse momento,

¹⁸² A autorização para realizar a pesquisa foi requisitada aos coordenadores, professores e tutores, mas não aos alunos. Cabe destacar que há disciplinas específicas de reoferta, que não foi o caso desta.

percebi que a prova não seria realizada em uma folha de papel ou através de oficina, mas sim através do computador.

Às 19 horas, apareceu no monitor uma mensagem informando que seria necessário digitar outra senha¹⁸³. O tutor vai à coordenação, retorna e escreve a senha no quadro. Quando inseri a senha, abriu uma tela com quatro questões, sendo três questões valendo três pontos cada e uma valendo um ponto. Todas as questões eram dissertativas, a serem realizadas no computador dentro de formulários de textos. As questões envolviam alguns dos textos lidos nas disciplinas e sobre mapas conceituais realizados no curso. Houve uma pergunta sobre aprendizagem significativa, duas sobre mapas conceituais, e outra pedindo para especificar duas tarefas feitas no curso e explicitar quais estratégias levaram o aluno a alcançar aquela questão.

Havia uma questão na qual o aluno deveria fazer referência a comentários de outros alunos postados fóruns anteriores. Não houve fiscalização se os alunos estavam acessando outros sites ou o AVA da disciplina, mas tive a oportunidade de ratificar que os alunos não estavam burlando essa regra. Outra instrução aos alunos era a proibição da comunicação entre os estudantes. No entanto, houve comunicação entre alunos que estavam com dúvidas em algumas questões, mas não chamaram o tutor ao local, optando por tirar as dúvidas entre eles.

Após cerca de vinte minutos, outros alunos chegavam até ocuparem todos os computadores funcionando, pois havia muitos com defeito. Com isso, alguns alunos se dirigiram a outro laboratório de informática em uma sala ao lado. Pude observar que outro tutor chegou ao local e ficou na outra sala. Após alguns minutos, o tutor se ausentou da sala.

Cabe aqui observarmos que em uma prova realizada dessa forma, acreditamos que não havia necessidade de ser realizada presencialmente, uma vez que todas as ferramentas usadas para realizar a prova estão presentes em qualquer computador com acesso à internet.

Observamos que a vigilância do tutor se mostrou ineficaz, uma vez que não foi observado se os alunos estavam burlando as regras. Com isso, uma vez que há disponível ferramentas tecnológicas para se controlar o acesso dos alunos e monitorá-los digitalmente¹⁸⁴, não há justificativa pedagógica para obrigar o aluno a comparecer a um polo presencial, pois não foram constatados elementos específicos da oralidade ou metodologias em que só seja

¹⁸³ Esta senha teve a finalidade de “garantir” que o aluno esteve no polo presencial, pois foi uma senha enviada no dia da prova para a coordenadora do polo presencial, devido a legislação obrigar a ocorrerem provas presenciais.

¹⁸⁴ Por exemplo, através de vídeos ou controle biométrico, como impressões digitais, íris ou controle de pulsação – embora o uso destes equipamentos sejam utópicos, perante a precariedade dos recursos materiais e humanos enfrentado por essas universidades.

possível avaliação através da prova presencial. Tal constatação ocorreu não somente na disciplina “Música e EAD”, mas também na disciplina “Percepção Musical” (ver seção 4.2).

A essa corrente de educação como vista como punição, sob um olhar de desconfiança, podemos entender essa visão sob olhar norteador da educação como apresentado por Michel Foucault (1987) em seu livro *Vigiar e Punir*. O autor aponta aspectos no sistema carcerário que são praticados na educação, como no trecho a seguir:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 1987, P. 173)

A orientação dada aos alunos era para que a prova não ultrapassasse duas horas de duração. Após cerca de uma hora, terminei a prova e fiquei sentado em frente ao laboratório, esperando alguns alunos saírem de sala, para perguntar a eles se poderiam responder ao questionário. A maioria concordou em fazer.

Ao final do curso, houve um relatório detalhado de todos os feedbacks do tutor com todas as notas. Minha participação contou com 95% de frequência e conceito 8,7.

4.1.3 Entrevista face a face na universidade “X”

No questionário aberto realizado na universidade “X” após a prova presencial de “Música e EAD”, realizado no polo “A”, foram realizadas três perguntas aos alunos (ver apêndice A). Cinco entrevistas foram realizadas no polo “A” da universidade “X”, envolvendo nove alunos presentes na prova presencial. Foram atribuídos nomes fictícios aos alunos (ver quadro 4), assim como ordem e quantidade de alunos que responderam a cada entrevista.

Ordem	Quant. de alunos	Nomes fictícios dos alunos
Entrevista 1	1	João
Entrevista 2	1	Giselle
Entrevista 3	2	Daniel e Susana
Entrevista 4	3	Rafael, Júlia e Maria
Entrevista 5	2	Alcebíades e José

4.1.3.1 Educação musical a distância

Sobre a questão da educação musical a distância, em sua maioria, os alunos da universidade “X” teceram elogios, justificado pelo fato da modalidade a distância ser a única possibilidade de esse aluno realizar uma graduação em Música. O aluno João declarou: “Se não fosse assim, eu não podia fazer o curso (...) você pode ser formado enquanto você tá trabalhando. Você não precisa, igual eu, que se não fosse assim eu não podia fazer o curso.” O aluno também destacou que essa modalidade de ensino sofre preconceito:

João: (...) É muito delicada essa questão da credibilidade do curso EAD. Antigamente, com aquele instituto universal, sabe? A EAD ficou muito mal vista. Hoje, você tem cursos bons, mas ainda assim, quando você fala pra alguém ‘ah, tô fazendo EAD’. ‘Ah, não... é fácil’, sabe? Então, teria que ser formado bons profissionais para que a sociedade, tanto civil, quanto acadêmica. Você começa vê que existe a possibilidade de formar bons profissionais através da EAD. Não pensar no profissional mediano. Como assim, eu tenho percebido na Universidade “X” que eles tentam forçar a você dar o máximo. Isso é um ponto muito positivo. Tenta equiparar o curso a distância com o presencial. Faz um profissional no mesmo nível, com a mesma competitividade.

Ainda sobre o preconceito existente em educação, o aluno Alcebíades, consonante com a opinião de João, declara que:

Alcebíades: A educação a distância, embora poucos conheçam, poucas (pessoas) saibam, ainda existe um certo preconceito. Ela não é concorrente da educação presencial, mas ela complementa, ou melhor, ambas se complementam. O somatório das duas é um fator extremamente positivo para a educação do país.

Embora os alunos e autores considerem o potencial da EAD como um fator positivo, alguns movimentos ainda vêm a educação a distância com um olhar preconceituoso, atribuindo à EAD o conceito de *fast-food* educacional. Assim, acreditamos que com o reconhecimento de bons profissionais formados na modalidade a distância, assim como já vem ocorrendo gradativamente no Brasil, a EAD conseguirá se equiparar aos países em que um diploma na modalidade a distância é tão valorizado quanto um diploma presencial (ver NISKIER, 2011). O preconceito com a educação musical a distância nos Estados Unidos também foi relatado por Hebert (2007) como um problema (ver capítulo 2). O autor acredita que com a oferta do ensino a distância por instituições valorizadas, principalmente em programas de doutorado, esses valores serão modificados.

A aluna Susana faz uma declaração que vai ao encontro da teoria da distância transacional (MOORE; KEARSLEY, 2010), a respeito da modalidade a distância.

Susana: Então, é algo que não fica a distância assim visível, porque você pode acessar a qualquer momento na sua casa e ver a explicação do professor e repetir quantas vezes quiser. No instrumento, não é a preocupação. Porque a gente tinha um medo, né, que era de como aprender a Música daquela forma. Mas é bem explicado.

4.1.3.2 Discentes, docentes, tecnologia e gestão

Questionados sobre os quatro elementos da educação, baseados em Mill (2012), muitas vezes os alunos estavam depondo sobre determinados elementos e acabavam perpassando por outros. Como os quatro elementos conjuntamente compõem o processo educacional, por vezes podemos identificar alguns elementos fora daqueles delimitados nas perguntas.

Quando perguntado sobre os **discentes**, o Aluno João faz uma crítica à atitude dos alunos:

João: Na questão do discente, eu acho que às vezes, talvez por falta de procura, muitas vezes você vê alguns alunos completamente despreparados para exercer ou pra estudar isso, né? Você vê que alunos não teve¹⁸⁵ o mínimo de contato com música, de vivência, que não teve uma vivência antes, e ele ingressa em um curso desses. Então, ele chega no modulo 2, 3, e ele não tá sabendo nada! Eu sei por contato com outros alunos, a gente vê que eles tão sofrendo. Mas... será que ele não deveria ter um preparo antes de entrar? Acho que isso é importante.

Esta declaração parece se relacionar com o ponto de vista da perspectiva situada, consonante com os princípios socioconstrutivistas, uma vez que “O conhecimento está localizado na ação de pessoas e grupos, ou seja, é distribuído socialmente.” (FILATRO, 2009, p. 96). Para isso, é necessário que os alunos assumam uma nova postura, na qual é necessário dialogar, e não apenas ouvir. Sob esse ponto de vista, a aprendizagem precisa estar situada em contextos realistas. Sobre a declaração do aluno João, nos parece que a falta de contexto e de diálogo dos alunos os levaram a acumular dificuldades durante o curso¹⁸⁶.

Consonante com a visão de Filatro (2009) e do aluno João, Oliveira propõe 14 princípios para nortear a aprendizagem do adulto (ver anexo 6). Um deles, é “Aprender significa adquirir: Conhecimento - Habilidade - Atitude (CHA)” (ver capítulo 2); O processo de aprendizagem implica na aquisição incondicional e total desses três elementos.” (OLIVEIRA, 2012, p. 5). Portanto, podemos entender que os alunos de um curso a distância precisam aprender a desenvolver uma atitude ativa, necessária à construção autônoma do conhecimento, além da habilidade de se expressar, e não mais esperar que o professor entregue o conhecimento “pronto” a ele.

Oliveira (2012, p. 6) ainda propõe alguns pontos norteadores para a aprendizagem do adulto, como desejo de aprender; prontidão para aprendizagem; auto-diretividade (aprender fazendo); aprendizagem em situações reais; experiência (motivação para aprendizagem);

¹⁸⁵ Conforme apontado na introdução, não iremos fazer o uso da expressão “[sic]” para apontar erros de ortografia ou gírias na fala dos alunos.

¹⁸⁶ Concordando com o aluno, cabe ao exame de vestibular avaliar a vivência com música como pré-requisito.

feedback (redirecionamento educacional). Portanto, uma vez que João aponte que alguns alunos não tiveram contato com música anteriormente, esses alunos podem ter problemas no que diz respeito à aprendizagem em situações reais, devido a sua falta de experiência com música e EAD. Podemos ainda relacionar esse tipo de aprendizagem com a heutagogia (ver capítulo 1). Nessa visão, a autoaprendizagem está baseada nas experiências do adulto. Cabe destacarmos que os alunos do curso de Licenciatura em Música a distância da universidade “X” passaram por processo seletivo (vestibular) semelhante ao curso presencial até o ano de 2012¹⁸⁷.

Em declaração semelhante à de João, o aluno Alcebíades diz que “na maioria das vezes, a falha não é dos tutores nem dos professores, e sim dos alunos, que deixam de procurar os tutores e os professores e ficam com a dúvida”. Podemos entender que o ato do aluno procurar os professores deve ser uma atitude a ser adquirida pelo aluno em cursos a distância, principalmente àqueles em formato *assíncrono*. Embora seja papel do tutor acompanhar o aluno, cabe ao aluno ter postura ativa em um curso, recorrendo ao tutor quando tiver dúvidas ou exigir explicações complementares, sempre preservando sua autonomia – devendo a instituição realizar a construção dessa autonomia como competência a ser atingida pelos alunos.

Quando perguntados sobre os **docentes**, a maioria dos alunos se referiu ao tutor presencial, como na seguinte fala:

João: Da disciplina Educação Musical, os encontros presenciais são ótimos, porque você vem, você vivencia muita coisa, você tem um contato direto com um professor. Isso motiva bastante. Por exemplo, já na parte de estruturação e percepção, eu, no próximo semestre mesmo, eu já não vou vir para os presenciais, de toda a semana. Porque, se é a distância, a gente mora longe. Pra ter casos, por exemplo, de um professor não... você vê que foi mal elaborada aquela atividade, não a disciplina toda, que é muito bem feita.

[Entrevistador]: A parte presencial?

João: Isso. Você chega aqui, às vezes, o tutor presencial não sabe, ele não foi orientado pra o que ele tem que fazer. Teve atividades de chegar aqui todo mundo e no dia seguinte o professor mandar um correio eletrônico avisando que não ia ter atividade. E a gente já tinha vindo. A sorte é que o tutor presencial deu um estalo lá e fez! Inventou uma atividade presencial na hora. Mas, isso, eu acho que é um certo descaso, com o aluno.

Sobre esta declaração específica sobre docência, podemos interpretar também como gestão da equipe no que toca a falta de comunicação. Sobre a tutoria a distância, uma crítica compartilhada entre os alunos foi sobre a demora do *feedback* dos tutores, como o aluno.

¹⁸⁷ De acordo com seus conteúdos programáticos. Analisar questões sobre o rigor das provas de vestibulares presenciais e a distância de forma comparativa fugiria aos objetivos dessa pesquisa. Podemos entender que podem haver alterações nas aplicações de provas de vestibular a distância, conforme descrito por Lacorte (2012).

Daniel: Sobre os professores, perfeito. Acho que é tudo que eu esperava, assim. Sobre os tutores, a gente ainda fica meio ... com o pé atrás, porque questão de responder e tal, dá um certo atraso ali. A gente precisaria de uma resposta mais rápida, acho que é só isso. Mas eles também são capazes.

Hara e Kling (1999) apontam em uma pesquisa sobre as frustrações dos estudantes de estudantes nos cursos online nos Estados Unidos. As três principais origens foram: falhas técnicas, instruções ambíguas e falta de *feedback* imediata do instrutor – este último sendo o mais relevante. Embora prontidão e agilidade estejam mais ligadas à questão do tempo – ou falta de *feedback* imediato do tutor –, a acessibilidade e disponibilidade são indispensáveis para a sensação de *estar junto virtual* (VALENTE, 2010), rompendo com o estudo solitário com poucos e demorados *feedbacks* que era oferecido na primeira geração da EAD.

Acreditamos que a prática de todas essas competências acarreta em outra: o exercício do diálogo. Demorados *feedbacks* do tutor acabam por causar falha na comunicação e consequente dispersão no assunto, principalmente tendo em vista que os módulos e unidades de um curso tem um prazo pré-estabelecido: geralmente entre 1 e 3 semanas cada. Cabe ao tutor saber guiar o tema central da discussão, e para isso, é necessário que ele esteja comprometido por dar um retorno rápido e eficiente aos alunos.

Nobre e Melo (2011) apontam algumas competências para o tutor, como prontidão, agilidade, disponibilidade e acessibilidade. Ao compararmos esses dados com a fala de Daniel, podemos constatar que a falta de *feedback* imediata parece ser também um fator relevante a ser considerada na universidade “X”. Embora a UAB estabeleça um prazo máximo de resposta de 24 horas nas atribuições dos cargos de tutor a distância em seus editais de seleção, podemos perceber que os alunos anseiam por uma comunicação mais eficaz. A aluna Susana comenta que “(...) então, ficar só no tutor, o tutor do EAD não responde no momento em que você quer”.

Observamos que no formato do curso *assíncrono*, quando há demora no *feedback*, isso pode interferir na aprendizagem e na dispersão do assunto em uma discussão, gerando falha na comunicação. Os alunos Daniel e Susana declararam que em disciplinas de cunho prático eles sentem falta de um contato mais direto com o tutor:

Daniel: Se não, a disciplina mais teórica. Né? Reflexão de texto, essas coisas, você leu, refletiu, o tutor te da uma dica, na próxima você melhora.

Susana: É. leu, leu, leu... feedback.

Daniel: Agora, quando é na questão já de música, na prática, por exemplo, uma que a gente tava lá com algumas dúvidas era de Harmonia. Então, Harmonia você tem que ouvir, tem que sentir, tem que falar pro professor... ah, mas então eu posso fazer isso, posso fazer aquilo? De repente, você fica posso? Não posso? Será que eu...?

Pra descrever é mais complicado, eu acho.

Os alunos declaram que essa ausência de contato direto com os professores poderia ser resolvida por *webconferências*, o que nos remete ao quesito **tecnologia**:

Daniel: É o que que acontece... de repente, é a distância, assim, a gente ter essa falta da presença do professor [os dois repetiram em coro “do professor”]. Aí de repente, nossa, eu queria perguntar, e não consigo falar, assim, escrever. De repente, se ele estivesse aqui, poderia ser mais..., a gente conseguiria interagir mais, né. E na webconferência você consegue, mas são tantas perguntas ao mesmo tempo, que a gente já fica [grito simulando desespero]. Eu tô entendendo uma, já manda outra, e ah então o professor, pera aí, então eu vou só responder essa aqui, e tal. De repente, se o professor pudesse vir mais.

Susana: Ou então, dar essa webconferência semanalmente ou quinzenalmente, é muito importante. Foi boa nessa disciplina, [outra disciplina], e a gente viu o quanto é bom. Eu faço faculdade em outra escola também, onde a webconferência é semanal. Então, é outro nível com o professor. Você vê o professor, você pode perguntar na hora que você quiser, ele tá ali respondendo. Então, ficar só no tutor, o tutor do EAD não responde no momento em que você quer... às vezes, o prazo já tá acabando e acaba ele não respondendo.

Com isso, constatamos que esses alunos declaram que nas disciplinas de teor prático, eles sentem falta de *webconferências* ou mesmo de encontros presenciais para melhor expressar suas dúvidas – como Percepção Musical, Harmonia¹⁸⁸ ou Violão –, aproximando-se do formato da aula presencial tradicional. Para esses alunos, os recursos textuais disponíveis nos fóruns podem não ser o suficiente para que consigam expressar essas dúvidas nas disciplinas de cunho prático.

O material institucional pode atender a diferentes formatos ao texto tradicional – como artigos científicos –, como vídeos gravados (*broadcast*) por um professor em formato de documentário ou novelas, áudios em formato de programas de rádio, texto em quadrinhos, jogos educacionais, aplicativos interativos, mundos virtuais imersivos, e outros. E todos esses meios, se pensados para serem distribuídos através da internet, possuem o recurso do hipertexto e hiperdocumentos (ver capítulo 3), que levam os alunos a materiais complementares.

É importante ressaltarmos que um bom material para o curso em EAD é aquele que já supõe um espaço de diálogo e reflexão entre os alunos ou mesmo com o autor que elaborou o texto. Um texto pode ser muito eficaz para um curso a distância, desde que induza o aluno refletir e crie espaço – virtual – para o aluno opinar a partir dele. Um texto confuso é um péssimo guia para o estudante. A adaptação dos formatos convencionais de cursos utilizados em cursos presenciais para cursos a distância não surtem o mesmo resultado, e portanto, os

¹⁸⁸ Embora os alunos tenham citado Harmonia, na universidade “X” e “Y” ela não ocorre como disciplina isolada como em cursos presenciais, mas sim integrando a Percepção Musical ou outras.

materiais precisam ser pensado de acordo com a necessidade de comunicação específica de um curso a distância.

Segundo Valente (2010, p. 32), a abordagem *broadcast* causa problemas quando não existem pessoas para auxiliar no processo de construção do conhecimento (ver capítulo 1) e embora conte com uma infraestrutura sofisticada, limita-se a visão bancária da educação, que se preocupa em empilhar informação na mente do aprendiz. A *virtualização da escola tradicional* (ver capítulo 2) prevê “alguma interação entre o aluno e o professor, mediada pela tecnologia” (VALENTE, 2010, p. 35).

Obviamente, a abordagem *broadcast* não se enquadra na Universidade “X”, pois contou com um tutor a distância para mediar a aprendizagem durante todo o curso. Porém, cabe alertar que se essa interação ocorreu em poucos momentos, em uma tutoria tendendo a forma *reativa*¹⁸⁹, havendo certo *silêncio virtual* por parte da turma e sem o incentivo de uma equipe de acompanhamento que motive os alunos participar das atividades, o resultado obtido pode ser próximo ao da educação bancária (capítulo 1), se aproximando mais da *virtualização da escola tradicional* e se distanciando do *estar junto virtual* (VALENTE, 2010).

Nesse ponto, é importante pensar em estratégias didáticas e de administração do tempo de estudos para o aluno, além de mobilizar os alunos a participarem ativamente de todas as atividades e participarem ativamente dos fóruns, interagindo com os demais alunos não somente para ganhar a pontuação necessária e ser aprovado na disciplina, mas sim construir o conhecimento, apropriando-se das informações significativas e com isso produzir novos conhecimentos através de interações com esses alunos através do compartilhamento de suas experiências. O plano de gestão do curso deve conter essas ideias, e o curso deve ser pensado através de estratégias que envolvam a participação ativa dos alunos.

Ao recordarmos as ideias de Moore e Kearsley (2010) no capítulo 1, podemos entender que os cursos realizados somente por conferência são indesejáveis, devido a necessidade da distância transacional. Segundo os autores, uma Universidade Aberta deve usar tecnologias variadas. No entanto, os alunos da universidade “X” defenderam que o curso deveria usar maior diversidade de tecnologias, além de destacar a necessidade de *webconferência* para tirar dúvidas diretamente com o professor supervisor, principalmente nas disciplinas de cunho prático. Nesse ponto, os alunos concordam parcialmente com os autores, no entanto, há divergência sobre a necessidade da distância transacional nas disciplinas de cunho prático, que podemos interpretar que alunos a considera desnecessária.

¹⁸⁹ Embora ela possa ser defendida pela instituição como “pró-ativa”.

Conforme os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, a instituição deve “valer-se de modalidades comunicacionais síncronas e assíncronas como videoconferências, chats na Internet, fax, telefones, rádio para promover a interação em tempo real entre docentes, tutores e estudantes” (BRASIL, 2007, p. 12). Em “Música e EAD”, a universidade “X” se utilizou somente de modalidades *assíncronas*.

Ainda sobre a questão da *webconferência*, Gohn (2011) comenta que para as aulas de percussão – e por extensão, todas as disciplinas ligadas à performance –, embora idealmente devesse ocorrer de forma *síncrona*, há três razões que justificam que essa comunicação não ocorra dessa forma:

Primeiramente, não seria possível garantir uma boa qualidade nas transmissões de vídeo em tempo real, pois os alunos possuem computadores diferentes e variados tipos de conexões à internet; em segundo lugar, a exigência de várias atividades síncronas iria contra uma das vantagens da EAD, que é permitir aos alunos o acesso às aulas nos momentos que mais lhe sejam convenientes; e, por último, as aulas ‘ao vivo’ poderiam funcionar com poucos alunos, mas seriam mais complicadas com grupos grandes (...). (GOHN, 2011, p. 145)

Se as aulas ocorressem unicamente por *webconferência*, iria se romper com o princípio da distância transacional (MOORE; KEARSLEY, 2010) e grande parte dos estudos sobre EAD não teriam sentido (ver capítulo 2). Todavia, se mesclamos a forma *assíncrona* do AVA com a forma *síncrona* da *webconferência*, somado aos encontros presenciais, teremos maior diversidade de uso das tecnologias e meios, e com isso, estaremos mais perto do princípio da Universidade Aberta (ver MOORE; KEARSLEY, 2010). Acreditamos com isso que os três princípios citados anteriormente por Gohn (2011) não acarretariam em barreira para o uso da conferência como parte da aula, desde que haja boa conexão à internet nos polos, prévio agendamento das conferências por diversos horários com grupos pequenos, de acordo com o nível do aluno e disponibilidade de horário, havendo disponibilidade do tutor a distância e do professor supervisor pra isso. Para isso se tornar realidade, seria necessário haver um incentivo do governo para aumentar a quantidade de profissionais, e com isso, propiciar ao aluno um acompanhamento mais individualizado, o que exige uma mudança de mentalidade em relação às especificidades dos cursos, afim de atender a demanda dos cursos de Música.

Embora consideremos como ideal um curso através de conferências em grupos pequenos para a aprendizagem de música como *conhecimento de primeira mão* (SWANWICK, 2004), principalmente nas disciplinas de cunho prático, entendemos que no atual momento, tal modificação imediata possa não ser possível, pois envolveria uma grande modificação na estrutura das instituições para atender às especificidades dos cursos de

Música. No entanto, cabe ressaltar que entendemos que tal modificação a longo prazo seja indispensável para que não se crie um sistema de educação *fast-food* (ver capítulo 1) nos cursos de Música.

Se houver incentivo do governo para que exista boa conexão à internet para fins educacionais, o problema da baixa qualidade das transmissões findaria. As atividades *síncronas* proporcionam um nível de interação que não é possível nos moldes *assíncronos*, principalmente nas disciplinas de cunho prático. Também ressaltamos que há disciplinas que possuem grande quantidade de atividades presenciais, o que pode dificultar a rotina do aluno em relação às *webconferências*, pois precisa haver locomoção obrigatória ao polo. Por fim, maior investimento em docentes poderia viabilizar aulas em grupos menores ligadas às disciplinas práticas através de *webconferências*.

Cabe lembrar que para essas ações ocorrerem, é necessário alto investimento público – um dos princípios da Universidade Aberta (ver capítulo 1) apontada por Moore e Kearsley (2010). Sobre as atividades *síncronas*, embora Lin (2001) considere importante os *laços fracos* (ver capítulo 3), Bauman (2011) considera importante uma relação mais direta com o indivíduo, ou *laços fortes*. Acreditamos que com as *webconferências* haveria um maior equilíbrio entre o aprendizado *síncrono* e *assíncrono*.

Precisamos reconhecer que um curso baseado somente em *webconferências* focado no professor – como no formato *master classes* – tende a ser uma *virtualização da escola tradicional*¹⁹⁰ (VALENTE, 2010), e a educação na sociedade contemporânea tem como papel quebrar esses paradigmas. Para que os aprendizes passem a exercer um papel ativo na cibercultura (LEVY, 1999), estes precisam se apropriar das informações através das *coletividades humanas vivas*, descentralizando os saberes da figura do mestre e reconhecendo-se como fruto dos novos tempos (ver FREIRE, 1983). Consonante com esses autores:

A situação instrucional, o clima da aprendizagem, os métodos de apresentação e os métodos de aquisição do conhecimento são diferentes na maioria do tempo. Não há uma interação direta entre professores e alunos porque há artefatos entre eles (...). Devíamos reconhecer e admitir que a mudança de ensino e aprendizagem oral para um sistema mediado tecnicamente representa um rompimento sério com a tradição acadêmica. (PETERS apud ALMEIDA, 2010, p. 107).

Ainda sobre a fala anterior dos alunos Daniel e Susana, Morgado (2010) declara que há dificuldade para o aluno acompanhar as discussões em um curso desenvolvido de forma *assíncrona*:

A adaptação à assincronia e à complexidade das mensagens consiste na dificuldade

¹⁹⁰ No entanto, o professor pode adotar uma dinâmica de aula que rompa esse paradigma.

que se pode sentir em ‘acompanhar o passo’ de uma discussão, dadas as características inerentes à assincronia. O elevado número de mensagens e a diversificação de temas ou linhas de discussão típicos de grupos de alguma dimensão ou muito activos pode tornar muito exigente e, até, em algumas circunstâncias, impossível a um estudante manter-se a par da dinâmica da discussão e ir contribuindo para ela (dificuldades técnicas, insuficiente domínio do meio por parte do estudante, impossibilidade de estar online o tempo requerido por razões de vária ordem, etc.). (MORGADO, 2010, p. 8-9).

Precisamos considerar que um curso no formato da UAB não tem condições de ocorrer totalmente por conferências, como na pesquisa de Ribeiro (2012), em que uma disciplina de Violão não estava ligada à UAB e foi inteiramente baseada em *webconferência* no formato *masterclass* ministrada diretamente pelo professor.

Cabe aos tutores observar a necessidade de que cada aluno sinta de interagir de diferentes formas, pois “os alunos mais autônomos e autogeridos precisam de menos interação com um instrutor e de menos materiais estruturados do que as pessoas menos capazes de administrar seu próprio aprendizado” (MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 129-130). Com isso, podemos entender que alunos que sentem uma necessidade maior de diálogo com os tutores, mas não tem uma postura ativa de tomar a iniciativa de realizar perguntas ao tutor ou interagir com outros colegas – como talvez possa ser o caso de Daniel e Susana – precisam ser acompanhados “mais de perto” pelo tutor.

Porém, perceber as dificuldades dos alunos se torna complexo quando os tutores não estão face-a-face com os alunos. No entanto, essa postura precisa ser construída durante o curso pelos tutores e com a iniciativa dos próprios alunos, pois “ninguém é autônomo primeiro pra depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões (...)” (FREIRE, 1996, p. 41).

Moore e Kearsley (2010, p. 147) afirmam que “a educação a distância permanece como um desafio para os instrutores inexperientes até que aprendam como prever as reações dos alunos aos diferentes eventos e como lidar com elas”. No entanto, acreditamos que não podemos atribuir ao tutor um status de culpado, tendo em vista a complexidade envolvida no ato de alguém obter sucesso em uma ação baseada em uma previsão, tendo em vista seu alto teor de subjetividade.

Sobre a **gestão**, os alunos teceram elogios, declarando que o polo presencial estava integrado à universidade e ao sistema de educação a distância.

Daniel: É... em geral, tá legal. Única coisa, que assim, só pra falar que não tem nada, assim, é coisa sobre o material didático. Acho que a gente ficou sem alguma coisa nesse sentido. Porque até o [professor da disciplina] uma vez falou que o professor faz o material, aí tem que ser editado, tem que passar por uma revisão, depois vai pra gráfica, aí demora, aí nisso a disciplina já foi e não precisa vir mais [risos].

Sobre a questão do material didático para a EAD, estes precisam ser diversificados e desenvolvidos como autossuficientes (ver capítulo 2). Para esse material ser elaborado, é necessária uma equipe de especialistas em diversas áreas. Porém, as universidades públicas podem não contar com essa equipe para pronto atendimento como ocorre em instituições de finalidade única, sendo necessário a abertura de editais para contratação temporária dessa equipe ou licitações para contratação de empresas especializadas, acarretando na demora da criação de material institucional. Acreditamos que esses fatores internos e externos¹⁹¹ sejam previamente levados em conta na gestão do curso. Portanto, é dever de uma boa administração aperfeiçoar a produção desses materiais e fazer com que isso não comprometa o acompanhamento e a qualidade de um curso, uma vez que eficiência e eficácia devem ser princípios da gestão (BARTSHC, 2010).

4.1.3.3 Fatores externos

Sobre a questão levantada anteriormente por Alcebíades, quando ele afirma “embora (...) poucas (pessoas) saibam (...)”, na verdade me pareceu o mesmo declarado por outros alunos, no que diz respeito ao desejo dos cursos em EAD serem mais divulgados na região em que moram, o que se enquadra nas **questões externas**. Outros alunos compartilharam sobre a mesma questão, como os da entrevista 4:

Maria: Talvez o governo, ele poderia divulgar mais um pouco.

Rafael: É que às vezes tem um certo preconceito com a EAD.

Júlia: É mesmo. Ainda tem né? Uma coisa nova, né?

Rafael: Isso daí, por parte dos políticos, podia dar uma ajudada.

Maria: Nesse sentido. É... exatamente!

Júlia: Incentivar, né? Já que agora é obrigatório o ensino de música, mostrar essa alternativa, né? (...) Muitos professores não tem uma formação de licenciatura, a grande maioria, né? Então, isso é uma necessidade. Então, acho que o governo podia, de repente, fazer um trabalho em cima dessa questão, assim, atuando. As pessoas têm descoberto por outros. Eu descobri porque uma colega minha, veio e me disse: ‘presta o vestibular, porque tem uma faculdade assim, assim, assim’. E eu nem imaginava que existia esse mundo!

Maria: Da EAD, assim?

Júlia: Eu sabia que tinha EAD, mas não pra Educação Musical! Né? Na nossa cidade, que é uma cidade grande, não tem uma faculdade presencial de Música, que é [nome da cidade que o grupo mora, a cerca de 100 Km [do polo “A”]. Então acho

¹⁹¹ A análise SWOT é uma ferramenta usada por gestores para definir previamente as forças e fraquezas, oportunidades e ameaças do ambiente interno e externo de cada empresa pública ou privada. E a partir desse levantamento, deverão ser analisadas e tomadas as providências para que as fraquezas não prejudiquem os resultados (BARTSCH, 2010).

que seria legal, divulgar mesmo, pra que mudasse até o quadro. Porque o professor, em si, é muito discriminado. As pessoas não dão muito valor.

Conforme apontado por vários autores em comunicação oral¹⁹², os alunos por vezes ficam sabendo da existência de cursos através dos manuais do ENEM na hora de realizar a inscrição para o vestibular. Cabe a imprensa, as prefeituras e escolas de nível fundamental e médio divulgarem melhor todos os cursos oferecidos pela UAB nas cidades polo e vizinhas. A internet também pode ajudar a cumprir esse papel. Outro fator apontado pelos alunos são o alto custo com o deslocamento semanal para o polo presencial partindo de cidades vizinhas afim de assistir o encontro face-a-face. Esses alunos sugeriram a gratuidade de transportes para o polo presencial:

Giselle: A gente precisava ter mais respaldo, os alunos. A gente gasta muito pra vir no polo. A gente poderia tá ganhando algum incentivo maior financeiro, porque fica caro pra fazer essa faculdade. Ela é EAD, ela é pública, mas ela fica o preço de uma faculdade presencial paga. (...) Acho que a gente tem muita vontade. Porque todo mundo mora muito longe daqui. Eu viajo uma hora e meia pra chegar aqui. E o pessoal só vem porque realmente quer dar aula, quer fazer essa faculdade.

Cabe considerar que esse problema não é exclusivo da EAD, mas sim entre todos os estudantes de universidades públicas que ainda não conseguiram auxílio transporte. Embora as atividades obrigatórias envolvam laboratórios e avaliações, os alunos consideram importante para a aprendizagem ir a encontros presenciais não obrigatórios – os plantões de dúvidas –, precisando arcar com os custos¹⁹³. Segundo o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2008), a principal causa de abandono dos cursos a distância se dá por problemas financeiros.

Embora modalidade a distância no formato *assíncrono* possibilite o aluno aprender em qualquer lugar e tempo, sem ter que se desfazer de suas atividades profissionais, vemos que na prática pode ser necessário que o aluno se desloque muitas vezes aos polos:

Giselle: Pra mim, esse curso, ele na verdade ele não é um curso EAD. Ele é um curso semi-presencial, na verdade. Porque nós estamos aqui também em aulas presenciais, passamos o fim de semana estudando, e tem sido um prazer, tem sido muito bom.

Com essas últimas declarações da aluna Giselle comparadas às atribuições da Universidade Aberta apontado por Moore e Kearsley (2010, p. 55-56), podemos nos questionar quais desses princípios (ver capítulo 1) estão sendo levado em conta na UAB, uma

¹⁹² Guillermo Tinoco Cáceres, Rita Helena Gomes, Marco Antonio Toledo Nascimento, Leonardo Borne, Marcelo Mateus de Oliveira, Simone Santos Sousa e Joana D'arc Almeida Teles ao apresentar o trabalho intitulado “Será que foi o destino: Perfis de 2012 no curso de Graduação em Música no XXII congresso da ANPPOM”.

¹⁹³ No polo “A” da Universidade “X”, foi caracterizado que a maior parte dos alunos mora longe do polo presencial e precisa viajar uma hora ou mais para chegar ao polo presencial.

vez que o curso pode contar com atividades presenciais toda semana. Em outro fator levantado por Moore e Kearsley (2010), os cursos a distância devem manter a mesma grade de disciplinas do curso presencial similar em instituições de ensino a distância. Nenhuma das três universidades de Música manteve a mesma grade de disciplinas nos cursos a distância, deixando de lado disciplinas de Prática de Conjunto e outras.

Por fim, recordando a fala de João exposta anteriormente, no trecho “(...) ainda é muito na questão de ler texto, faz texto, fórum. Ler texto, faz texto, fórum (...)” e analisando com os princípios de Moore e Kearsley (2010), podemos também nos questionar se, de fato, é utilizada uma ampla variedade de tecnologias?

4.2 UNIVERSIDADE “Y”

A observação participante na universidade “Y” ocorreu em duas disciplinas. Inicialmente, estava previsto a participação somente em “Teclado”, por se tratar de uma disciplina de cunho prático. No entanto, devido a problemas burocráticos, a duas semanas do fim da disciplina, a tutora fez o pedido que me desligasse da pesquisa, pois não queria mais participar – mesmo sendo afirmado que todos os participantes não seriam identificados.

Embora a equipe de professores da universidade “Y” tenha recebido nossa pesquisa com a intenção de colaborar, inicialmente houve dificuldades de comunicação, pois os emails demoravam a retornar, e não havia a possibilidade de telefonar ou realizar conferências para antecipar o pedido. Alguns dos professores responsáveis tiveram compromissos fora do país, o que dificultou o início da participação na disciplina “Teclado” em momento oportuno.

Por considerar válida a vivência na disciplina, mesmo que minha participação não tenha sido de forma integral, consideramos válida a experiência obtida. No entanto, optamos por realizar a pesquisa em outra disciplina que não Teclado, a fim de ampliar a experiência em disciplinas a distância. Não era nosso objetivo na pesquisa participar de turmas formadas por calouros, mas sim ter contatos com alunos que já tivessem vivido ao menos um ano de experiência em EAD – ou seja, a partir do terceiro período. Somando isso à necessidade de cursar em um polo de fácil acesso e uma disciplina prática, a disciplina “Percepção Musical” foi a escolhida, embora não tivesse inicialmente prevista. Dessa maneira, contemplamos disciplinas de cunho prático – “Teclado”, na universidade “Y” –, cunho teórico-prático – “Percepção Musical”, na universidade “Y” – e cunho teórico – “Música e EAD” na universidade “X” –, contemplando todas as áreas (ver quadro 2) apontadas por Gohn (2009a, p. 283).

4.2.1 – Observação participante no curso *online* na universidade “y” em Percepção Musical

Nove módulos com dez fóruns da semana, cinco exercícios de solfejo, quatro exercícios auditivos, oito salas de estudo (fóruns), três exercício de criação, cinco exercícios de solfejo e quatro exercícios auditivos compuseram a disciplina de “Percepção Musical” na universidade “Y” em 2012. Em todos os módulos havia uma página “comece o módulo aqui” com orientações, além de fórum de dúvidas e diário de bordo. A disciplina “Percepção Musical” foi ocorreu em oito módulos, sendo seis módulos de duas semanas e dois módulos de uma semana.

A principal atividade da disciplina foi a discussão nos fóruns e a realização de tarefas. Durante a realização da disciplina havia algumas questões sobre Harmonia vocal e Harmonia funcional, mas com poucas tarefas sobre o assunto. Também foram pedidos exercícios de criação e improvisação por meio da tarefa “exercícios de criação”. Havia alguns vídeos com a demonstração de elementos sonoros através de partituras. Não houve a utilização de nenhum aplicativo específico, jogos ou objetos interativos durante a disciplina.

Houve quatro provas presenciais, sendo duas de solfejo e duas de Percepção Musical, além de encontros semanais obrigatórios – contando para a avaliação. Por questões de viabilidade da realização da pesquisa, só compareci a uma das provas presenciais. Optei pela prova de Percepção Musical, pois uma vez que foi anunciado que a prova de solfejo seria realizada através de *webconferência* no polo presencial, e uma vez que esta poderia ser realizada em qualquer computador equipado com *webcam*, microfone e acesso à internet, não há justificativa pedagógica para justificar obrigatoriedade da prova presencial, mas sim para cumprir a legislação, e por isso, dei preferência a prova de percepção, com o intuito de descobrir quais estratégias seriam utilizadas naquela prova. A avaliação foi minuciosamente descrita em um guia da disciplina, presente no AVA da disciplina (ver quadro 5).

Atividade (quantidade)	Quantidade por atividade	Pontuação Total
ENCONTROS PRESENCIAIS (8)	10	80
FÓRUM (10)	20	200
EXERCÍCIO AUDITIVO (4)	20	80
EXERCÍCIOS DE SOLFEJO (5)	18	90
EXERCÍCIO DE CRIAÇÃO (3)	40	120
EXERCÍCIO DE RECONHECIMENTO (2)	45	90
DIÁRIO DE BORDO (8)	10	80
PROVAS DE SOLFEJO (2)	50	100
TESTE DE PERCEPÇÃO E ESTRUTURAÇÃO MUSICAL (2)	80	160
		TOTAL = 1000 pontos

Quadro 5: Avaliação em Percepção Musical na universidade “Y”

Para a prova de solfejo, havia 112 solfejos previstos para os alunos estudarem no método usado no semestre. Para a primeira prova seriam sorteados solfejos do número 1 ao 53, e do 54 ao 112 para a segunda, e os alunos deveriam cantar para o tutor por webconferência. Já o conteúdo das duas provas de percepção não foi previamente divulgado aos alunos.

Havia um vídeo introdutório da disciplina gravado pela professora supervisora do curso apresentando os objetivos e os conteúdos que seriam estudados ao longo do semestre. Não houve outros vídeos gravados (*broadcasts*) ao longo da disciplina pela professora. Essa apresentação dos conteúdos pelo professor certamente contribuiu para que o aluno tenha uma melhor compreensão dos objetivos da disciplina do que a apresentação por texto. Tal fato merece destaque, pois dessa forma o aluno pode ter um contato visual ao início da disciplina com o professor supervisor, mesmo que de forma *assíncrona*.

Não houve contato direto através de fórum ou *feedbacks* do professor supervisor com os alunos na disciplina “Música e EAD” da universidade “X”, assim como na disciplina “Teclado” (ver próxima subseção). Os contatos *síncronos*, mediado por tecnologia – no caso *webconferência* – ou face-a-face podem ser fundamentais para estimular a aprendizagem dos alunos, além de suprir as necessidades de comunicação que não pode ser contemplada através da forma *assíncrona*, nos quais a comunicação ocorre majoritariamente por meio dos textos digitais, hipertextos através de fóruns ou vídeos gravados.

Na disciplina “Percepção Musical” não foi utilizado nenhum aplicativo específico para a realização dos exercícios. Foi solicitado que os exercícios criados na partitura fossem manuscritos e digitalizados, e o áudio gravado pelo aluno cantando o solfejo e por vezes, com auxílio de algum instrumento harmônico para executar a harmonia. Um exemplo de um exercício de criação realizado como tarefa de composição de melodia com harmonização tonal em quatro frases pode ser observado no apêndice B.

O uso de partituras manuscritas preserva o ato da escrita, podendo o tutor sugerir aperfeiçoamento da caligrafia musical, além de atestar, de certa forma, que o trabalho está sendo realizado pelo aluno. Dessa forma, o uso excessivo das novas tecnologias não deve chegar ao ponto de substituir completamente os meios analógicos, com o risco de tornar o aluno dependente dessa nova tecnologia, criando uma espécie de “analfabeto analógico”¹⁹⁴.

194 Embora não encontremos o termo “Analfabeto analógico” na literatura, utilizamos como oposição ao termo “analfabeto digital”, que é empregado para fazer referência ao aluno que não possui conhecimento de informática, em oposição ao termo *computer-literacy*. O uso excessivo das tecnologias digitais aliado ao caso

O uso de editor de partituras por um lado oferece ao usuário ferramentas que só estão disponíveis no aplicativo, amplificando as funções cognitivas (ver capítulo 3), como memória, imaginação¹⁹⁵ e raciocínios (LEVY, 1999), através de novas ferramentas que auxiliam na composição, como tornar possível a reprodução do som diretamente no meio – no caso, a partitura digital. Por outro lado, não há a necessidade de o usuário tocar a melodia ou harmonia em seu instrumento e gravá-la, uma vez que a partitura é reproduzida e pode ser convertida no formato MIDI, podendo ser convertido pra áudio com auxílio de VSTi's. Isso pode refrear a prática do solfejo, da partitura manuscrita e exercício do ouvido interno¹⁹⁶.

Desde que haja equilíbrio entre escrita à mão e utilização de aplicativos editores de partituras, o músico não se torna dependente das tecnologias avançadas ou de recorrer àqueles que dominam tais tecnologias para digitalizar tais informações. Cabe destacar que houve dificuldades técnicas na conversão da partitura manuscrita para o formato digital pedido pela tarefa, pois foi necessário dispor de muito tempo para a gravação, escaneamento, conversão para os formatos pedidos, além do envio de arquivo de áudio e imagem ser demorado¹⁹⁷.

No AVA da disciplina, foi solicitado, em alguns momentos, que o aluno transcrevesse um ditado melódico e o enviasse como atividade. Os denominados “Exercícios Auditivos” eram autoinstrutivos, pois não utilizavam formulários eletrônicos, mas sim o gabarito das respostas sem o envio da atividade. Com esse fato, certamente não foi possível o professor avaliar a tarefa, o que seria possível através de preenchimento de formulário eletrônico – com correção automática ou não – através de envio de atividades. No guia da disciplina (ver quadro 5) conste que foi atribuído a essa atividade um total de 80 pontos. Com isso, não sabemos de que forma estes foram avaliados.

Faziam parte do curso alguns métodos de leitura obrigatória e complementar, sendo alguns visivelmente convertidos para o formato digital a partir de livros comerciais e outros aparentemente produzidos digitalmente¹⁹⁸. Além de livros, foram disponibilizados quatro

citado poderia gerar um músico que consegue trabalhar uma partitura de nível avançado no computador, mas é incapaz de escrevê-la no caderno pautado. O termo “analfabeto digital” é bastante difundido na literatura e em projetos governamentais, como no artigo disponível em <http://www.ibdi.org.br/site/artigos.php?id=159>. Acesso em 21 Jan 2013.

¹⁹⁵ Um aplicativo pode executar tais sons com timbres próximos a realidade, o que antecipa o resultado desejado pelo compositor, que sem esse recurso precisaria imaginar tal efeito de acordo com o som do piano ou de outro instrumento musical.

¹⁹⁶ É atribuído o termo “ouvido interno” ou ainda “ouvido musical” ao ato de ler ou escrever uma partitura musical enquanto ouve internamente o som de tal melodia ou harmonia. Tal prática ocorre com o estudo do solfejo.

¹⁹⁷ Os arquivos de imagem e sons são “pesados”, enquanto que os arquivos MIDI criado pelos editores de partituras são “leves” e fácil de serem enviados (upload) e abertos por aplicativos.

¹⁹⁸ Pois alguns livros são obras muito conhecidas sobre percepção musical, encontrados a venda em livrarias; e os livros digitais, em língua inglesa, um deles criado em licença *creative commons*.

vídeos e alguns áudios dos livros. Nesses áudios, foram executados elementos melódicos e harmônicos para cada solfejo rítmico escrito. Materiais devem ser elaborados de forma exclusivamente para EAD (ver capítulo 2). Esse fato não ocorreu com os livros de métodos usados no semestre cursado de Percepção Musical, embora existisse vídeos interativos *broadcast*¹⁹⁹, textos e exercícios aparentemente criados com finalidade de uso do curso.

Havia uma apresentação de slides juntamente com a conferência, além de *chat* para que os alunos se comunicassem por texto. Além do professor responsável, participaram alguns tutores, cerca de 70 alunos de vários polos daquele grupo²⁰⁰ e um administrador da plataforma. A câmera ficou focada no professor supervisor e os alunos e tutores interagiram por texto – embora o aplicativo permita a interação por vídeo e áudio. Os alunos foram tirando algumas dúvidas durante a apresentação da aula e outras ao final da explicação da professora. Houve uma variação de alunos conectados durante a aula, o que pode caracterizar que o acesso à internet era muito instável para os alunos durante a conferência.

Cabe atentar que, diferentemente de uma aula de Percepção Musical tradicional, em nenhum momento foi pedido para que o aluno transcrevesse um áudio executado pelo piano e o enviasse ao professor.

Durante o módulo 4, havia três melodias de ritmos semelhantes, porém em compassos e agógicas diferentes (ver figura 4). Para executar tal exercício, me vi obrigado a pesquisar na internet e em livros de teoria musical um pouco mais sobre agógica, pois não havia explicações no AVA institucional. Considerei esse percalço algo positivo, pois isso instiga o aluno a pesquisar em livros de Teoria Musical ou pela internet, e não simplesmente ler uma instrução e realizar a tarefa baseado em um texto previamente disponibilizado aos alunos.



Figura 4: Exemplo de solfejo do método de “Percepção Musical” universidade “Y”

¹⁹⁹ No formato flash player (extensão flv).

²⁰⁰ Algumas cidades são agrupadas de acordo com sua região geográfica, e algumas disciplinas como reoferta de disciplina, podem envolver alunos de diferentes polos do mesmo grupo.

Embora não houvesse nenhum comando do tutor instruindo os alunos a pesquisar sobre agógica, havia no fórum áudios de leituras rítmicas de outros alunos e *feedbacks* do tutor que auxiliavam na compreensão do processo, como este:

[Tutor B]: Olá [Sônia], obrigado por seus comentários.

O que você fez aqui foi apenas descrever os exercícios e não analisá-los. Pense em como o ritmo escrito se relaciona com a armadura de clave. Outro ponto a ser observado é como os três exercícios estão relacionados entre si. Quais são as nuances rítmicas, os pontos de mais ou menos movimento dentro do exercício?

Em questão de velocidade de execução, o que cada um dos andamentos significa?

Reveja esta questão e reenvie suas respostas.

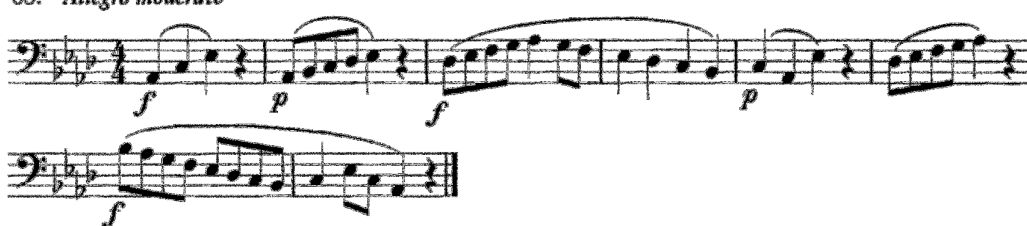
Abraço

[Tutor c]

Em relação aos solfejos, foi pedido aos alunos que estudassem utilizando os métodos de solfejo disponibilizados no AVA, mas não havia uma obrigatoriedade de postar com frequência esses solfejos. Desse modo, podemos concluir que a avaliação dos solfejos foi realizada exclusivamente através das provas presenciais. Embora não houvesse exercícios específicos para os solfejos do método, esses livros eram usados para outras atividades que seriam realizadas paralelamente ao envio do solfejo, como a harmonização de solfejos. Transcrevo aqui algumas anotações do caderno de campo sobre a atividade denominada “desenvolvendo a fluência da música”, no módulo 4:

Foi pedido para que o aluno escolhesse uma das melodias trabalhadas no caderno de leitura cantada (Berkowitz, Fontrier e Kraft), até o número 72, que achasse elementos interessantes para uma execução rítmica fluente. Foi pedido para gravar dois áudios: um contendo somente leitura rítmica e outro solfejo melódico, além de uma análise deste. Escolhi o exercício 68:

68. *Allegro moderato*



Executei o exercício, gravei e postei no fórum:

‘Bom dia tutor e colegas.

Envio o exercício 68 [anexo].

Achei interessante a variação de dinâmica e fraseado, pois o exercício de 8 compassos possui dois membros de frase regular (4 compassos cada um). Como o primeiro compasso inicia em uma dinâmica forte, esperava que o 5o compasso também acontecesse isso, mas não acontece, e intuitivamente, estava cantando forte (mas é piano).

Realizar solfejo pensando nas frases, dinâmicas e articulações é sempre melhor, pois a musicalidade é algo indispensável!

Abraço a todos’.

Posteriormente, outros alunos postaram seus exercícios, mas nenhum deles

comentou o meu exercício e também não recebi comentários do tutor. No mesmo fórum, poucos dias depois, o aluno [André] postou, no fórum da semana 4:

[André]: Olá [Aluísio], você não sabe a felicidade que tive quando vi um comentário sobre minhas atividades. Em dois anos de curso, comecei a pensar que eu estava invisível no fórum, inclusive comentei isso aqui. Só recebia os feedbacks do professor. Eu li o feedback que o [tutor C] te enviou e vou rever o meu exercício com base no seu comentário (...).’

Sobre este fato, não sabemos o que levou o aluno André a sentir essa sensação de isolamento durante dois anos, o que demandaria uma pesquisa mais aprofundada sobre questão específica na autonomia do aluno. Mas é fato que, em certos momentos do curso, me senti um pouco isolado, uma vez que minhas postagens nos fóruns, em certos momentos, pareciam ser ignoradas pelos alunos e tutor. Nesses casos, não havia discussão, em alguns casos, se resumindo a escrever o que foi pedido pelo tutor sem diálogo com os demais alunos, apenas para cumprir as tarefas obrigatórias do curso.

Sobre a acessibilidade entre os atores, Lin (2001) propõe que para obter acesso ao capital social²⁰¹, os atores devem ter boa vontade e disposição para as ações de reciprocidade em termos de conhecimento e ganhos, pois deve ocorrer um compromisso entre os atores no sentido de prover seus próprios recursos. Portanto, não adianta apenas um aluno estar bem disposto, se ele sente que os demais membros daquela comunidade – que nesse caso, foi composta por alunos, tutores, equipe técnica e professor supervisor – não apresentam a mesma reciprocidade.

Outro ponto que mereceu destaque na disciplina foi a realização de contracanto em cima da composição de outros alunos, como no exemplo de um fórum em que havia uma partitura da canção “atirei o pau no gato”, com duas rearmonizações gravadas em áudio. Foi pedido que os alunos ouvissem, analisassem e fizessem uma improvisação cantada sobre a progressão de acordes executada, podendo outro aluno fazer uma segunda voz sobre essa improvisação. Como achei a execução de segunda voz um recurso interessante, que se aproximou da ideia de música *tecno*²⁰² (LEVY, 1999), criei uma segunda melodia para o canto do aluno Aluísio, que usou o acompanhamento de um teclado.

Para fazer minha melodia soar junto com a de Aluísio, usei um aplicativo para gravação, deixando um canal com a melodia já gravada e outro para a nova melodia. Tive dificuldades para gravar, e por isso tive que conectar um fone de ouvido ao computador como

²⁰¹ Conforme vimos no capítulo 3, capital social é um “investimento em relações sociais com expectativa de retorno” (LIN, 2001, p. 137).

²⁰² Consideramos essa apenas uma aproximação, pelo fato de ter sido composto um novo material sobre a peça original, uma única vez. Para ser considerada música *tecno*, de acordo com as ideias de Levy (1999), essa peça deveria ser distribuída nas redes *tecno-sociais* e novas composições seriam realizadas em cima dela, o que não ocorreu em nossa observação.

monitor, pois o microfone estava captando o áudio de referência que saia da caixa de som do computador. Ao iniciar o processo de gravação, devido à dificuldade de realizar uma improvisação vocal²⁰³, tive que repetir a mesma melodia várias vezes seguidas até conseguir obter a afinação da voz de cada membro de frase, editando a versão final.

Isso nos levou a refletir que, embora tenha sido realizada a composição do exercício, de certa forma não houve improvisação, uma vez que a ideia teve que ser executada várias vezes até o resultado ficar bom. Com isso, cabe refletir sobre o cuidado para com esse procedimento, que vai contra o *princípio de fluência* apontado por Swanwick (2003), uma vez que houve gravação por partes da melodia.

Nesse ponto, as provas de solfejo por *webconferência* existentes na universidade “Y” são fundamentais para avaliar se os alunos conseguem solfejar fluentemente, uma vez que esse processo pode não ser bem sucedido de forma totalmente *assíncrona*, visto que não há uma ferramenta que detecte se o aluno executou determinado trecho fluentemente ou editando a melodia por trechos. Embora haja aplicativos com função de “detector de plágio” para textos, não há algo semelhante para áudio.

Sobre a questão do mérito do processo de gravação de áudio por partes ou “sem cortes”, há algumas décadas, alguns músicos têm gravado em estúdio com equipamentos digitais em várias tomadas²⁰⁴ de forma fácil, pois não é mais necessário editar através de cortes no rolo de fita, prática que demandava muito tempo e alto custo, além de grande dificuldade técnica. A facilidade de edição, no entanto, pode estar formando uma nova geração de músicos acomodados em gravar por trechos e posteriormente editar. Não cabe aqui discutirmos qual a melhor ou pior forma de gravação, mas sim observar que este é um recurso presente na sociedade atual. Sob esse olhar, compreendendo que a educação deve se moldar à sociedade em que vivemos, não deveríamos condenar o aluno que se utiliza desse recurso amplamente utilizado pelas gravadoras.

Por outro lado, Swanwick (2003, p. 57-79) considera três princípios de educação musical: 1) considerar a música como um discurso; 2) considerar o discurso musical dos alunos e 3) fluência fundamentalmente²⁰⁵. Podemos considerar que o processo de gravação por faixas não contempla nenhum desses princípios e contradiz a essência do princípio

203 Improvisação vocal foi algo totalmente novo pra mim, pois, embora tenha o costume de fazer esse procedimento cotidianamente ao piano, nunca havia realizado anteriormente em aulas de percepção musical.

204 Ou por vários *takes*, do inglês e conforme jargão utilizado por músicos e no cinema.

205 Ao consultarmos o livro em língua portuguesa, traduzido por Oliveira e Tourinho, encontramos o texto “fluência no início e no final”. No entanto, ao consultarmos obra em língua vernácula, o texto “fluency first and last”, conforme anotação de caderno da disciplina Metodologia do Ensino da Música III pela UFRJ em 2007 pelo Prof. Dr. José Alberto Salgado e Silva, pode ser melhor entendido como “Fluência fundamentalmente”.

fluência fundamentalmente por ser incompleto e ser artificial. Nesse caso, podemos considerar que a fluência está no produto, e não no processo. No entanto, “os processos são, necessariamente, mais importantes que os resultados finais na formação humana” (MILL, 2010, p. 52).

Em alguns exercícios, havia o comando “é proibido usar o instrumento” em determinados trechos ou no exercício inteiro. Porém, por se tratar de processo *assíncrono*, não é possível vigiar se o aluno, de fato, utilizou-se ou não de algum instrumento durante o processo. Em alguns exercícios havia o comando de permitir o uso de algum instrumento melódico ou harmônico, sendo geralmente recomendando o teclado ou violão.

Outro ponto a destacar é o fato do “exercício de reconhecimento” dos módulos 6 e 9 ter se baseado nas composições dos alunos enviadas em módulo anterior sob forma de “exercícios de criação”.

Com isso, os ditados melódicos destes módulos foram reutilizados a partir dos áudios de exercícios de criação enviados de módulos anteriores, criados pelos próprios alunos. Cada aluno deveria escolher um dos áudios de uma lista e transcrever em seu caderno – exceto se o aluno reconhecesse como sendo de sua autoria, devendo então escolher outro. Dessa forma, não houve um exercício composto por um professor ou retirado de um método e executado ao piano, como tradicionalmente poderia ocorrer em uma aula presencial, mas sim um exercício composto e cantado pelos próprios alunos. Esse procedimento, embora fosse viável em uma turma presencial, demandaria grande tempo para que todos os alunos solfejassem, gravassem e cada aluno transcrevesse todos os exercícios – um por vez. Consideramos então este procedimento adequado para um curso a distância de forma *assíncrona*.

Sobre a atuação do tutor C, em poucos momentos recebi *feedbacks* ou mensagens. Algumas mensagens pareceram ser genéricas e também enviadas a outros alunos. Apesar de o tutor ter a função de quebrar o “silêncio virtual” dos alunos (ver capítulo 3), presenciamos na disciplina Percepção Musical uma atitude dos alunos mais ativa que das demais disciplinas pesquisadas, o que nos leva a crer que a turma estava motivada e os alunos eram autônomos. Em algumas semanas, os fóruns eram iniciados pelo tutor, que participava deles até a metade da semana postando *feedbacks*, mas não acompanhava a discussão até o fim – ao menos postando *feedbacks* aos alunos. Em outras, era dado apenas o “pontapé inicial” com as instruções de participação, sem outros *feedbacks* até o fim do módulo, o que pode ser caracterizado como tutoria *reativa*. Dessta forma, consideramos que houve interação, mas não diálogo (ver capítulo 1). Transcrevo aqui do diário de campo participações dos alunos em um fórum completo através do comando inicial do tutor sem *feedback* posterior do tutor:

[Tutor C]: Geralmente o componente rítmico, temporal da música é executado por instrumentos de percussão (podendo, claro, usar outras sonoridades, usuais ou não, que não dos instrumentos de percussão).

O objetivo desta sala é avançar no conhecimento das questões rítmicas, seja em termos de materiais, estruturas, expressão, seja em termos de compositores e obras que enfatizam a performance do ritmo musical ou algum elemento rítmico importante.

Na sua participação na sala, traga exemplos (partituras, vídeos e/ou áudios) com seus comentários.

Ohana: Oi [Tutor C]

Você poderia ser o primeiro a nos dar exemplos para clarear melhor o objetivo desse tópico?

Neide:

Boa tarde, professor [Tutor C]!

Concordo com Ohana.

Abraços,

Neide.

Pamela: Olá Professor, este tema é meio complicado... Estou pesquisando, mas que tal o senhor "puxar a fila" ?... rsrs.

Abs,

Pamela.

Josias: Olá, Sei que musica é composta por: ritmo, harmonia e melodia.

Alguns mestres que tenho conversado, me disseram que o brasil, é mais conhecido, por ritmos ou batuque exemplo, carnaval e as musicas da bahia. Acho que eles generalizaram isto, alguns norte americanos que tem este conceito, mas não sei se é verdade, nunca fui lá pra saber, mas é o que dizem.

Durante o módulo 7, houve um comunicado de alteração do conteúdo da disciplina. Embora o Guia da Disciplina tenha informado que o modalismo seria apresentado nesse módulo, foi abordado a questões sobre ritmos, tratada somente no Módulo 4. Segundo o comunicado, esta mudança de conteúdo programático foi consequência das duas provas de solfejo já realizadas, bem como da introdução à harmonia no Módulo 6 (encadeamento vocal tradicional e harmonia funcional), na qual foi identificada a necessidade de intensificar a prática de conteúdos tonais para os alunos.

Sobre esse aspecto, o formato de um curso a distância *assíncrono* não prevê muitas modificações, haja vista a necessidade de um minucioso planejamento antecipado, acrescido da elaboração de material específico (ver capítulo 3), característica que pode acabar “engessando” o curso. Contudo, vimos que é possível realizar algumas alterações durante o curso quando os professores percebem que a mensagem não foi bem compreendida, com a finalidade de melhorar a compreensão dos alunos.

Em certos momentos, senti dificuldade de me expressar em relação a dúvidas que demandam exemplificações orais ou envolviam o apontamento de elementos musicais em

partitura²⁰⁶. Se houvesse um *plug-in* integrado ao fórum que permitisse introduzir partituras em meio ao texto, essa tarefa tornar-se-ia mais fácil²⁰⁷.

Transcrevo a seguir alguns dos momentos de interação registrados no diário de campo, ocorridos em dois fóruns distintos:

[Ohana]: Oi Fabiano. Tive a impressão que você deu destaque para as semibreves como se fosse fazer um sforzando. Acertei???

[Pamela]: Olá colega Fabiano, também percebi alguma coisa em relação à dinâmica. Achei o efeito das semibreves mais para o lado de um diminuindo ou morrendo. Senti que você foi diminuindo a intensidade do som de sua voz ao executar essas semibreves. Estou certa?

Abs.

[Pamela]

[Eu]: Boa tarde, [Ohana].

Obrigado pela observação... na verdade, não foi intencional, mas sim uma falha... realmente, com sua observação, pude perceber isso. Obrigado.

[Josias]: OI Fabiano,

Vou ser mais um pra pegar no seu pé!

Concordando com os comentários das duas colegas acima, quero ainda destacar a dificuldade de fazer um exercício como o seu.

Pra começar seria bom vc fazer a marcação antes com o 1, 2, 3, 4 e começar no tempo 4. No caso, anacrústico. Outro fator que acho, é o que as meninas falaram quanto ao diminuindo. Quando há uma ligadura, o som teria que durar até o tempo daquela nota em que está ligada. Se faltou fôlego faça mais rápido.

Em tempo, seu exercício não está errado!!!!

Um abraço em Cristo Jesus.

Abs

[Eu]: Boa tarde, [Josias].

Não tema em "pegar no pé", pois estamos aqui pra isso mesmo: Aprender através de críticas... isso é fundamental.

Em relação a marcar o tempo antes, não o fiz por causa da instrução da tarefa:

"Procure na sua execução, uma realização o mais musical possível (evite ficar marcando, ou batendo o pulso, a unidade de tempo). **Lembre: só use sua voz!**"

Com isso, entendi que não era pra marcar o tempo inicial. Não fiz o exercício mais rápido porque procurei seguir o andamento que estava na partitura, pois considerei a agógica antes de gravar o exercício.

Nem digo que faltou fôlego, mas faltou atenção... obrigado pela dica!

Um abraço.

206 Um exemplo fictício poderia ser a seguinte descrição: "A segunda do terceiro tempo do compasso 3 – nota fá em semicolcheia". Tal exemplo, em uma aula presencial seria apontado em uma lousa em poucos segundos, e tocado em um piano ou outros instrumentos em seguida. Em um curso a distância *assíncrono*, exigiria o uso de um editor de partitura, a conversão para um arquivo de imagem aceito pelo AVA, e o upload do arquivo. Para o envio do áudio, seria necessário converter o original em arquivo de áudio compatível com o AVA ou em MIDI. Tais envios no formato correto são de difícil execução, sobrecarregam o servidor de arquivos e dificultam a visualização desses itens em PC's de baixo desempenho ou a visualização em internet com conexão de baixa velocidade.

207 Junior aponta que houve a tentativa de inserir um *plug-in* de edição de partitura em AVA de disciplina de música em uma universidade. No entanto, devido a falhas de execução, tal *plug-in* não foi mais utilizado (ver JUNIOR, 2012).

[Eu]: Boa tarde.

Posto aqui sobre os instrumentos transpositores. Faço uma observação: Em um instrumento transpositor, mudamos o tom para se adaptar a transposição.

Ex: Saxofone tenor (sib) soa uma segunda maior. Logo, uma música em C vira D para o saxofonista.

Vamos ao wikipedia: [Copiei o texto do sítio e aponte a fonte com hipertexto]

[Milton]: Boa noite Fabiano.

Muito boa essa sua colaboração sobre instrumentos Transpositores.

Abraços e tudo de bom.

[Alexandre]: Foi de suma importancia sua colaboração neste forum, foi muito bom, deu para aprender muita coisa.

[Josias]: Olá Fabiano,

Bela contribuição. Bem completa. Ou existe mais alguma coisa? Pode-se ter mais instrumentos que fasa parte de orquestra? Não sei se podemos dizer que essa formação é tradicional!!!

Gostei muito de sua postagem. Vi coisas que não imaginava!!

Um abraço em Cristo Jesus

[Eu]: Olá colegas (atrasado):

Muito obrigado. Bom saber que colaborei com algo de novo para vocês.

[Josias], os instrumentos acima fazem parte da orquestra do período clássico ou mesmo romântico. Por exemplo, acima temos o saxofone, que não é tão usados em música de concerto no final do século XIX e XX (mais no jazz e nas big bands), até devido ao fato de ser inventado em torno de 1940. [Enviei alguns links sobre o assunto de instrumentação orquestral por períodos históricos].

Portanto, falando desses períodos e da orquestra "clássica", todos os instrumentos característicos estão ai. No período barroco, tem alguns instrumentos diferentes (alaúde, bandolin, flauta doce, etc) e modernamente podemos ter qualquer instrumento na orquestra que você imaginar, convencional ou não convencional, como gaita de fole, computador, piano preparado, tablets, mesas, palmas (vimos um vídeo aqui no curso), máquinas de escrever, água ou mesmo silêncio (john cage).

Em relação à avaliação do curso, obtive a nota final de 3,7. Não houve recuperação nessa disciplina. Uma vez que não participei de nenhum encontro presencial ao longo do semestre, só realizei uma das quatro provas presenciais obrigatórias e iniciei o curso na terceira semana²⁰⁸, tal resultado já era esperado. Havia um detalhamento de todas as tarefas enviadas e de todos os *feedbacks* dos tutores. A algumas tarefas foram atribuídas notas com *feedback* e a outras havia somente o conceito sem quaisquer mensagens.

4.2.2 – Observação participante no curso *online* na universidade “Y” em “Teclado”

Na disciplina Teclado, conforme mencionado anteriormente, não houve participação integral devido a problemas burocráticos. Com isso, fui obrigado a interromper a participação

²⁰⁸ Houve uma greve nas Universidades Federais de todo o Brasil durante o início do período letivo. Foi informado por *email* aos alunos (me incluindo) que o curso EAD da universidade “Y” teria aderido à greve. Não houve comunicado aos alunos sobre a volta as aulas. Com isso, não foi possível enviar as atividades das semanas anteriores, assim como algumas daquela semana, uma vez que a universidade “X” automaticamente não aceita que o aluno envie as atividades após o fim do prazo.

na pesquisa a duas semanas da realização da prova final. Por não ser possível permanecer como aluno da disciplina até o fim, não participamos de nenhuma prova presencial – que estava planejada para o final do semestre – e, por esse motivo, não obtive um conceito de avaliação, assim como não realizei a entrevista face a face com os alunos. A liberação para a realização da disciplina demorou a ocorrer e, por esse motivo, iniciamos a participação na disciplina no módulo 3. Ao entrar no AVA, realizei inicialmente as tarefas do módulo 3 e, ao terminar, realizei as tarefas atrasadas do módulo 1 e 2. No entanto, o tutor “B” avisou que as tarefas atrasadas não contabilizam para a nota final, de acordo com as normas da universidade “Y”, mas que seria atribuído *feedback* à atividade.

Em todos os módulos, havia uma página de explicação dos exercícios e um diretório com partituras que deveriam ser “baixadas”, impressas e executadas. Havia também fóruns que os alunos deveriam postar os próprios vídeos e comentar dos demais discentes, além de tarefas semanais de envio de leitura à primeira vista, nas quais o aluno necessitaria obter a partitura com o tutor presencial, realizar a gravação no polo e enviá-la ao tutor. No último módulo, além da leitura à primeira vista, o aluno deveria realizar um recital, gravando as músicas que estudou durante o semestre no polo presencial e enviar à plataforma.

Cabe nos questionar se tal encontro presencial é, de fato, uma necessidade pedagógica ou tal laboratório visa cumprir a legislação. Uma vez que os alunos gravassem os vídeos em casa e utilizassem envelopes lacrados enviados por correspondência ou outros meios, o fato de o aluno gravar um vídeo informando seu nome e matrícula já poderia ser o suficiente para constatar tal veracidade de informação.

No módulo 1, o aluno deveria gravar quatro vídeos: um executando a escala maior na mão direita e esquerda, duas peças com leitura em clave de fá e sol – sem cifras alfanuméricas– e um exercício preparatório para uma das peças. No módulo 2, deveria ser enviado a escala de sol maior, uma canção através de leitura de cifra alfanumérica, duas peças com partitura na clave de sol e fá e uma criação de uma melodia (mão direita) criada a partir de ritmo pré-estabelecido. No módulo 3, havia três peças com partitura na clave de sol e fá e *playbacks* para duas peças. Foi pedido que a gravação do vídeo fosse realizada juntamente com esse *playback* com gênero de *blues* e um baião. O módulo 4 foi destinado ao recital, que deveria ser gravado integralmente no polo presencial. Não havia vídeos para gravar e enviar à plataforma. Como dito anteriormente, não participamos do módulo 4.

Durante o processo de envio dos vídeos, realizei a execução das peças em sua maioria à primeira vista, por não oferecer um grau de dificuldade desafiador para um aluno de nível

avançado. Podemos identificar como conteúdos: ritmos sincopados; em contexto tonal e modal; a expressividade na música; leitura através de cifra alfanumérica e clave de sol e fá.

Algumas questões analíticas foram colocadas em fóruns durante o semestre para serem debatidas. Transcrevemos aqui a questão respondida pela aluna Erika e um dos *feedbacks* enviado a mim pelo tutor “B”:

[Erika]: 1. Quantos tempos tem o compasso de Bela Bartók?

R: São 4 tempos.

2. Quantos tempos há no compasso da peça 147 (Um-Quatro-Sete)?

R: São 8 tempos.

3. Qual é a figura que vale um tempo no compasso da música Ode à Alegria?

R: A semínima.

4. Qual é a figura que vale um tempo na peça 147?

R: A semínima

5- Discutam sobre Unidade de Tempo e Unidade de Compasso, trazendo exemplos.

R: Num compasso quaternário a unidade de tempo é a semínima e a de compasso é a semibreve que vale os quatro tempos. Num compasso composto exemplo 6/8 a unidade de tempo é a colcheia e a de compasso a mínima] pontuada.

6- Tragam informações sobre a formação das escalas baseando-se no que foi discutido na Lição 4.

R: Escala é o conjunto de 8 notas sucessivas, onde as alterações de graus justificam sua tonalidade.

Olá [Tutor B], o tempo esta muito corrido esta semana me desculpa por não acrescentar mais conhecimento a este fórum, mas no próximo estarei mais ativo... obrigado.

[Tutor B]: Caro Fabiano!

A sua posição do vídeo é boa porque posso ver as suas mãos, mas não consigo ver o seu rosto nem a sua postura, o que segundo os critérios de avaliação invalida o seu vídeo. Não se esqueça ainda que deverá apresentar-se e a data em que realiza o vídeo.

No Diabelli o som do piano está muito alto em relação ao acompanhamento, pelo que não consigo escutar o acompanhamento. As notas e ritmo estão certos. Deverá trabalhar mais o contorno melódico das frases e as dinâmicas.

No blues tem nota errada no Lá suspenso sempre, consegue visualizar o seu erro? Neste vídeo eu também não consegui ouvir o acompanhamento por isso não lhe posso dizer que esteja errado.

O Fabiano não tocou a escala de ré.

Como entrou com muito atraso na disciplina não se esqueça de consultar os fóruns de discussão, que contêm aspetos importantes, tais como a necessidade de executarmos e treinarmos as escalas. Deverá também consultar o regulamento da disciplina, disponível no início da nossa disciplina. Se tiver duvidas não hesite. Estaremos à sua disposição.

Atenciosamente, [Tutor B].

Ao receber a mensagem da tutora, realizei o procedimento de posicionamento da câmara em outras tarefas – que não tiveram *feedback*, devido ao desligamento da disciplina.

A diferença da disciplina “Teclado” em relação a uma turma presencial é o fato de o aluno poder ver outros alunos tocar através dos vídeos expostos no fórum, fazendo e recebendo críticas dos colegas e da tutora. No caso do ensino presencial coletivo de teclado, embora isso também seja possível, acaba não havendo tempo hábil para que todos os alunos

realizem a *performance*, principalmente quando se trata de uma turma grande, sendo comum os alunos treinarem com fones de ouvido e depois tirarem para que o professor ouça um por vez.

No caso dos conservatórios, é comum que aulas presenciais ocorram individualmente, e por esse motivo, acaba não ocorrendo interação entre alunos do mesmo instrumento. Cabe observarmos que a pesquisa de Bloom (1984) conclui que os alunos que recebem atenção individualizada dos tutores obtém melhores resultados de aprendizagem (ver capítulo 2).

As disciplinas de cunho prático da UAB ficam vinculadas aos repertórios pré-definidos e conteúdos específicos. No caso de o aluno ser tecladista e considerar as tarefas fáceis demais, este precisa passar pelo mesmo processo de quem está iniciando no instrumento. Nesse ponto, uma vez que não há tarefas em vários níveis de dificuldade, e o aluno avançado pode não ter um avanço tão grande quanto gostaria, conforme ocorreu no curso de violão apresentado por Lacorte (2012).

Levy aponta que com a cibercultura, devemos preferir conhecimentos abertos, não-lineares, contínuos, se organizando de acordo com os contextos, e por isso, “o que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência” (LEVY, 1999, p. 158). Cabe ressaltar que o material didático precisa ser preparado por uma equipe com antecedência. Um curso *assíncrono* é amparado por esse material, e por isso, deve ser mais estruturado, promovendo a autonomia do aluno e reduzindo o diálogo (MOORE; KEARSLEY, 2010). Com isso, acaba ocorrendo obrigatoriamente uma organização linear dos conteúdos para um curso *assíncrono*, como no caso da UAB.

Além das atividades avaliativas descritas na disciplina, também havia um exercício de leitura à primeira vista não avaliativo. Não havia um guia da disciplina, mas sim um documento intitulado “Como organizar seus estudos”, com um cronograma sugerido para o aluno cumprir. Não houve vídeos gravados pelo professor supervisor da disciplina, assim como sua participação no AVA da disciplina. O tutor também não gravou nenhum vídeo.

A falta de *feedback* por vídeo²⁰⁹ e o fato do aluno não tirar suas dúvidas por áudio ou vídeo constantemente através de *webconferências* ou presencialmente²¹⁰ é um dos principais desafios nessa disciplina, por se tratar de disciplina de cunho prático.

²⁰⁹ Ou *videofeedback*. Em “Teclado”, observamos que a cada semana os alunos tinham que enviar cerca de três vídeos de suas performances. Porém, o *feedback* do tutor e as dúvidas dos alunos eram enviadas por texto.

²¹⁰ Embora houvesse encontros presenciais, os alunos entrevistados declararam a necessidade de o tutor presencial ter conhecimentos em Música.

4.2.3 Observação participante no polo presencial da universidade “Y” em “Percepção Musical”

(...) Diferente de [cidade do polo “A”], o [polo “C”] fica distante da rodoviária. É difícil conseguir alguma informação a respeito da localização do polo, pois muitos parecem desconhecer que há um “polo” (ao contrário de [cidade do polo “A”], que ele praticamente parecia servir de referência para a avenida ali localizada). Localizado em área urbana, próximo a um *shopping center*, uma avenida “central” e uma universidade particular com grande movimento de alunos – principalmente com motocicletas –, no prédio onde funciona o polo não havia anúncios de que ali funciona um polo presencial, mas sim uma escola municipal.

Era uma noite nublada com uma temperatura amena. Havia folhas caídas secas no pátio (me parecia de eucalipto) (...) me dirigi ao segundo andar para procurar a coordenadora de Música, que estaria realizando uma prova. Ao me aproximar do local, observei dois jovens alunos estudando violão em uma sala a minha direita e outro de mais idade ouvindo música em volume alto no celular (me parecia forró). Ao passar por um laboratório de informática, mais à frente havia uma porta entreaberta, e pude observar que havia alunos concentrados realizando uma avaliação.

Após escrever essa nota em diário de campo, comecei a realizar a segunda prova presencial de “Percepção Musical” no Polo “C”. Além dos encontros presenciais semanais, que contavam pontos para avaliação, havia quatro provas presenciais obrigatórias na disciplina, sendo duas de solfejo por *webconferência* e duas de Percepção Musical. Escolhi a última, que era a segunda prova de Percepção Musical, realizada em Dezembro de 2012.

Apesar do horário da prova ter sido agendado com antecedência, ao chegar ao local percebi que os alunos estavam realizando prova de outra disciplina. A coordenadora me explicou que os horários das provas acabaram coincidindo e eu deveria aguardar alguns minutos. Fui imediatamente apresentado à turma, inicialmente como estagiário da professora supervisora. A coordenadora explicitou à turma que eu gostaria de realizar uma entrevista com os alunos após a prova. Após esperar cerca de uma hora, entrei em sala para a realização da segunda prova presencial de “Percepção Musical”.

No local da prova havia cerca de 10 alunos e um *desktop* com *datashow* e caixa de som. Na sala, havia conduítes espalhados no chão da sala, com tomadas próximas às carteiras para os alunos ligarem seus *notebooks*. Não havia instrumentos musicais nem lousa. A coordenadora distribuiu as provas e pediu para que os alunos conferissem as questões. Após três minutos, a primeira gravação foi executada pelo computador sob forma de ditado melódico. A cada questão a tutora lia as ordens enviadas pela professora supervisora.

A gravação era executada por uma voz feminina de forma monofônica. O procedimento era semelhante aos exercícios de transcrição feitos no AVA, no qual cada aluno transcrevia um áudio fruto de exercício de criação de outros alunos (ver seção 4.2.1). A

coordenadora informou que cada faixa continha quatro repetições seguidas do ditado, e cada faixa seria repetida duas vezes, totalizando oito repetições do ditado.

Muitos alunos pediram que o ditado fosse repetido mais uma vez, mas o pedido foi negado pela coordenadora, alegando que os comandos da professora deveriam ser cumpridos. Alguns alunos reclamaram da excessiva dificuldade do ditado durante a prova. Após algum tempo, alguns alunos expressaram sua insatisfação com a dificuldade da prova. O primeiro solfejo estava na tonalidade menor, compasso quaternário, com ênfase nos cinco primeiros graus da escala – pentacórdio menor –, passando pela sensível ao final do trecho, seguindo um padrão de melodia tonal com cada frase dividida em dois membros de frase.

No segundo ditado, foi executada a gravação de uma canção de Caetano Veloso na íntegra. A música não tinha introdução nem *coda*, com a seção composta de duas frases divididas em dois membros de frase cada. Na repetição da seção houve modificação da letra e da última nota. Na folha de prova havia alguns trechos da canção transcritos e os alunos deveriam completar os trechos da melodia em branco na pauta – com toda a letra previamente escrita. Ao ler as instruções da professora supervisora, houve um comando que gerou polêmica: “cada sílaba corresponde a uma nota, com exceção das elisões”. Nenhum outro aluno sabia o que era uma elisão e isso alterou os ânimos da turma, pois os alunos alegaram que esse termo não foi definido durante o curso da disciplina. A coordenadora disse que o aluno que soubesse não deveria falar a turma e os demais deveriam continuar fazendo a prova.

O terceiro ditado foi realizado através de um canto a duas vozes, originalmente à *capella*, com um lá diapasão contínuo adicionado ao áudio durante toda a música – e “lá” era o bordão da música²¹¹. Era uma música renascentista, com ênfase no intervalo de quinta justa e com movimentos paralelos, oblíquos e contrários. Na folha de prova havia três questões relativas a ditado. A primeira pedia para marcar com “X” os compassos com intervalos de quinta justa. A segunda para anotar o intervalo harmônico obtido entre as duas vozes. Essas anotações foram feitas em uma tabela, na qual cada célula era equivalente a um compasso. Na terceira questão, os alunos deviam transcrever três trechos específicos na partitura. O ditado foi repetido duas vezes por faixa com duas repetições cada faixa em cada um dos exercícios, totalizando doze execuções ao total – para as três questões.

Além dos três ditados – totalizando cinco questões –, havia outra questão teórica que apresentava um encadeamento de acordes a quatro vozes, e o aluno deveria fazer a

²¹¹ Por se tratar de música modal, o termo “bordão” é mais apropriado que o termo “tônica”, pois este está ligado à teoria das funções, de Hugo Riemann, aplicada às músicas tonais.

classificação por graus daquele trecho. A execução de toda a prova presencial teve longa duração – cerca de duas horas e meia –, devido a grandes pausas entre as repetições das gravações. Isso fez com que a prova terminasse por volta das 23 horas.

4.2.4 Entrevista face a face na universidade “Y”

Após a saída da prova presencial, comecei a solicitar aos alunos suas participações nas entrevistas. Os dois primeiros alunos a participar demoraram cerca de 20 minutos para realizar a entrevista. A sala que estávamos precisaria ser trancada. A essa altura, a maioria dos alunos já tinha ido embora. Ao descer para o pátio, consegui entrevistar mais um aluno. Após o final da segunda entrevista, o prédio deveria ser trancado e todos os alunos deveriam se retirar. Com isso, apenas três alunos responderam às entrevistas.

A entrevista face a face semi-estruturada na universidade “Y” ocorreu no polo “C” com os alunos de “Percepção Musical”. As perguntas realizadas aos alunos na entrevista foram as mesmas realizadas na universidade “X” (ver apêndice A). Três alunos participaram da pesquisa (ver quadro 6).

Ordem	Quant. de alunos	Nomes fictícios dos alunos
Entrevista 1	2	Riverton e Elisa
Entrevista 2	1	Delmires

Quadro 6: Entrevista com alunos da universidade “Y” de Percepção Musical

4.2.4.1 Educação musical a distância

Em relação à **educação musical a distância**, os alunos Elisa e Riverton declaram:

Elisa: Ela aconteceu por causa da necessidade de atender àquela lei que obriga o ensino de Música na escola regular. E é um curso que não era conhecido, não tinha prestígio também, o curso de Licenciatura em Música, mas com a aprovação da lei ficou necessário ter os profissionais na área e fizeram os polos pra poder atender isso. Então, a minha opinião sobre esse fenômeno é simplesmente...

Riverton: Referente à lei, né?

Elisa: Referente à lei. Não acredito. Não acredito que tenha sido feito por acreditarem na importância da educação musical, mas só pra cumprir mesmo a lei. Também pra capacitar profissionais pra trabalhar de acordo com o que a lei pede, né? Que são pessoas licenciadas na área, né?

Ao contrário do que pode ser senso comum em algumas escolas, a lei 11.769 (BRASIL, 2008) não inclui a obrigatoriedade de aulas de Música no currículo da educação básica, nem obriga a presença de um professor especialista em Música nessas escolas. A lei diz “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular

de que trata o § 2º deste artigo.” (BRASIL, 2008). O segundo parágrafo do artigo institui o ensino de arte como componente curricular obrigatório²¹².

Portanto, o conteúdo de música não é exclusivo de Artes, mas é comum a outras disciplinas, o que significa que não há a necessidade de um professor especialista, pois a lei não institui Música como disciplina. Isso é reforçado pelo veto do artigo segundo, que dispensa a necessidade de uma formação específica em Música²¹³. Além disso, a lei institui o conteúdo obrigatório, mas não cita o termo “disciplina” em nenhum momento.

Por esse motivo, o argumento de capacitar profissionais licenciados afim de cumprir a lei mencionado por Elisa e Riverton não é válido, pois não existe lei federal que estabeleça a obrigatoriedade de ter professores licenciados em Música nas escolas de ensino básico. Todavia, é certo que a partir da criação da lei 11.769, houve maior preocupação em formar professores licenciados em Música, uma vez que em muitos municípios pode haver o entendimento de que é obrigatório haver um professor de música²¹⁴, além de escolas que desejam, independente da lei, ter um professor especialista em Música na disciplina Artes.

Assim como no Polo “A” da “Universidade X”, os alunos sentem dificuldades nas disciplinas de cunho prático, por haver necessidade de mais recursos:

Delmires: (...) Você acha interessante ter a pessoa ao lado. Mas assim... As outras questões teóricas, essa parte eu acho que é tranquilo. A coisa mais difícil que eu vejo seria essa distância da relação mestre e professor, te dar a dica, fazer junto com você. Eu sinto essa necessidade pelo ensino que eu já tive anteriormente, entendeu? Então, eu acho que [é] isso que a educação a distância vai ter que quebrar. Essa questão de ser mais ‘presente’. A pessoa que dá a parte técnica, no que diz a respeito ao instrumento.

²¹² § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010).

²¹³ Parágrafo único. “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área” foi vetado por Roseana Sarney. (NR). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm. Acesso em: 10 dez.2012.

²¹⁴ Seja este professor com Licenciatura em Música ou não (instrutores de música), presente em todas as escolas públicas do município ou em centros de artes como cursos livres ou pertencente a projetos. Cabe ressaltar que com as diversas possíveis interpretações da lei 11.769 (BRASIL, 2008), o fato de uma escola equipar sua biblioteca com CD’s e DVD’s ou reproduzir uma gravação musical em uma aula de outra disciplina estaria contemplando a lei. Como exemplo da diversidade do entendimento do papel do professor de música nas redes públicas de ensino, podemos citar o município do Rio de Janeiro (RJ), onde há professores especialistas concursados para lecionar a disciplina Música nas escolas de nível fundamental, em Mesquita (RJ) há professores de Música, Teatro, Artes visuais e Dança para dividirem o quadro de Artes nas escolas de nível fundamental, em Rio das Ostras (RJ) e Macaé (RJ) o professor de Música pode atuar como professor de Artes no magistério (não existe a profissão “professor de Música”, tão como concursos públicos para tal ou ainda ementas municipais que contemplem Música como disciplina) ou professor de Música de Fundação de Cultura municipal (desvinculado do magistério) ou ainda em Armação dos Búzios (RJ), onde não há a disciplina Música nas escolas (mas o professor de Música pode lecionar Artes) e há um centro de atividades com cursos livres com instrutores de Música.

4.2.4.2 Discentes, docentes, tecnologia e gestão

Sobre os **discentes**, os entrevistados enfatizaram a questão da necessidade de ter contato com os alunos pelo fato das questões não serem respondidas no momento em que eles desejam. A demora do *feedback* foi apontado pelos alunos como um dos principais problemas da EAD (ver capítulo 2) em pesquisas como a de Hara e Kling (1999). Esse problema também foi apontado pelos alunos do polo “A” da universidade “X”, como vimos neste capítulo. Tendo em vista que não devemos confundir autonomia do aluno com abandono, o aprendiz deveria recorrer a outros alunos como complementação à mediação do tutor, e não para suprir a sua ausência. Sobre isso, vejamos a opinião dos alunos Delmires e Riverton:

Delmires: No que diz respeito à educação a distância, assim, é essencial o papel do aluno. Se o aluno não tiver a responsabilidade, um querer muito profundo... Porque, na verdade, ele é o agente dele próprio, ele tem que cavar, tem que correr atrás, entendeu? Assim... Muitas questões não são respondidas a tempo e na hora. Então, você tem que ter essa resposta! Talvez, você tem um trabalho pra entregar e você não teve ainda a solução do professor. Então, o aluno, assim... nesse sistema, é essencial. Sem o aluno que tem essa força de vontade, essa iniciativa, o sistema não funciona! Não funciona.

Riverton (...) nos ajuda na nossa capacitação fornecendo experiência, dados, materiais pra turma toda, tanto aqui, presencial quanto no meio tecnológico, né, na internet, que a gente também conversa, interage pela internet, né? (...)

Elisa: Eu acho que o aluno, por estar vivenciando a experiência [de] aprendizagem a distância junto com você, ele, ele tem uma condição melhor de te ajudar do que... é... às vezes, o tutor a distância. Porque o tutor tá ali a distância, no que diz respeito ao conhecimento à disciplina, ele tem todo o domínio. Mas o fazer, o praticar e o entregar a tarefa, atingir o objetivo, o aluno, o colega é que te ajuda. O aluno que toca violão a mais tempo que você, ele vai ser um ótimo professor pra você, quando você começar a aprender o violão aqui na faculdade. O aluno que canta a mais tempo, ele vai cantar junto com você na prática de canto e vai te passar a técnica. A parte presencial do curso onde tem maior troca de experiência pra mim, experiência musical principalmente, é entre os alunos. Que tem o pré-requisito de os alunos já terem uma noção musical para poderem entrar no curso.

Sobre o **docente**, o aluno Delmires considerou que o contato do tutor a distância com a turma tem maior importância que aquele do professor supervisor:

Delmires: A questão do professor (...) A gente tem um contato meio que através do tutor e tal. A gente não tem muito contato com o professor. Ele elabora a matéria, ele meio que, ele põe lá. Então, o tutor... a gente tem mais contato é com o tutor mesmo, né. Então, assim, o professor é o pensante da coisa. O tutor é aquele elo, é aquele que tá ligado na gente. Então, pra mim o tutor é mais importante que o professor no sistema que a gente tá trabalhando. Eu vejo dessa forma.

Sobre a **tecnologia**, os alunos destacaram muitos aspectos importantes. Os alunos Riverton e Elisa ressaltaram esse aspecto relacionado ao professor:

Riverton: É claro que tem algum problema que a gente passa que não é culpa tanto do professor, e sim do sistema, que a educação a distância, às vezes, tem um certo tipo de problema que a gente passa a ter dificuldade na comunicação entre professor e aluno. (...)

[Entrevistador]: Você acha que esses problemas estão exatamente em que?

Riverton: Eu acho que aquilo que, pelo menos aqui no nosso polo, é... esses problemas são problemas de tecnologia, né? A falta de estrutura tecnológica pra receber uma webconferência, uma videoconferência melhor, sabe? Com uma imagem mais ampla, com o áudio mais perfeito, sabe? É... a interação existe, né, quando tá tendo uma webconferência, a gente consegue, no mesmo instante, tirar a dúvida com o professor, né? Mas, às vezes, assim, eu sinto falta da qualidade de imagem e de áudio, né? Que às vezes deixa a desejar, o som tá ruim, sabe?

Elisa: (...) Já que temos a tecnologia disponível, mesmo que não da forma adequada pra gente assimilar, como eu disse, as disciplinas práticas. É... Temos os vídeos que são, é... que são colocados na plataforma, pra gente baixar e ter acesso às vídeo aulas. Essas vídeo aulas, elas deveriam ser feitas com mais frequência. Porque, já que a tecnologia a distância oferece limitação, o material que pode ser baixado não oferece. Lá [no campus presencial da faculdade], eles tem acomodações materiais à vontade pra trabalhar e eles deviam passar isso pra gente. Então, o professor, na minha opinião, falha aí. De usar poucos recursos visuais, porque a distância que ela oferece de maior limitação é o recurso visual. Mais recursos visuais e audiovisuais, no caso. Pro aluno poder ter em casa.

Podemos apontar nessa última fala do aluno Riverton papéis que dizem respeito ao docente, tecnologia e gestão. Quando Riverton opina que a culpa não é tanto do professor, e sim do sistema – ou tecnologia –, isso configura que a interação entre os quatro elementos é fundamental e pode, inclusive, interferir na comunicação entre professor e aluno.

Ainda a respeito da tecnologia, os alunos do polo “A” Universidade “X” ressaltaram que a qualidade da transmissão pela internet deixava a desejar no que diz respeito às *webconferências*. Como já discutimos no capítulo 2, o serviço de internet no Brasil é realizado por empresas privadas e, em geral, de péssima qualidade e alto custo para o usuário. É necessária uma mobilização governamental para a criação de uma internet a ser disponibilizados aos estudantes exclusivamente para fins educacionais e culturais. Foi sugerido pelos alunos que tal serviço deveria ser custeado pelo Poder Público integralmente ou parcialmente para baratear o acesso e melhorar a qualidade de acesso à conexão de dados.

Quando a aluna Elisa aponta “Já que temos a tecnologia disponível, mesmo que não da forma adequada pra a gente assimilar, (...) Temos os vídeos (...)”, concordamos que devido ao problema de dificuldade de conexão, tanto no polo quanto na casa dos alunos, há dificuldade na realização de *webconferências*. A disponibilização de mais vídeos gravados, seja *broadcast* ou interativo, principalmente nas disciplinas de cunho prático, visa suprir a necessidade de recursos sonoros e imagéticos na forma de comunicação *assíncrona*.

Mill (2010) aponta que algumas questões podem ser complexas demais para serem respondidas pelo tutor somente através do texto (ver capítulo 3). Portanto, o tutor pode utilizar-se de vídeos para realizar o *feedback* – embora não seja possível ocorrer sempre e para todos os alunos (ver GOHN, 2009b). Na disciplina “Teclado” não houve *feedback* por

vídeo ou *audiofeedback* aos alunos. Da mesma forma, assim como os alunos de “Teclado” enviaram vídeos semanalmente ao AVA, o mesmo poderia ser incentivado em outras disciplinas – aos alunos e tutores, ao menos como alternativa a alguns textos.

Dentre alguns tipos de aprendizagem (ver capítulo 2) apontadas por Felder (1996), temos a aprendizagem verbal, na qual o aluno assimila melhor o conteúdo por meio de explicações verbais. Para que um curso EAD se adeque à aprendizagem verbal, vídeos *broadcast* – gravado ou *broadcast live* – podem cumprir esse papel, embora não permitam ao aluno interação *síncrona* com o professor.

Na disciplina “Percepção Musical”, houve somente um vídeo de apresentação gravado pela professora supervisora, postado no início da primeira semana de aula. Os demais vídeos foram vídeos interativos *broadcast*, com áudios exemplificando os textos e trechos de apresentações de grupos musicais – sem exibir professores ou tutores exemplificando através de performances. Consideramos que os textos expostos foram enriquecedores para a aprendizagem, mas acreditamos que se existissem vídeos gravados pelo professor supervisor ou tutor explicando conceitos e realizando performances (ver GOHN, 2009b), a aprendizagem poderia se tornar mais rica. O uso de texto é importante, mas se for o único meio utilizado na educação *online*, não será contemplado todo o potencial da EAD, principalmente nas disciplinas de cunho prático.

[Entrevistador]: (...) Você acha que fica muito aonde? No texto...?

Elisa e Riverton (juntos): Muito texto!

Elisa: Muita demonstração é... super...

Riverton: Nada de vídeo! Nada de, de, de... Eu sinto falta. Eu estudei na cidade onde eu moro, tinha um cursinho, né? Um preparatório, que os professores ficava lá em [capital do estado], né? Dando as aulas ao vivo, né? Em tempo real. E de segunda a sexta, você ia na sua sala lá, na minha cidade, e assistia a aula em tempo real.

[Entrevistador] Por webconferência?

Riverton: Por webconferência. Salas todas climatizadas, é... mesa de som na sala, caixas. Duas caixas espalhadas. Na webconferência era projetada a imagem no telão, sabe? Você via o professor assim, do tamanho de um quadro. E... quando você vê o professor, quando o curso é a distância e quando você vê, igual ela falou, quando você vê ele falando, explicando o vídeo assim. Em alguns momentos o professor também pode utilizar o quadro, ou algum instrumento pra dar ênfase no que ele tá querendo explicar, fica muito melhor, né? Pra você ter uma ideia, esse cursinho que eu fiz, que era preparatório pra concurso, por mais que era a distância, muita gente da minha sala passou, foi aprovado pra vários concursos.

No caso da cidade apontada por Riverton, por se tratar da capital do estado, o serviço de internet pôde permitir uma qualidade de transmissão a ponto de todo o curso ser baseado em *webconferências*. Embora um curso inteiramente por conferência reduza a distância

transacional (ver MOORE; KEARSLEY, 2010), além de necessitar de horários estabelecidos, dificilmente seria viável em cidades do interior com condições precárias de acesso à internet²¹⁵.

Riverton: (...) Podia tentar trabalhar mais dessa forma. Trabalhar com os professores da faculdade que a gente estuda, ministrando aulas semanais.

[Entrevistador]: Mas a webconferência já existe?

Riverton: Já faz isso.

[Entrevistador]: O que falta pra chegar lá?

Elisa: Frequência!

Riverton: Com mais frequência, né? Porque a gente sente falta do professor, às vezes. Igual ela falou, é mais textos, é mais a gente um pouco sozinho em casa. Mas quando a gente tá aqui, a gente tá com os alunos que nos ajudam a orientar. A experiência de um ajuda pro outro, que vai passando.

Elisa: As nossas disciplinas que têm mais vídeos, por exemplo, o Violão e a Percussão. O violão tem a mesma música com a mão direita, mão esquerda, com as duas mãos. Tá muito detalhado e muito bem explicado. Acredito que é uma das disciplinas práticas com menor grau de dificuldade. Porque a pessoa tá vendo como faz.

Riverton: É. Tem os vídeos. A pessoa vê como faz. Além dos textos, vê como faz. E, por exemplo, pra se tocar violão, qual que é, mesmo, a real importância de você conhecer toda uma teoria e você saber onde vai pôr as mãos? Então, eu acredito que isso o professor tem que se preocupar bastante em demonstrar, mostrar pra o aluno pra ele copiar, pra ele fazer. Porque você lê: Faça, coloque a mão aqui, coloque... No texto você pode ter 'n' interpretações dele, e lendo, você não sabe a intenção nem entonação que o professor passou. Então, no vídeo, a gente tem um riqueza muito grande.

Sobre a declaração de Riverton, cabe destacar que caso houvesse transmissão de conferências a partir das aulas presenciais no campus da universidade – como ocorre em algumas universidades nos Estados Unidos (ver MOORE; KEARSLEY, 2010) –, com espaço para a participação de alguns alunos que estão participando da conferência (ver capítulo 2), isso seria benéfico ao aluno, e não alteraria a carga horária do professor supervisor.

Para disciplinas ligadas à *performance*, há a necessidade de o aluno passar por um processo de imitação do modelo do professor. O conceito de imitação é utilizado em várias áreas e também foi estudado em crianças por Piaget e Vygotsky. Na Música, a imitação tem seu papel na aprendizagem de instrumentos musicais²¹⁶. A imitação também ocorre como

²¹⁵ É justamente nessas cidades que seria necessário uma conexão de alta velocidade, devido as grandes distâncias geográficas de cursos presenciais similares.

²¹⁶ A aprendizagem oral é baseada na imitação do aluno da sonoridade do mestre (ver capítulo 3). A aprendizagem de canto, muitos instrumentos de percussão, cordas e outros é transmitida por processo de imitação.

estrutura de composição da obra²¹⁷. Pode significar repetição imediata ou sobreposta de contornos melódicos, importante princípio da polifonia vocal, princípio fundamental da fuga e muitas outras designações utilizadas no decorrer dos períodos históricos da música ocidental (SADIE, 1994 p. 448).

De acordo com as opiniões dos alunos entrevistados, o melhor meio para suprir a falta de um contato face a face é realizar essa imitação através de vídeos e áudios de forma *assíncrona* e *síncrona*. Acreditamos que a elaboração desses vídeos cabe tanto a iniciativa do professor supervisor ou tutores quanto à gestão pedagógica, que deve exigir esses recursos presentes nas disciplinas. Ambos são responsáveis por perceber e planejar os usos desses materiais, adequando-os à necessidade de obtenção de competências da disciplina.

Delmires: (...) Apesar que, talvez, se você não tivesse uma tecnologia tão boa, mas um [bom] material disponibilizado pelo professor e uma força de vontade do aluno, você ainda consegue vencer. Então, a tecnologia pra mim, ela é importante, mas não num grau tão grande quanto a força de vontade do aluno e a elaboração do professor.

Quando foram questionados sobre a **gestão** na universidade “Y”, os alunos Riverton e Elisa responderam:

Elisa: Pra mim, os professores também são bastante qualificados, dominam muito bem a matéria que eles estão ministrando (...). Aqui no nosso polo, é a primeira vez que o curso recebe um curso a distância na área das artes, e a Música, ela é uma arte muito prática, extremamente prática. Então, é... no que diz respeito à teoria, a gente é muito bem atendido. Agora, com o problema também de estrutura, porque se o seu polo, ele não te oferece uma condição de praticar as matérias: Instrumentos à vontade, pessoas pra te orientar a manusear os instrumentos, pessoas pra te orientar a manusear o computador, um equipamento bom, né? Pra atender uma web, pra atender... Você não consegue assimilar o que tem que ser feito, [a] prática, você consegue assimilar só a teoria. E é um curso extremamente prático, você precisa dominar um instrumento, você precisa fazer a música, você não precisa só conhecer. Então, os professores não têm como resolver esses problemas... são excelentes. (...)

[Entrevistador]: Faltam pessoas ou faltam pessoas qualificadas?

Riverton: Pra acontecer isso de...

[Entrevistador] É. Pra orientar essa parte mais prática, além da parte material, que você falou dos instrumentos.

Elisa: Eu acredito sim. A gente tem um tutor, além da distância, um tutor presencial. Acredito que se o tutor tivesse um conhecimento musical também, ele supriria a necessidade que a gente tem de um intermediador pras disciplinas práticas. Então, faltam pessoas qualificadas, sim. No caso, de uma disciplina prática.

De acordo com esta última fala, entendemos que o tutor do polo “C” não tinha conhecimentos musicais de *primeira mão* (ver SWANWICK, 1994). Embora possa existir uma possível carência de professores com habilitação em Música em cidades do interior para

²¹⁷ A imitação ocorre quando duas ou mais vozes iniciam um tema em tempos diferentes, criando intervalos harmônicos diferentes. Como exemplo, temos o cânone.

assumirem o cargo de tutor presencial, cabe nos perguntar se o perfil do aluno que se deseja formar nesses cursos é o de um músico-professor que domine um instrumento musical, ou de um pedagogo que tem conhecimentos apenas teóricos sobre música²¹⁸?

Como vimos no capítulo 2, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) propõem que os polos sejam equipados com recursos materiais que consigam abranger as necessidades dos alunos²¹⁹. No entanto, tal necessidade aparentemente não foi atingida no polo “C” da universidade “Y”, tanto na qualidade de acesso à internet quanto nos recursos materiais necessários ao ensino de música, uma vez que os alunos apontaram falhas nesse sentido. Além desse documento, no PPP da universidade “Y” há um anexo com os recursos materiais que devem constar nos polos.

A aluna Elisa aponta algumas falhas de planejamento da gestão:

Elisa: Acredito que as disciplinas, no curso de Música, em especial o nosso, deviam conversar mais entre si pra organizar, por exemplo, datas de prova, data de webconferência, que costumam ainda chocar. E já estamos na terceira turma desse curso, e é um problema que já deveria ser reparado.

Embora a EAD conte com problemas de recursos materiais, há um otimismo por parte dos alunos com a modalidade de ensino:

Riverton: (...) Facilitou o acesso.

Elisa: Facilitou demais, muito.

Riverton: Tem tudo pra crescer, sabe? Acho que a gente tá no início, mas tem tudo pra crescer.

Elisa: Isso é uma coisa que eu queria comentar. Tudo, quando tá começando, tem um despreparo esperando aquilo. E esse despreparo é que traz, ao mesmo tempo em que traz essas limitações, te traz também as metas para melhorar. Então, questão de logística, de gestão, e no decorrer desse curso já houve melhoras, já foi replanejado, já foi refeito pra atender a gente. Acredito que os alunos que virão serão muito bem atendidos, porque já sabem onde reparar.

Delmires: A [Universidade “Y”] tá aprendendo. Eu percebo que a [Universidade “Y”] ela tem desenvolvido assim... eu percebo muito boa vontade da [Universidade “Y”] e tem muitos professores, assim, absurda de trabalhar. A [Professora da disciplina “Percepção Musical”], que é a professora... eu percebo nela uma vontade muito grande... A [Outra professora de outra disciplina]. A que dá aula de piano também, a [Professora de Teclado], muito boa. Inclusive, um dia desses eu tive uma dificuldade, ai eu mandei pra tutora e ela [Professora de Teclado] me respondeu. Então a gente percebe, assim, ela tem um interesse muito grande. Então, a universidade tá aprendendo a lidar com isso ainda, né? Mas eu percebo na

²¹⁸ Ou conhecimentos de segunda mão (SWANWICK, 1994). Ver capítulo 3.

²¹⁹ Ao fim da disciplina houve um questionário institucional de múltipla escolha com uma escala de 1 a 5, levantando questões sobre a organização dos conteúdos, adequação dos meios e tecnologias e recursos pedagógicos, além de questões sobre o tutor presencial, incluindo se este foi cordial, respondeu as tarefas dentro do prazo e incentivou os alunos a participarem. Também havia questões sobre o professor supervisor. Além do questionário institucional, a professora criou outro com questões semelhantes.

universidade um bom interesse, uma boa vontade da universidade nesse sentido. É claro que ainda tem muitas falhas que serão sanadas. Né? Se a universidade continuar assim crescente, o ensino daqui a quatro anos vai ser bem melhor do que é hoje.

Ao contrário do fato apontado pela pesquisa de Neves e Fidalgo (2012), que aponta o caso de alguns tutores afirmando que o professor responsável deixa todo o trabalho para os tutores a distância (ver capítulo 2), a impressão dos alunos sobre seus tutores e professores supervisores durante a pesquisa na universidade “Y” foi positiva. O fato mencionado por Delmires sobre uma professora supervisora que respondeu a uma dúvida em outra disciplina em algum momento do curso também ocorreu em outro curso distância universitário de Música, conforme apontado por Cuervo (2010), quando foi concluído que o nível de participação da turma aumentou consideravelmente quando a professora supervisora passou a responder algumas perguntas.

4.2.4.4 Fatores externos

Em relação aos fatores externos que influenciaram o curso, os alunos apontaram problemas políticos e de infraestrutura, como a falta de instrumentos, biblioteca com mais livros e de tutores especializados:

Elisa: Político. Aqui em [polo “C”], infraestrutura. Nós tínhamos um conservatório à nossa disposição que nós não conhecemos até hoje, com os instrumentos que foi dito lá atrás, que nos faltam. Porque, às vezes, o aluno tem que viajar quilômetros com o material pra fazer a aula, o material que a prefeitura...

Riverton: Não disponibilizou.

Elisa: Poderia disponibilizar. (...) poderia adquirir um violão do polo, um teclado do polo, que já era pra tá esperando a turma aqui. Então, a gente tá correndo atrás de coisas que já eram pra estar esperando a gente aqui, e é responsabilidade do poder público.

4.3 ENTREVISTA MEDIADA POR FORMULÁRIO ELETRÔNICO

A abordagem da entrevista mediada por formulário eletrônico ocorreu através de envio de *hiperlink* por correio eletrônico aos alunos cadastrados nas três disciplinas *online*. Para tal envio, foi necessário enviar um pedido de autorização aos coordenadores de curso e professores supervisores das disciplinas cursadas. Feito isso, copiei os endereços eletrônicos dos alunos que constavam no AVA das disciplinas cursadas como matriculados e enviei mensagens pedindo para responder ao questionário. Dos cinquenta alunos que receberam a mensagem, dez responderam a todas as perguntas, três responderam apenas algumas perguntas – e por isso, desconsideradas– e trinta e sete não acessaram o formulário.

Havia 10 perguntas no questionário, além de espaço para o aluno escrever comentários extras – opcionais – e seis tópicos de identificação. Dos dez alunos que responderam a pergunta, cinco pertenciam à universidade “X” e os outros cinco à “Y”. No questionário havia nove questões de múltipla escolha com espaço para o aluno escrever comentários opcionais, uma questão que o aluno deveria comentar obrigatoriamente e uma questão de comentários opcionais (ver apêndice C). Nas questões de identificação, o aluno deveria escrever o nome ou apelido e responder a cinco questões, sendo quatro de múltipla escolha e uma em que o aluno poderia marcar mais de uma opção – caso tocasse mais de um instrumento musical.

4.3.1 Identificando os alunos

Levando em conta a preservação do anonimato dos alunos, não foi pedido aos alunos a identificação por nomes reais no formulário *online*, assim como na e na entrevista semi-estruturada. Por esse motivo, não iremos correlacionar os alunos que responderam ao formulário *online* com os que aceitaram participar das entrevistas face a face nos polos.

A lista de contatos que usamos para recrutar alunos visando o preenchimento do formulário se deu a partir da lista de participantes do AVA do curso de “Música e EAD” no polo “A” pela universidade “X”; “Teclado” no polo “B” e “Percepção Musical” no polo “C”, ambas pela universidade “Y”. Uma vez que alunos de diferentes polos podem cursar a mesma disciplina *online* na mesma turma²²⁰, alunos de outros polos participaram da pesquisa. Nenhum aluno do polo “B” respondeu ao questionário (ver quadro 7).

Universidade	Polo	Nomes fictícios dos alunos
Universidade “X”	Polo “A”	A1X
Universidade “X”	Polo “A”	A2X
Universidade “X”	Polo “A”	A3X
Universidade “X”	Polo “A”	A4X
Universidade “X”	Outro polo	A5X
Universidade “Y”	Polo “C”	A6Y

²²⁰ No que diz respeito às aulas *online*, os alunos são alocados em “salas de aula virtuais” até atingir determinado número de alunos do mesmo período por tutor a distância – sendo o limite de alunos de acordo com o critério de cada universidade –, podendo alunos matriculados em diferentes polos ser de uma mesma turma. As universidades podem agrupar os polos presenciais por regiões geográficas específicas e dividir todos os alunos do grupo por ordem alfabética – como ocorreu na universidade “Y” ou ainda a partir de outros critérios. Para os momentos presenciais, a divisão por turma ocorre de acordo com o polo em que o aluno foi matriculado, de acordo com o ano de ingresso, acompanhado por um tutor presencial.

Universidade “Y”	Outro polo	A7Y
Universidade “Y”	Outro polo	A8Y
Universidade “Y”	Outro polo	A9Y
Universidade “Y”	Outro polo	A10Y

Quadro 7: Formulário online nas universidades “X” e “Y”

Afim de melhor identificar os alunos, foram feitas perguntas em relação ao ano de ingresso dos entrevistados (ver gráfico 2), se trabalha (ver gráfico 3) e qual instrumento musical que toca (ver gráfico 4).

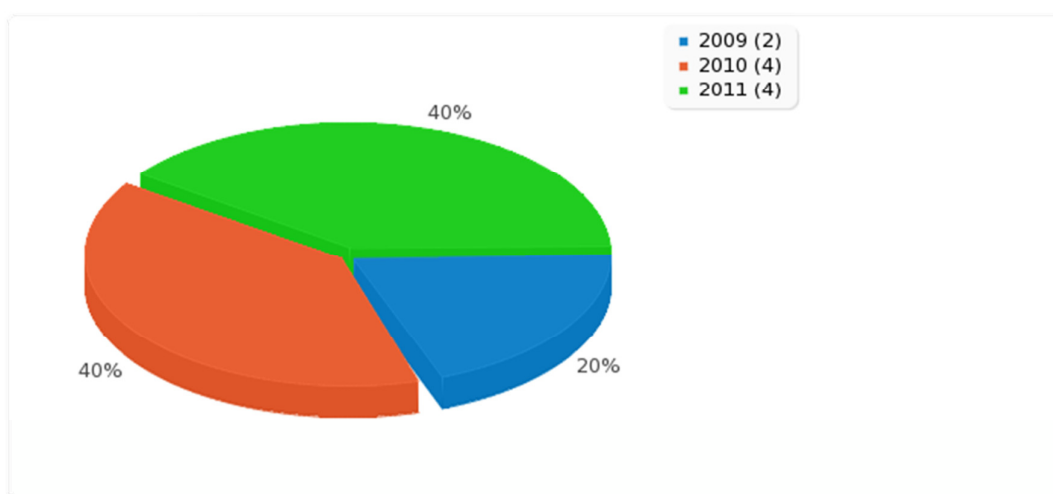


Gráfico 2 – Ano de ingresso

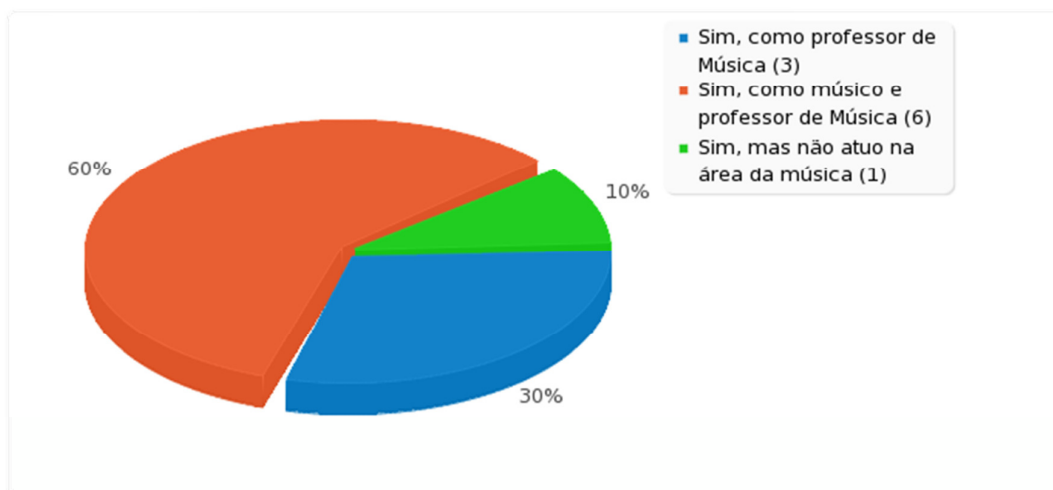


Gráfico 3 – Você trabalha?

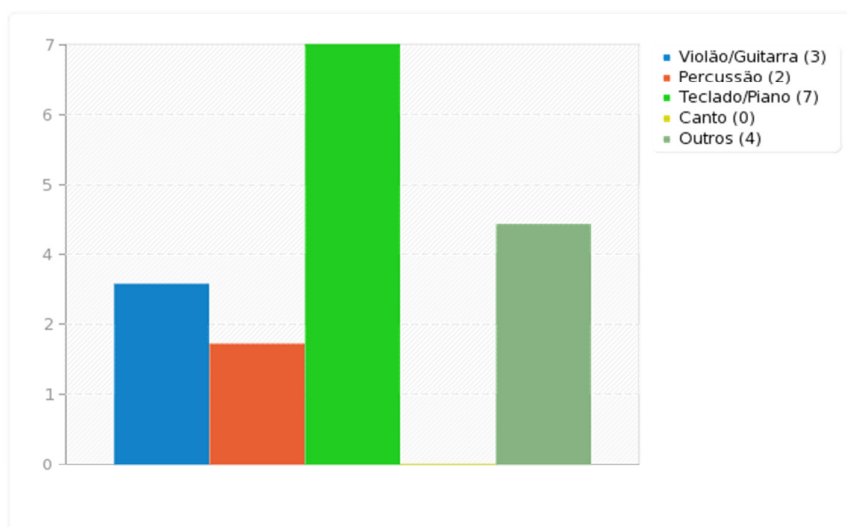


Gráfico 4 – Qual instrumento musical você toca?

Podemos observar através da análise do gráfico 3, considerando que o formulário foi realizado no segundo semestre de 2012, que nenhum aluno ingressante participou da pesquisa, 40% estudam a menos de dois anos e 60% estudam a mais de dois anos. Também podemos constatar que 90% trabalham na área da música, e destes, 66% realizam dupla jornada de trabalho como professor de Música e músico.

Sobre os instrumentos que tocam, a maioria declarou tocar piano e teclado – cabe observar que ambas são disciplinas obrigatórias, comum às universidades “X” e “Y”. Outros instrumentos declarados foram Trompete, violoncelo, flauta, saxofone, bombardino, trombone, berimbau e “instrumentos de sopro em geral”. Alguns alunos marcaram mais de uma opção, declarando que sabia tocar mais de um instrumento musical.

4.3.2 Perguntas sobre docência, discência, tecnologia e gestão

Nessa seção, iremos apresentar a análise das dez questões propostas aos alunos através de gráficos, além de expor alguns dos comentários mais relevantes sobre o tema. Com o intuito de complementar questões relevantes sobre os temas que não puderam ser expostos na entrevista presencial semi-estruturada, questões fechadas direcionadas à tecnologia, docência, discência, gestão e estrutura dos cursos foram realizadas através de formulário *online*.

4.3.2.1 Docência

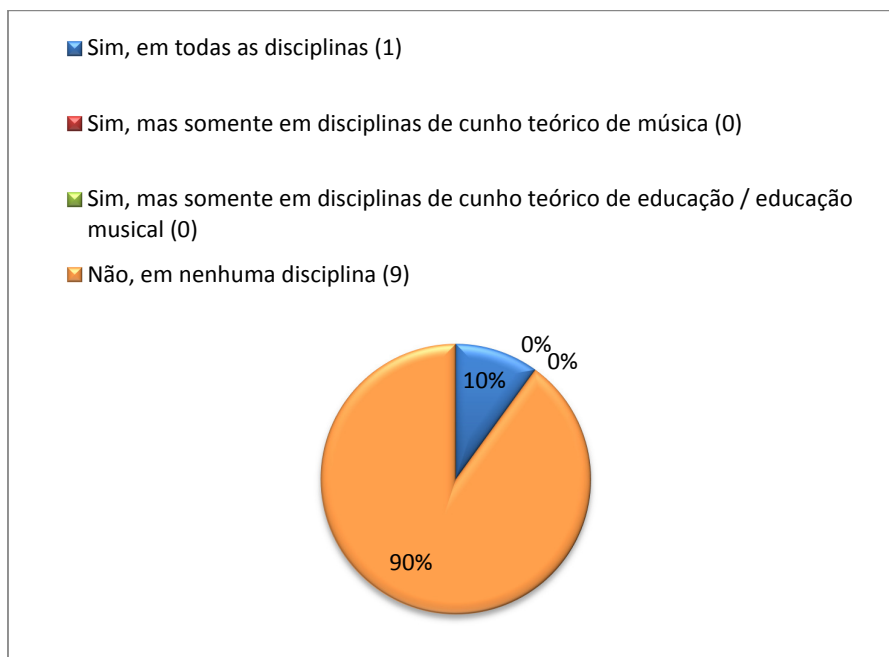


Gráfico 5 - Você acha que seria possível cursar um bom curso de Licenciatura em Música a distância por um processo totalmente automatizado, sem nenhuma participação de tutores online (somente de alunos) em nenhum momento da disciplina?

Em relação a um curso automatizado sem a presença de tutores (ver gráfico 5), 90% dos alunos concordam que a tutoria humana é fundamental nesse processo. Todos os comentários dos alunos reforçaram a importância do tutor nesse processo, como o aluno [A7Y], que comentou: “Não, a participação do professor mesmo que virtual é bom para o aluno e de nenhuma forma o tutor professor deverá desaparecer. Eu vejo que toda formação terá que sofrer mudanças, mudanças tecnológicas etc, porém sem tutores não”.

O aluno [A2X] que marcou a opção de ser possível um ensino totalmente automatizado, não emitiu comentário expondo sua justificativa. Taylor (2011) propõe a *aprendizagem flexível inteligente*, caracterizada por uma resposta automática através de inteligência artificial, sem interação humana. A esta, classificamos como sétima geração (ver capítulo 1). No entanto, na opinião dos outros alunos que participaram do formulário *online* – assim como da entrevista presencial –, a interação humana é indispensável.

Se pensarmos o processo de inteligência artificial em um curso de Música, principalmente em disciplinas que exigem *conhecimento de primeira mão* (SWANWICK, 1994) e trabalham com criação humana, a primeira vista nos parece inconcebível que não tenha um ser humano para mediar esse processo, tendo em conta o conceito de musicalidade (ver capítulo 3) como uma característica humana.

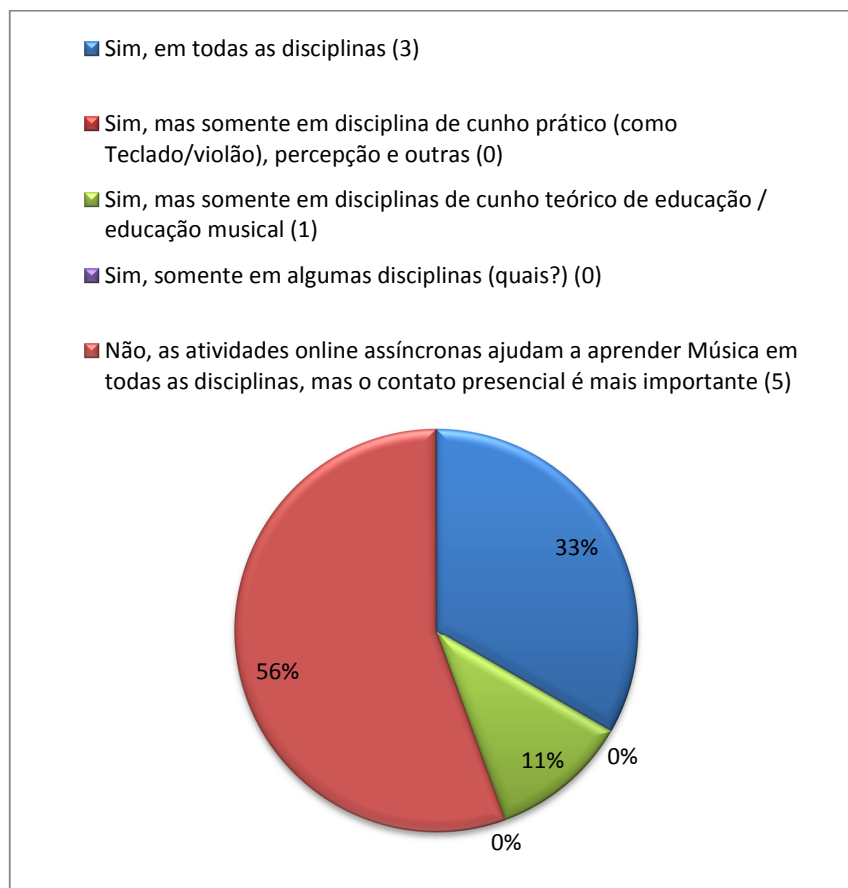


Gráfico 6 - Em sua opinião, seria possível um bom curso de Licenciatura em Música totalmente a distância, sem nenhum contato presencial com tutores e alunos durante todo o curso (incluindo as provas), interagindo somente de forma online?

Ao serem questionados sobre a necessidade dos encontros presenciais (ver gráfico 6), a maioria dos alunos concordaram que os momentos presenciais são de fundamental importância. O aluno [A2X] declara: “Em minha opinião, essa interação/contato Presencial com tutores, colegas e professores é muito importante. Um curso de licenciatura em Música totalmente a distância sem o contato com o tutor presencial e os colegas eu não concordo.”

Conforme vimos nos capítulos anteriores, os cursos a distância no Brasil dispõem de momentos presenciais obrigatórios, o que o caracteriza, de certa forma, como *b-learning* ou cursos híbridos. 40% dos alunos acreditam que, de alguma forma, é possível um curso totalmente a distância em todas ou algumas disciplinas. O aluno [A3X] comentou: “Acho que seria possível um curso totalmente virtual, mas exigiria uma maior participação e empenho de professores e alunos, para que a qualidade do ensino não fique prejudicada”. Ainda sobre os tutores, [A7Y] declara:

Eu vejo que todos os meus tutores, tanto a distância como presenciais são capacitados e estão preparados para resolver quaisquer quetão. As elaborações das disciplinas também são muito bem produzidas, os professores mostram com muita propriedades que dominam os conhecimentos práticos e teóricos de todas as

diciplinas, fico admirado com seus graus de conhecimentos musicais e tecnológicos.

4.3.2.2 Tecnologia

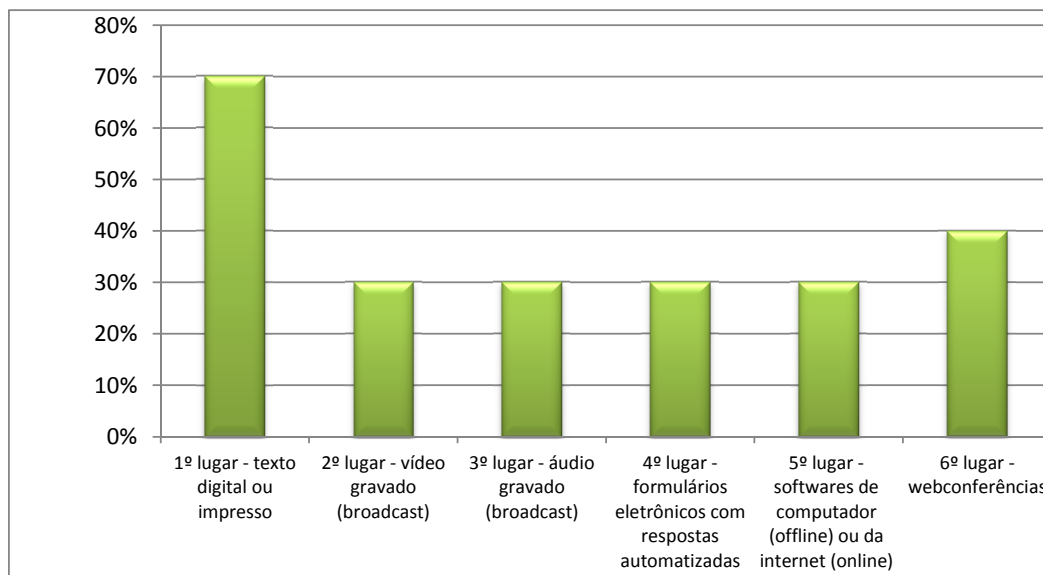


Gráfico 7 - Qual desses recursos descritos abaixo, em sua opinião, foi mais utilizado no decorrer de sua graduação?

Em relação à pergunta *Qual desses recursos descritos abaixo, em sua opinião, foi mais utilizado no decorrer de sua graduação?*, o aluno deveria selecionar entre seis itens – texto digital ou impresso; o áudio ou vídeo gravado (*broadcast*); softwares de computador (*offline*) ou da internet (*online*); formulários eletrônicos com respostas automatizadas; *webconferência* –, na ordem crescente de maior uso²²¹, de acordo com sua concepção (ver gráfico 7).

O resultado foi que 70% dos alunos elegeram o texto digital ou impresso como o meio mais utilizado, seguido do vídeo gravado (*broadcast*) com 30%, áudio gravado (*broadcast*) com 30%, formulários eletrônicos com respostas automatizadas com 30%, softwares de computador (*offline*) ou da internet (*online*) em quinto com 30% e *webconferência* com 40%, caracterizando como a tecnologia de menor utilização.

²²¹ Pelo fato das questões serem respondidas em ordem crescente, afim de estabelecer um *ranking*, ao analisarmos o resultado das respostas, levamos em conta qual o item mais votado de acordo com sua colocação. Por isso, iremos nos ater apenas às porcentagens de alunos por colocação.

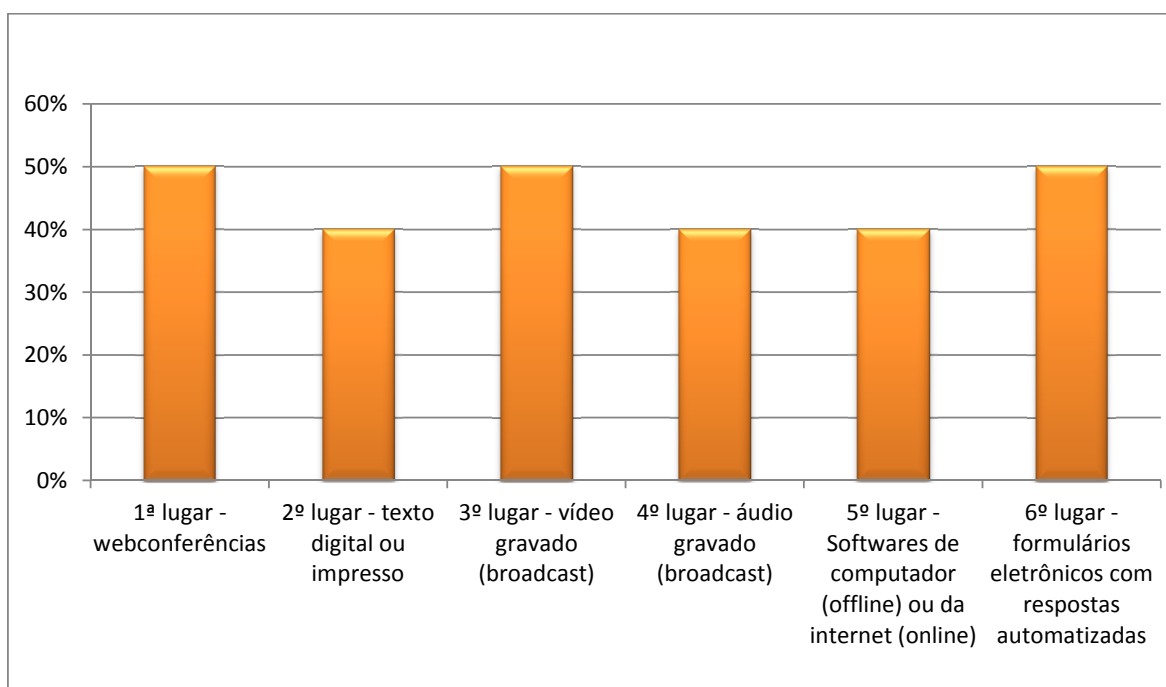


Gráfico 8 - Dentre os itens descritos abaixo, quais os que você considera mais apropriado, em ordem crescente, para auxiliar na sua aprendizagem em um curso de graduação em música?

Relacionada à questão anterior, mantendo as mesmas categorias de resposta, perguntamos *Dentre os itens descritos abaixo, quais os que você considera mais apropriado, em ordem crescente, para auxiliar na sua aprendizagem em um curso de graduação em Música?*. O resultado ocorreu da seguinte forma (ver gráfico 8): Em primeiro lugar, 50% dos alunos consideraram a *webconferência* como mais adequado²²²; O texto digital ou impresso em segundo, com 40%; O vídeo gravado (*broadcast*) em terceiro, com 50%; O áudio gravado (*broadcast*) em quarto, com 40%; Softwares de computador (*offline*) ou da internet (*online*) com 40% e formulários eletrônicos com respostas automatizadas com 50%.

Comparando as informações sobre as tecnologias mais empregadas nos cursos (ver gráfico 7) em relação às que os alunos consideram mais apropriadas a aprendizagem (ver gráfico 8), observamos que a *webconferência* foi considerada pela maioria dos alunos entrevistados como a tecnologia mais adequada para a aprendizagem e a menos utilizada. A partir disso, é possível interpretar que esses alunos colocam a vontade de aprender à frente dos compromissos cotidianos²²³, caracterizando o comprometimento com a aprendizagem,

²²² Assim como na questão anterior, pelo fato das questões serem respondidas em ordem crescente de uso, afim de estabelecer um *ranking*, ao analisarmos o resultado das respostas, levamos em conta qual o item mais votado de acordo com sua colocação. Por isso, iremos nos ater apenas às porcentagens de alunos por colocação.

²²³ Interpretação feita de acordo com a declaração dos alunos. No entanto, pode existir o aluno que trabalhe em horário comercial integral e não consiga acompanhar todas as *webconferências*, devido ao tempo necessário para isso. Esse perfil de aluno não apareceu nessa pesquisa.

uma vez que mais momentos mais *webconferências* implica em maior quantidade de horários pré-estabelecidos – além dos momentos presenciais obrigatórios já existentes.

Outra constatação é que os alunos consideraram o texto digital ou impresso como segundo item mais apropriado no curso. Embora alguns alunos da universidade “X” e “Y” declarem que havia muito texto no material institucional (ver sessões anteriores), podemos interpretar que eles não consideram o texto inapropriado para a aprendizagem, mas anseiam por mais *webconferências* como forma complementar os textos, de certa forma aproximando do modo que ocorre no ensino presencial.

Tal fato parece contrariar o princípio de distância transacional defendido por Moore e Kearsley (2010). Segundo os autores, a dependência do professor fere o princípio da autonomia. No entanto, vimos que para a aquisição de certas habilidades, o aluno pode precisar de um modelo de imitação de indivíduos mais capazes (ver PIAGET, 1949), como através de vídeoaulas gravadas (*broadcast*) que o aluno imita a performance do professor professor (ver GOHN, 2009b, 2011), que se realizado de forma *síncrona* com alto índice de interação tecnológica e convencional (ver COELHO, 2011) pode ajudar o aluno a alcançar um objetivo de forma mais eficaz.

Os alunos consideram que os cursos utilizam mais formulários eletrônicos de respostas automatizadas do que aplicativos *online* e *offline* (ver gráfico 7), enquanto que os alunos entrevistados preferem o uso de aplicativos (ver gráfico 8). Em relação aos vídeos e áudios gravados (*broadcast*), os alunos consideram como um importante material para a aprendizagem, sendo um dos materiais mais utilizados (ver gráfico 7) e parecem atender aos seus interesses, pois os alunos o elegeram dentre materiais de sua preferência, depois do texto e *webconferências* (ver gráfico 8).

4.3.2.3 Discentes

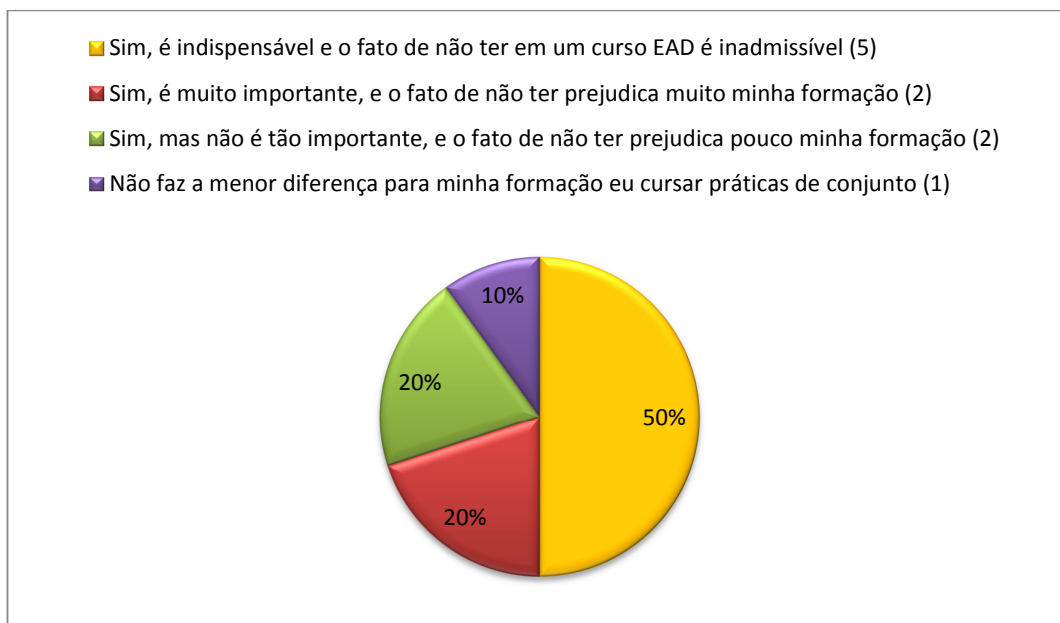


Gráfico 9 - Você considera a prática de conjunto (prática em grupos instrumentais e/ou vocais, não contemplados no curso EAD) uma competência indispensável na formação musical? Comente como você supre essa falta em um curso a distância.

Sobre a questão da prática de conjunto, 70% dos alunos consideram que o fato de não ter prática de conjunto em um curso EAD é inadmissível ou muito importante, e 30% consideram pouco ou nada importante (ver gráfico 9). Os alunos que consideram pouco importante, comentaram já ter tido contato anterior ou presente extracurricular com atividades conjuntas, e por já ter vivenciado no dia a dia, tal prática não era tão importante. Já o aluno [A4X], que comentou que “A prática de conjunto enriqueceria o curso, mas não é o mais importante.” Por se tratar de formulário eletrônico, não foi possível saber o que seria mais importante na opinião do aluno. Já o aluno [A2X] declara:

Prática em conjunto é importante porque acaba aproximando os colegas, ‘vendo’ que um tem mais aptidão em um instrumento do que outro e acabamos tendo contato com outros instrumentos que às vezes nem imaginávamos. No meu caso, nesse momento que estou cursando EaD não faz tanta falta, porque eu já cursei/estudei técnico em música e tinha essa matéria, então eu já vivenciei e foi muito legal²²⁴.

Embora a visão de [A2X] sobre prática de conjunto seja a de tocar um instrumento em um grupo de instrumentação heterogênea, podemos concluir que outros alunos consideram as aulas *online* de Teclado ou outros instrumentos como Prática de Conjunto. Conforme [A10Y] declarou: “Na nossa formação de Licenciatura em Música pela [Universidade “Y”] temos práticas de conjunto sim, através da disciplina [“Teclado”] nos recitais. Eu vejo que tem que

²²⁴ No entanto, cabe ressaltarmos que o curso técnico – com a disciplina Prática de Conjunto – não é pré-requisito para o ingresso nas universidades.

ter a prática de conjunto para que de fato seja cotemplado a matéria prima do curso.” Podemos considerar o conceito “matéria prima” como similar ao *conhecimento de primeira mão* (SWANWICK, 2004).

A prática de conjunto com instrumentos homogêneos em uníssono dentro de um repertório escolar pode acabar por criar uma *subcultura da música escolar* (SWANWICK, 2003, p. 50). Na música de nossa sociedade, é comum que os grupos musicais possuam instrumentações heterogêneas, perpassando por várias famílias de instrumentos, seja na música popular, folclórica ou de concerto. De acordo com o comentário dos alunos [A7Y], [A9Y] e [A10Y], podemos interpretar que a prática de instrumentos em grupo é vista como prática de conjunto.

Cabe observar que a disciplina “Teclado” contava com encontros presenciais semanais obrigatórios na universidade “Y” e que em cada polo presencial pode haver estratégias diferenciadas de orientação aos alunos. A única tarefa presencial semanal prevista nos fóruns era leitura à primeira vista por quatro semanas e um recital final – com repertório comum a todos –, e segundo a orientação do curso *online*, não estava prevista a prática em conjunto.

Em relação à questão Escreva algumas competências profissionais que você considera importante para a atuação como profissional da música. *Comente se, em sua opinião, o curso de licenciatura em Música oferecido pela sua instituição contempla essas competências*, alguns alunos consideraram competências pedagógicas, como “sentir-se seguro frente aos alunos” ([A5X]), “compreensão do processo pedagógico para o ensino-aprendizagem da música” ([A9Y]) ou “Saber elaborar um plano anual da disciplina; Saber que conteúdo ministrar em casa série” ([A6Y]). O aluno [A4X] aponta uma lista de competências que considera importante:

Ter domínio de liderança; - Ter conhecimento profundo do assunto que irá ministrar; - Saber ilustrar bem as aulas com material prático como por exemplo vídeos, áudios, instrumentos musicais; - Saber lidar como ensinar em uma classe com alunos com deficiências tendo em vista a educação inclusiva; - Saber fazer adaptações de acordo com a realidade da classe; - Adaptar o ambiente físico de acordo com a classe.

Outros alunos apontaram competências direcionadas à música, como “Ter o conhecimento e aprendizado de algum instrumento musical”, ([A5X]), ou “Regência. Pra mim o que falta no curso que prepara um profissional para a sala de aula e seus projetos, falta uma disciplina como a regência” ([A8Y]), ou ainda, “O educador musical deve ter conhecimento pedagógico, aliado a um bom conhecimento musical e instrumental. Acredito que o curso da [Universidade “X”] está cumprindo, sim, com essas expectativas” ([A3X]).

4.3.2.4 Gestão e estruturação do curso

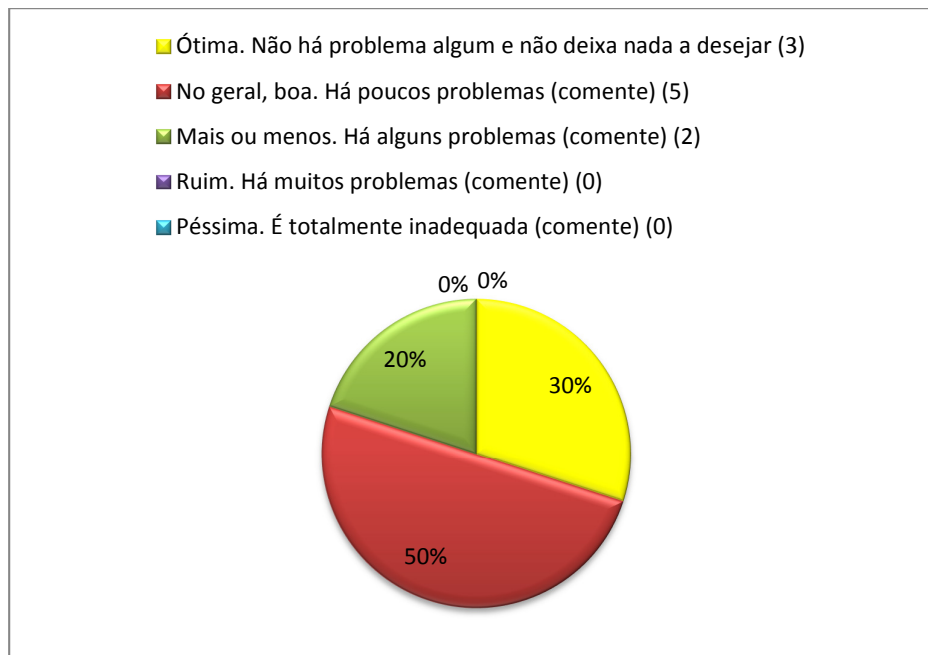


Gráfico 10 - Como você avalia a condução de cursos a distância em Música? Escolha uma das respostas abaixo e comente sobre condição dos polos presenciais, nível de conhecimento e participação do tutor, utilização das tecnologias e gestão integrada.

Conforme vimos na entrevista face a face semi-estruturada, prevalece a opinião otimista entre os alunos em relação aos cursos a distância. 80% dos alunos entrevistados consideram a condução dos cursos como ótima ou boa, com poucos problemas, 20% como regular e nenhum aluno acha ruim ou péssimo (ver gráfico 10). Sobre isso, o aluno [A2X] comenta: “(...) No curso de licenciatura em Música EaD no qual eu estudo o nível de ensino é excelente. Eu considero a [Universidade “X”] a melhor do nosso País, e sinto orgulho em poder estar cursando licenciatura em Música EaD”.

Em relação ao comentário dos alunos, os recursos materiais foram os problemas mais comentados. Alunos se queixaram da falta de instrumentos musicais, computadores lentos, internet lenta, sala de aula sem estrutura e estrutura dos banheiros insuficientes. Em relação à tecnologia, os alunos enfatizaram a internet lenta, a falta de pessoas capacitadas para operar as *webconferências*, além da falta de materiais impressos nos polos e em vídeos gravados (*broadcasts*) no ambiente *online*. Os alunos elogiaram alguns tutores presenciais e a distância, além do aluno [A3X] ter elogiado a gestão do curso da Universidade “X”, comentando que embora o curso seja novo, a instituição tem se mostrado séria e tenta manter o melhor nível possível do curso e do atendimento ao aluno.

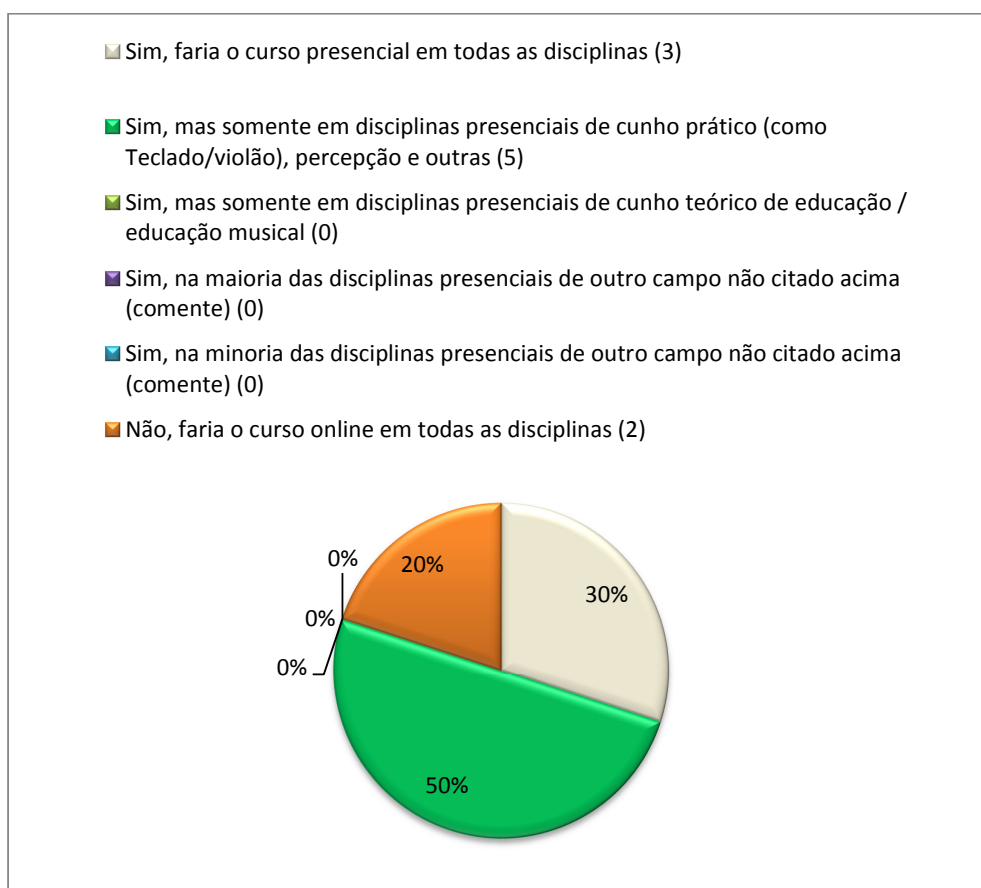


Gráfico 11 - Se você tivesse a oportunidade de realizar esse curso de forma presencial ou semi-presencial, escolhendo quais disciplinas você faria online e quais faria presencialmente, você o faria?

Havia uma questão em relação à possibilidade de realizar escolhas na modalidade do curso (ver gráfico 11), como ocorre em algumas universidades nos Estados Unidos, em que um aluno ingressa para um curso e após o início, pode optar quais disciplinas irá cursar presencialmente ou a distância, ou mesmo se irá realizar todo o curso a distância (ver MOORE; KERASLEY, 2010). No entanto, no Brasil isso não ocorre, uma vez que o aluno opta pela modalidade ao passar pelo exame de vestibular, além de estar subordinado à legislação que impõe momentos presenciais para cursos EAD.

Ao serem questionados sobre isso, 50% dos alunos optaram por cursar disciplinas práticas, 20% continuariam cursando em todas as disciplinas, e 30% fariam o curso presencial, caso tivessem oportunidade (ver gráfico 11). Acreditamos que uma legislação mais flexível traria maior liberdade para o aluno optar pela modalidade que melhor atendesse suas necessidades.

De acordo com as declarações dadas nas entrevistas presenciais e no formulário eletrônico, podemos entender que os alunos não desacreditam no ensino a distância oferecido pela UAB, mas sim aprendem de formas diferentes em disciplinas de naturezas específicas,

como Canto coral, Prática instrumental e Percepção Musical, conforme comentado pelos alunos (ver GOHN, 2009b, 2011). Isso pode ser reforçado pela fala do aluno [A2X]:

O curso EaD em licenciatura em música no qual estou estudando é muito bom, pois tenho a oportunidade de estudar a hora que eu posso, sem me preocupar, desde que dou conta das atividades pedidas. Se eu tivesse a oportunidade de realizar o curso presencial ou semi-presencial em licenciatura em música seria de grande valia, respiraria música o tempo todo. Quero deixar claro que estou contente com a escolha que fiz do curso EaD.

O aluno [A3X] comenta que “apesar de acreditar na Ead, acho que eu aproveitaria mais o curso presencial, pois poderia interagir muito mais com o professor e com os colegas, aproveitando mais a experiência de cada um. Ou seja, o curso ficaria bem mais rico”.

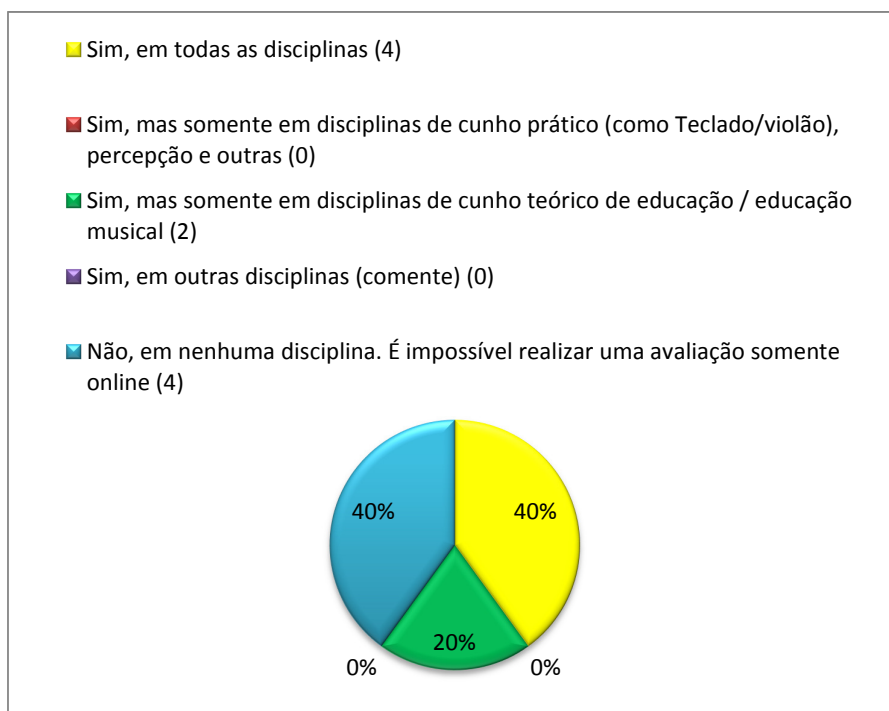


Gráfico 12 - Caso não houvesse uma lei que obrigasse as avaliações serem feitas de forma presencial, você acha que seria possível cursar Licenciatura em Música a distância sem avaliação presencial, sendo todo o curso avaliado de forma online?

De acordo com os alunos, 60% acreditam que é possível realizar avaliação de forma totalmente *online* em todas as disciplinas ou em educação e educação musical. Nenhum aluno considera que as avaliações presenciais devam ocorrer somente em disciplinas práticas e 40% consideram impossível avaliar somente de forma *online*, sendo necessário então aplicar provas presenciais (ver gráfico 12).

Nesse sentido, alguns comentários reforçam suas opiniões. O aluno [A10Y] declara: “Sim, como eu falei, a tecnologia tem ferramentas para isso [avaliação online] e não tem como driblar um bom sistema tecnológico”. Nesse sentido, o aluno acredita que com as ferramentas adequadas, não haveria a necessidade das provas presenciais existirem, a não ser pela

legislação. Nesse sentido, o aluno [A3X] concorda com [A10Y], mas destaca “(...) Mas isso exigiria muito mais comprometimento do aluno”. Embora o aluno não tenha especificado o porquê e de que forma o aluno teria de ser mais comprometido ao realizar provas a distância, podemos constatar que os cursos a distância aqui observados contam com uma grande quantidade de tarefas semanais.

Sem a avaliação presencial contabilizando parte do conceito final, talvez o aluno tivesse de realizar maior quantidade de tarefas para compensar a falta de avaliação presencial, o que exigiria maior dedicação por parte do aluno. Por outro lado, existe a desconfiança na avaliação *online*, que não estando sob a vigilância de um representante da instituição durante a avaliação, pode haver maneiras de o aluno burlar o sistema²²⁵.

[A5X]: Eu considero que nas avaliações presenciais, a distância do pólo as vezes prejudica e o tempo acaba sendo curto para fazer as avaliações, a ansiedade também é outro fator que prejudica. No meu conceito acredito que as atividades seriam suficientes para a avaliação do aluno.

Por fim, cabe destacar que o aluno [A1X] declarou “Não apoio a avaliação qualitativa, e sim a quantitativa²²⁶”. Cabe destacarmos que o fato da avaliação ser *online* ou presencial não significa que seja sinônimo de quantitativa ou qualitativa, uma vez que ambas modalidades podem tanto prezar pelo qualitativo quanto pelo quantitativo. O que define o tipo de avaliação é o PPP dos cursos e a metodologia utilizada pelo professor.

4.4 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

Durante a observação participante como aluno da modalidade a distância, os alunos não se dirigiram a mim como um “corpo estranho” a turma, uma vez que não fui apresentado a turma como pesquisador durante o curso *online*. Minha apresentação aos alunos como pesquisador só ocorreu na prova presencial, ao final da disciplina. Dessa forma, cabe questionar se a mesma “invisibilidade” ocorreria com o pesquisador em uma turma presencial?

O formulário *online* complementa a opinião dos alunos, uma vez que questões importantes foram surgindo, como a visão do aluno sobre a prática de conjunto, o desejo de realizar atividades presenciais em disciplinas de cunho prático e a preferência e utilização dos meios, destacando o desejo dos alunos por *webconferências*.

²²⁵ Como exemplo, um aluno pode dar a senha a outro para realizar a avaliação em seu lugar ou ainda “colar”.

²²⁶ Embora não possamos ter certeza, talvez o aluno tenha trocado o termo “qualitativo” por “quantitativo”. Dessa forma, a frase ficaria: “Não apoio a avaliação [quantitativa], e sim a [qualitativa]”.

As disciplinas dos cursos observados não extrapolaram os meios de comunicação *online*, como a utilização do rádio, TV, videoconferências por satélite ou outros. Portanto, de acordo com o que foi presenciado durante a pesquisa, podemos caracterizar integralmente os cursos como *Educação Online* (EOL), embora seja utilizado o termo Educação a Distância (EAD) nos documentos das instituições analisadas. Cabe observar que a EOL está inserida na EAD.

Uma vez que a observação participante foi realizada como aluno, não pude me certificar se houve comunicação direta dos tutores ou professores supervisores direcionada reservadamente a outros alunos. A parte empírica da pesquisa não teve a preocupação de relatar todos os fatos ocorridos durante todas as fases do curso, mas sim as ações de construção da aprendizagem praticadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de todas as disciplinas pesquisadas e no único encontro presencial das disciplinas “Música e EAD” e “Percepção Musical”. Cabe atentar que a forma como o professor supervisor e tutor a distância se dirigiam a mim, incluindo seus *feedbacks* e avaliações, pode ter sido diferenciada dos outros alunos, uma vez que fui identificado como um pesquisador perante a instituição – apresentação que não ocorreu entre os alunos.

Nas entrevistas presenciais, alunos declararam haver necessidade de ter uma conexão à internet de melhor qualidade nos polos, além de maior quantidade *webconferências* e material em vídeo gravado (*broadcast*), e enfatizaram a importância de ter tutores presenciais com habilitação em Música. Também foi destacada a maior necessidade de acompanhamento aos alunos.

Nas disciplinas “Teclado” e “Música e EAD” foi observado o movimento “Professor>Tutor>AVA” (BORNE, 2011), que é caracterizado pelo fato do professor não interagir diretamente com a turma, mas somente por meio do tutor presencial (ver capítulo 2). A disciplina “Percepção Musical” poderia caracterizar o movimento “Professor/Tutor>AVA” (BORNE, 2011), pois uma vez que o professor supervisor não postou nenhum *feedback* diretamente aos alunos no AVA da disciplina, este participou de uma *webconferência* com os alunos e uma visita presencial ao polo “C”, o que caracteriza sua participação direta.

Partindo da observação nas provas presenciais das disciplinas, podemos considerar que o real motivo do comparecimento do aluno ao polo presencial no dia da prova não ocorre por uma necessidade metodológica ou tecnológica, mas sim para cumprir a legislação²²⁷,

²²⁷ Decreto 5.622/05.

reforçada pela necessidade do aluno assinar seu nome em uma lista, além de necessitar de senha como forma de controle – no caso de “Música e EAD” da universidade “X”.

Foi constatado em alguns momentos do curso o “silêncio virtual”, que poderia ser quebrado com o incentivo do tutor, conforme apontado por Salmon (apud MORGADO, 2012) no capítulo 2. Uma vez que possivelmente esses alunos não tiveram experiência anterior em cursos *online* numa perspectiva cognitivista (ver capítulo 1), consideramos como parte importante da formação do educando que o curso seja estruturado levando em consideração que tutores, professores e coordenadores devam orientar os alunos sobre a importância da participação ativa como construção coletiva da aprendizagem, deixando de lado uma atitude passiva para atingir a construção coletiva e autônoma do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho é dedicado à reflexão e discussão do processo de aprendizagem de Música a distância. Acreditamos que ao dar voz aos alunos de Música que participam da modalidade de ensino a distância, a presente pesquisa, por meio da observação participante, gerou frutos para uma visão crítica de como esse aluno age e pensa cotidianamente. E isso não ocorreu somente da observação dos alunos e entrevistas, mas também da participação ativa do pesquisador.

Assim, partimos da visão discente para dialogar com a visão docente, tecnológica e gerencial. Nesse sentido, é importante que o pesquisador vivencie as atividades que compõem a rotina do aluno, realizando as tarefas propostas e dialogando com os tutores e os demais alunos. A presente pesquisa não pretende esgotar as possibilidades sobre as diversas questões e desafios que permeiam o ensino de Música a distância. E lidar com questões musicais permeadas pelas TIC's significa explorar um sistema que, embora já existisse e fosse utilizado por músicos de modo informal há algumas décadas, só recentemente foi institucionalizado (GOHN, 2009b).

Não houve nenhuma constatação da presença da música *tecno* (LEVY, 1999) (ver capítulo 3) durante a observação participante ou na entrevista com os alunos. Uma vez que na cibercultura ocorra a manipulação e redistribuição das composições coletivas, esses conceitos não foram observados durante a observação participante. Embora tenham ocorrido tarefas de composição de contracantos sobre melodia principal em “Percepção Musical”, tal prática não é caracterizada como transmissão pela internet, mas sim transmissão aural (ver capítulo 3).

Ao confrontarmos as declarações dos alunos com o conceito de distância transacional (MOORE; KEARSLEY, 2010), percebemos um conflito de ideias, pois enquanto que estes autores consideram a *webconferência* prejudicial à autonomia do aluno – e deve ser evitada –, os alunos a consideram como de fundamental importância, principalmente para as disciplinas de cunho prático. Cabe atentar que as disciplinas de Música possuem necessidades e recursos específicos (ver GOHN, 2009a). De acordo com as declarações dos alunos, podemos concluir que a completa redução da distância transacional pode ser desejável nas disciplinas de cunho prático ou teórico-prático – ao contrário de Moore e Kearsley (2010). E essa redução pode ocorrer no âmbito da *webconferência*, que difere dos encontros presenciais (ver capítulo 2). Conforme observado por Mill (2012), a EAD jamais substituirá o contato presencial, mas sim complementa o ensino presencial.

Sobre a observação participante como aluno, concluímos que a aprendizagem foi alcançada. Algumas especificidades que interferiram na compreensão da aprendizagem em função da tecnologia podem ser destacadas, como a necessidade de maior quantidade e qualidade dos materiais em vídeo e áudio gravado (*broadcasts*) e maior participação e colaboração dos alunos, devendo o tutor a distância e professor supervisor incentivar conjuntamente a quebra do *silêncio virtual* na universidade “X” e haver maior participação e menos demora no envio do *feedback* do tutor a distância na disciplina “Percepção Musical” realizada na universidade “Y” (ver HARA; KLING, 1999). Nos polos presenciais, podemos apontar a falta de infraestrutura e recursos materiais, embora os referenciais de qualidade para cursos a distância (ver BRASIL, 2007) e texto de PPP da instituição informe sobre a necessidade desses polos serem equipados com recursos materiais específicos.

É preciso destacar que não se deve confundir autonomia (ver FREIRE, 1996) com abandono, e que embora o aprendiz seja sujeito ativo da construção do conhecimento, precisa ser acompanhado por um tutor que ofereça suporte às suas dúvidas e ideias, sempre apontando soluções, pois a autonomia precisa ser construída aos poucos (ver FREIRE, 1996). Dessa forma, o aluno pode perceber a demora das respostas e o *silêncio virtual* como abandono (ver HARA; KLING, 2012) e o tutor precisa oferecer suporte individual aos alunos (ver BLOOM, 1984). Sem esse suporte, corre o risco de se transformar na *virtualização da escola tradicional* (VALENTE, 2010).

Apontamos como possibilidade de enriquecer a aprendizagem com o acesso a vídeos executado pelo professor supervisor – ou outro músico – no lugar de vídeos interativos *broadcast*²²⁸, principalmente no que diz respeito a disciplinas de cunho prático ou teórico-prático, além de melhor qualidade nos vídeos gravados²²⁹. Gohn (2009b) ainda aponta exercícios de resposta automática para estudo da disciplina “Percepção Musical” como meio de complementar as tarefas mecânicas a serem realizada pelos alunos. Na disciplina Percepção Musical da Universidade “Y” encontramos respostas auto-instrutivas, que impossibilita o *feedback* da assimilação da disciplina para a instituição. No entanto, de acordo com a opinião dos alunos e a partir de nossa observação participante, nas disciplinas práticas ou ainda que envolvam ampla discussão, a automatização não é suficiente para a construção da aprendizagem.

²²⁸ Nesse caso, vídeos em FLV executado pelo flash player, construídos sem exposição oral sobre o conteúdo.

²²⁹ Podemos apontar uma melhor qualidade na imagem e áudio, possibilidade de interação com o vídeo e no caso de vídeos de performance, conforme apontado por Gohn (2009b, 2011), vídeo com multiângulos.

Respostas automatizadas parece ser uma solução para lidar com massas, mas cabe questionar se as peculiaridades de cada disciplina e função da aprendizagem não devam prevalecer sobre a quantidade de alunos a ser formados? Valente (2010) recomenda haver turmas com no máximo 20 alunos para que seja caracterizada a abordagem *estar junto virtual*. Embora concordemos com o ponto de vista de Valente, precisamos levar em conta as peculiaridades de cada disciplina. As disciplinas de performance – como Teclado, Violão ou outras – podem necessitar de recursos de *webconferências*, o que exigiria turmas menores que 20 alunos.

Destacamos alguns pontos positivos observados na realização das disciplinas. No caso da universidade “X”, houve preocupação com o acesso a deficientes visuais, uma vez que a instituição disponibilizou aos alunos dois *audiobooks* como alternativa ao texto. Também destacamos que houve textos aparentemente escritos especificamente para a EAD, além do uso de um aplicativo de criação de mapas conceituais. Na universidade “Y”, a disciplina “Teclado” contou com o quantitativo e qualitativo de exercícios satisfatórios, além do rápido retorno da tutora a distância. Na disciplina “Percepção Musical”, podemos destacar a realização de uma *webconferência* pelo professor supervisor, a existência de bons vídeos interativos *broadcast*, uma visita da professora supervisora ao polo e a grande participação e interesse dos alunos da turma nos fóruns, com destaque para a musicalidade apresentada pelos alunos nas tarefas de criação.

Uma vez que a pós-modernidade está permeada pelo *dilúvio de informações* (LEVY, 1999), a internet surge como meio para construção de uma *inteligência coletiva*. Em um curso EAD, isso se traduz em ferramentas para potencializar a construção da aprendizagem em uma metodologia que permita ao aluno ser sujeito do conhecimento, refletindo e buscando autonomamente as informações, tendo o tutor como um mediador.

Nesse sentido, embora Levy (1999) defenda a extinção das instituições, acreditamos que elas têm papel fundamental na construção do conhecimento, pois ela irá selecionando as ferramentas de acordo com as necessidades das disciplinas, criar as condições favoráveis a essa aprendizagem, preparar o material adequado, e dar suporte à construção autônoma do conhecimento dos alunos, com o constante acompanhamento dos tutores.

Podemos concluir que confirmamos nossa suposição. É possível a aprendizagem de música a distância em disciplinas teóricas ou de cunho prático, e as instituições vêm cumprindo o seu papel. Os alunos percebem os quatro elementos propostos por Mill (2010, 2012) – docentes, discentes, tecnologia e gestão – como importantes na construção do conhecimento. Os discentes precisam estar dispostos a colaborar com os outros alunos para

que ocorra a aprendizagem, e a ausência dessa participação implica em bloqueios para a construção do conhecimento. Os docentes são muito importantes nesse processo e cumprem o seu papel de mediador da aprendizagem. É importante que o curso ofereça espaço para o aluno refletir autonomamente, mas o tutor precisa dar o *feedback* aos alunos em tempo hábil, caso contrário, a autonomia se torna abandono, e dessa forma, pode não ocorrer a aprendizagem. A gestão dos cursos EAD, embora não exista um histórico significativo no Brasil nas universidades como referência, está vencendo os desafios a serem superados, mesmo com uma equipe instável de tutores e coordenadores sem vínculo empregatício nos cursos da UAB. Ainda há grande dificuldade tecnológica a ser enfrentada, pois além da dificuldade de acesso à internet – principal meio de acesso aos cursos – na residência de alunos e nos polos, foi encontrado pouco material em áudio e vídeo gravado (*broadcast*) nas disciplinas pesquisadas, assim como poucas *webconferências*. Os alunos podem encontrar dificuldades para enviar os arquivos no formato pedido pelo curso e sua conversão pode demandar muito tempo, e nesse sentido, o *moodle*²³⁰ se mostrou limitado, e portanto, não parece ser apropriado para o ensino de música a distância²³¹, principalmente para a construção do conhecimento em primeira mão (SWANWICK, 1994).

Outra dificuldade são as legislações que tratam da EAD, que impõem um grande número de atividades presenciais aos alunos. No modelo UAB, algumas disciplinas de cunho prático contam com pouco ou nenhum acesso às *webconferências*, e uma vez que a legislação determina a obrigatoriedade de laboratórios, estágios, atividades e provas presenciais, estes não podem ser substituídos por conferências. Nesse sentido, entendemos que tais atividades ocorram por determinação da lei, sem qualquer justificativa pedagógica. Nos encontros presenciais observados, as instituições não criaram nenhuma dinâmica especial que valorizasse as peculiaridades do encontro face a face. Por isso, de acordo com nossa observação na pesquisa, podemos concluir que algumas avaliações poderiam ser realizadas totalmente *online*, caso não houvesse a obrigatoriedade de provas presenciais por lei. Sugerimos que as instituições devam aproveitar os encontros face a face para promover aulas que valorizem os elementos exclusivos da oralidade, como debates ou práticas de conjunto, inclusive no que diz respeito às avaliações presenciais.

Um grande desafio encontrado pela gestão dos cursos a distância da UAB está na grande instabilidade dos recursos humanos, uma vez que tutores presenciais e a distância,

²³⁰AVA utilizado na universidade “X” e “Y”.

²³¹ Esta última afirmação foi feita pelo professor Daniel Gohn durante a defesa dessa dissertação. Baseado em minha observação como aluno, concordo com essa ideia.

coordenadores, secretários e outros profissionais não mantêm vínculo empregatício com a instituição e recebam baixa remuneração – principalmente os tutores, de acordo com seu grau de importância no processo. Todavia, de acordo com as entrevistas realizadas, alguns alunos são entusiastas dessa modalidade de ensino, alegando que a equipe ainda está aprendendo a trabalhar nesse sistema e alguns professores supervisores e tutores estão bastante motivados.

Podemos observar que a metodologia utilizada na elaboração dos cursos está de acordo com a perspectiva situada (FILATRO, 2009) e a segunda megatendência (CHAVES, 2010) (ver capítulo 1). As instituições que contam com tutores – como no caso da UAB – participam da construção do conhecimento como uma *conversação didática guiada*”, presente na teoria da interação e comunicação de Holmberg (apud PRETI, 2004, p. 14) como proposta para motivar os alunos em cursos a distância – embora em alguns momentos da pesquisa seja constatado um *silêncio virtual* e a não seja constatado tentativas de quebra desse silêncio por parte do tutor a distância e professor supervisor.

Sobre o aspecto “engessado” das disciplinas, cabe observar um dos princípios da aprendizagem do adulto (ver capítulo 2), “o adulto é o agente de sua aprendizagem e por isso é ele quem deve decidir sobre o que aprender” (OLIVEIRA, 2012, p. 5). Em um curso no formato da UAB, tal pensamento é ofuscado pela necessidade de planejamento antecipado do conteúdo das disciplinas – para haver tempo hábil de se produzir tal material – e essa necessidade vai contra o caráter da disciplina, principalmente no aspecto prático, entendendo música como *conhecimento de primeira mão* (SWANWICK, 1994). De acordo com a essência das disciplinas (ver GOHN, 2009a), a quantidade de alunos por turma influencia na decisão da forma de transmissão, e conseqüentemente da abordagem de ensino (ver VALENTE, 2010). Cabe atentar que presenciei modificações nos conteúdos previstos no plano de curso na disciplina Percepção Musical na universidade “Y”.

Devido à viabilidade para a realização da pesquisa e dos objetivos, não foi possível um aprofundamento maior em algumas questões. Uma delas foi a questão da musicalidade no âmbito da EAD – ou *conhecimento de primeira mão* (SWANWICK, 1994). Portanto, sugerimos a possibilidade de outros pesquisadores complementarem a presente pesquisa nesse sentido. Outra questão que não pôde ser desenvolvida o suficiente é a observação participante do pesquisador nos quatro elementos de aprendizagem proposto por Mill (2012): docência, discência, tecnologia e gestão. A presente pesquisa realizou observação priorizando o ponto de vista do aluno e entrevistando somente alunos. Portanto, se houvesse também a observação participante como gestor, docente – incluindo tutor a distância, tutor presencial e professor supervisor – e na concepção de tecnologia, tal pesquisa iria englobar uma compreensão mais

ampla de ensino e aprendizagem de Música a distância. Ainda, se docentes, gestores e equipe envolvida com tecnologias dessem um parecer dos problemas vividos por mim nessa pesquisa, a compreensão do processo ensino e aprendizagem a distância certamente seria mais ampla.

Um importante ponto a ser ressaltado é a EAD permite que o aluno não se desvincule de sua vida profissional, o que acaba atraindo muitos alunos a realizarem um curso nessa modalidade. No entanto, vimos que os cursos de Música UAB contam com uma alta carga horária de atividades presenciais obrigatórias. Embora essas atividades ocorram preferencialmente na parte da noite, isso pode ir contra a atuação paralela do aluno como músico profissional em estabelecimentos noturnos, podendo prejudicar sua prática em conjunto paralela ao curso, professores que trabalham à noite ou mesmo de outros profissionais – e vimos no capítulo 4 que parte dos alunos entrevistados trabalham como músicos paralelamente a atividade de professor.

Em resposta à questão norteadora da pesquisa, consideramos como fator indispensável que os quatro elementos propostos por Mill (2012) estejam em harmonia. Os alunos precisam se relacionar com os demais estudantes para construir a aprendizagem, mas sendo sempre acompanhado pelo tutor. A escolha da tecnologia é fundamental para a maneira de ensinar e aprender, relacionada às especificidades de cada disciplina – o que também acarreta na metodologia a ser empregada, de modo que esta atenda às especificidades dos alunos, levando em conta as competências a ser adquiridas. A gestão deve levar em conta a docência, discência e tecnologia, integrando a equipe *polidocente* (MILL, 2010) – no caso da UAB – e garantindo os recursos materiais e humanos necessários a essa modalidade de educação.

Por fim, concordamos com Moore e Kearsley (2010, p. 56), “Um sistema bastante integrado combinado com grandes investimentos resulta em qualidade elevada”. E o docente – principalmente o tutor presencial – é visto pelos alunos como parte central do processo, diferente da sétima geração (ver capítulo 1) proposta por Taylor (2001), que utiliza a inteligência artificial, e esta nos parece inconcebível se o objetivo for a aquisição de *conhecimento em primeira mão* em Música.

Cabe ao poder público investir nos tutores, tanto no que diz respeito à remuneração quanto ao regime de trabalho – que não sejam mais através bolsas de estudo, mas sim empregos fixos, assegurando os direitos trabalhistas desses profissionais, assim como ocorre com os demais profissionais da educação. Dessa forma, à medida que o resultado dos processos de aprendizagem seja apresentado à sociedade, as instituições serão cada vez mais reconhecidas também no âmbito da EAD e os preconceitos certamente irão diminuir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAEAD. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008. Disponível em: <abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2011.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In: LITTO, Frederic M. FORMIGA, Manuel M. M. **Educação a distância: O estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

_____. Currículo, avaliação e acompanhamento na Educação a Distância. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara. **Educação a Distância: Desafios contemporâneos**. São Carlos: UFSCar, 2010.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Frederic M. FORMIGA, Manuel M. M. **Educação a distância: O estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BARTSCH, Aleksandra Sliwowska. **Gestão: Fundamentos e características**. In: Curso de especialização em educação a distância, rede EaD, módulo 1, Unidade 2. Rio de Janeiro: SENAC, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Fronteiras do pensamento: Diálogos com Zygmunt Bauman**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=POZcBNo-D4A>>. Londres: 2011. Acesso em 25 Fev. de 2012.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação pedagógica on-line: caminhos para a qualificação da docência universitária**. Em Aberto, v. 23, n. 84, p. 47-66. Brasília : 2010

BLOOM, Benjamin Samuel. **The 2 Sigma problem: The search for methods of group instructions as effective as one-to-one tutoring**. vol. 13, n. 6. Educational Resercher: [s.l.], 1984. Disponível em: <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198405_bloom.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2012.

BORNE, Leonardo da Silveira. **Trabalho docente na educação musical a distância: Educação superior brasileira**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, faculdade de educação programa de pós graduação em educação mestrado. Porto Alegre: 2011.

_____. Lei nº 9.394/96 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF, 20 Dez. 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 8 mar. 2011.

_____. **Lei nº 11.769 de Agosto de 2008**. Brasília, DF, 18 Ago. 2008. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 8 mar. 2011.

_____. **Lei nº 5.622/05 de Dezembro de 2005**. Brasília, DF, 19 Dez. 2005. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm >. Acesso em: 8 mar. 2011.

_____. **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância**. Secretaria de educação a distância (SEED). Ministério da educação. Brasília: 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em 13 Nov. 2012.

_____. **Portaria 4.059 de dezembro de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2011.

_____. **Plano Nacional de Educação 2011 – 2020**. Brasília, 2011. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7244&Itemid=>. Acesso em: 12 set. 2012

BRASIL/INEP/MEC. **Censo da educação superior 2011**: Resumo técnico. 2013. Brasília-DF, 2012. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 6 Jul. 2013.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior de 2011**. Brasília-DF, 2013. Disponível em:< <http://sectec.projetos.goias.gov.br/post/ver/153161/plano-diretor--bibliografia-consultada> >. Acesso em 25 Mai. 2013.

CARDOSO FILHO, Marcos Edson. **Vozes sem seus corpos**: cantoras femininas na era da gravação mecânica. In: Décimo Sétimo Congresso da Anppom, 2007. São Paulo: XVII Congresso da Anppom. Programa de Pós-graduação em Música. Instituto de Artes, UNESP, 2007.

CARMO, Hermano; Mill, Daniel. **Análise da dificuldade de educadores e gestores da educação a distância no Brasil e em Portugal**. In: Primeiro Simpósio internacional de Educação a distância / Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. I SIED-EnPED. São Carlos: Secretaria Geral de Educação a Distância – UFSCar, 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/view/158>>. Acesso em: 14 nov. 2012.

CHAVES, Eduardo. **Tendências pedagógicas e a educação a distância**. In: Curso de especialização em educação a distância, rede EaD-SENAC, módulo 1, unidade 2. Rio de Janeiro: SENAC, 2010.

CHARTIER, Roger. **Do código ao monitor**: a trajetória do escrito. In: Estudos avançados. Trad. Jean Briant. São Paulo, v. 8, n. 21, p. 53-72, maio-ago, 1994. . Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200012>. Acesso em: 12 set. 2009.

CIAVATTA, Lucas. **Entrevista com Lucas Ciavatta**: parte 2. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ohUR9608IMk>>. Acesso em 12 nov. 2012.

COELHO, Maria das Graças Pinto. **O risco da sacralização da interação no desenvolvimento da cognição em interfaces digitais**. In: A promoção do capital humano: mídia, subjetividade e o novo espírito do capitalismo. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011.

COSTA, Rogério da. Redes sociais e capital social: a nova fronteira do neocapitalismo. In: FILHO, João Freire; COELHO, Maria das G. P. **A promoção do capital humano**: mídia, subjetividade e o novo espírito do capitalismo. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011.

COUTINHO, Laura; PADILHA, Heloisa. **Fundamentos da educação e da educação a distância**. Curso de especialização em educação a distância, rede EaD, Módulo 1, Unidade 1, SENAC, RJ, 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. trad. Magda Lopes. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Dulce Maria. Aprendizagem por videoconferência. In: LITTO, Frederic M. FORMIGA; Manuel, M. M. **Educação a distância**: O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

CUERVO, Luciana. **Musicalidade na educação a distância**: Reflexões sobre os usos das tecnologias de informação e comunicação. In: Sexto simpósio de cognição e artes musicais, maio de 2010, Rio de Janeiro. VI SICAM. Rio de Janeiro: Escola de Música – UFRJ, 2010.

FELDER, Richard M. **Matters of Style**. ASEE prism, 1996. Disponível em: <{<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-Prism.htm>}>. Acesso em: 26 nov. 2012.

FIGUEIREDO, Antonio Macena de. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses**: da redação científica a apresentação final. 3 ed. p. 75-112. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2010.

FILATRO, Andrea. As teorias pedagógicas fundamentais em EAD. In: LITTO, Frederic; M. FORMIGA, Manuel M. M. **Educação a distância**: O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

_____. **Abordagens pedagógicas para EAD**. In: Curso de especialização em educação a distância, rede EaD, módulo 1, unidade 4. Rio de Janeiro: SENAC, 2010.

FORMIGA, Marcos. **Panorama Nacional e Internacional de Educação Aberta e a Distância**. In: Curso de especialização em educação a distância. SENAC, rede EaD, módulo 1, unidade 4. Rio de Janeiro: SENAC, 2010.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 20 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987. P. 162-218. 20ª ed.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas. GODIM, Sônia Maria Guedes. **Paidéia**. 2004. Universidade Federal da Bahia. P. 139-152. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>>. Acesso em 23 jan. 2013.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Vanda Lima Bellard. **Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música**. Rio de Janeiro: UFRJ – Faculdade de Educação, 1992.

FRITSCH, Eloi Fernando. Software Musical e Sugestões de Aplicação em Aulas de Música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana. (Org.). **Ensino de Música: Propostas para Pensar e Agir**. São Paulo: Moderna, v.1, p.141-157, 2003.

GADOTTI, Moacir. (org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: <{http://ead.sead.ufscar.br/file.php/1883/Banco_De_Textos/Perpectiva_atualis_da_educacao-Gadotti.pdf}>. Acesso em: 17 out. 2011.

GOHN, Daniel Marcondes. EAD e o estudo da música. In: LITTO, Frederic; M. FORMIGA, Manuel M. M. **Educação a distância: O estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

_____. **Educação musical a distância: Abordagens e experiências**. São Paulo: Cortez. 2011.

_____. **Educação musical a distância: Propostas para o ensino e a aprendizagem de percussão**. São Paulo: USP, Escola de Comunicação e Artes, 2009.

GOMES, Candido Alberto da Costa. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, Frederic; M. FORMIGA, Manuel M. M. **Educação a distância: O estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

GOMES, Maria João. **Na senda da inovação tecnológica na educação a distância.** Revista portuguesa de pedagogia. Ano 42-2. 2008. P. 181-202. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8073/1/artigo-senda.pdf>> Acesso em: 05 jun. 2011.

HANKE, Michael. Mídia, cultura e subjetividade: Vilém Flússer e o espírito pós-moderno das novas tecnologias da comunicação. In: FILHO, João Freire; COELHO, Maria das G. P. **A promoção do capital humano: mídia, subjetividade e o novo espírito do capitalismo.** Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011.

HARA, Noriko; KLING, Rob. **Student's Frustrations with a Web-Based Distance Education Course.** First Monday. vol. 4, 1999. Disponível em: <<http://pear.accc.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/710/620>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

HEBERT, David G. Five challenges and solutions in online music teacher education. In: **Research and Issues in Music Education.** 2007. Disponível em: <<http://go.galegroup.com.ez29.periodicos.capes.gov.br/ps/i.do?id=GALE%7CA178412122&v=2.1&u=capes58&it=r&p=AONE&sw=w>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

HRASTINSKI, Stefan. What is online learner participation?: A literature review. **Computers and education.** vol. 51, p. 1755-65, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2008.05.005>>. Acesso em: 01 dez. 2012.

JORGE, Glaucia. **Aprendizagem a distância: Aprendendo a aprender (e ensinar) a distância.** Disponível em: {http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Apresentacao_SIED_EnPED_GI%C3%A1lucia%20Jorge.pdf}>. Acesso em: 13 nov. 2012.

JÚNIOR, Waine Teixeira. **Práticas pedagógicas no Moodle: Música UAB UFSCar.** In: Primeiro Simpósio internacional de Educação a distância / Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2012, São Carlos. I SIED-EnPED. São Carlos: Secretaria Geral de Educação a distância – UFSCar, 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/248-1044-1-ED.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2012.

KIPNIS, Bernardo. Educação superior a distância no Brasil: Tendências e perspectivas. In: LITTO, Frederic M. FORMIGA, Manuel M. M. **Educação a distância: O estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LACORTE, Simone. Violão a distância no curso de Licenciatura em Música: Perfil dos alunos formandos. In: **Vigésimo Segundo Congresso da Anppom,** 2012, João Pessoa. XXII Congresso da Anppom. João Pessoa: Programa de Pós-graduação em Música - UFPB, 2012.

LEMONS, André. **Celulares, funções pós-midiáticas, cidade e mobilidade.** Urbe – Revista Brasileira de Gestão Urbana, v. 2, p. 155-166, 2010. Disponível em:

<{www2.pucpr.br/reol/index.php/URBE?dd1=4469&dd99=pdf}>. Acesso em: 15 nov. 2012.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **Do hipertexto opaco ao hipertexto transparente**. Disponível em: <{<http://www.youtube.com/watch?v=I8jGCYTqTrI&feature=relmfu>}>. Acesso em: 13 mai. 2012.

LIN, Nam. **Social Capital: A theory of social Social Structure and Action**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In: Filosofia da educação*. São Paulo: Ed. Cortez, 1991. p. 53-75.

MACHADO, Liliana Dias; MACHADO, Elian de Castro. **O papel da tutoria em ambientes de EAD**. Curso de extensão CECIERJ. Disponível em: <{http://extensao.cecierj.edu.br/saladeaula/file.php/309/textos/O_PAPEL_DA_TUTORIA_EM_AMBIENTES_DE_EAD.pdf}>. Acesso em 18 set. 2012.

MILL, Daniel. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas. *In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara. Educação a Distância: Desafios contemporâneos*. São Carlos: Ed. UFSCar, 2010.

_____. **Sobre a formação de professores no Brasil contemporâneo: pensando a LDB e a EaD como ponto de partida**. Graduação em Licenciatura em Música na Universidade Federal de São Carlos. unidade 3. Disponível em: <{<http://ead.sead.ufscar.br/mod/book/view.php?id=180576&chapterid=33416>}>. Acesso em: 26 maio 2012.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: Uma visão integrada**. São Paulo: Thompson, 2010.

MORAN, José Manuel. A gestão da educação a distância no Brasil. *In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara. Educação a Distância: Desafios contemporâneos*. São Carlos: Ed. UFSCar, 2010.

MORGADO, Lina. **O papel do professor em contextos de ensino online: Problemas e virtualidades**. *In: Curso de especialização em educação a distância. SENAC, rede EaD, módulo 1, unidade 4*. Rio de Janeiro: SENAC, 2010.

MOSOROV, Katia. **Aprendizagem e Avaliação na EaD: qualidade, permanência e gestão dos estudos pelo estudante**. Simpósio Internacional de Educação a Distância. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos. 22 Set. 2012. Anotações da palestra.

NETTL, Bruno. **The study of ethnomusicology**: Thirty-one issues and concepts. Urbana, IL: University of Press, 2005.

NEVES, Inajara de Salles Viana; FIDALGO, Fernando. **Docência na educação a distância**: profissão docente, coletividade e condições de trabalho. In: Primeiro Simpósio internacional de Educação a distância / Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. I SIED-EnPED. São Carlos: Secretaria Geral de Educação a Distância – UFSCar, 2012. Disponível em: < <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/view/395>>. Acesso em: 15 Nov. 2012.

NICOLAU, Marcos. A autonomia comunicacional na cibercultura e as contradições de um capitalismo tardio. In: FILHO, João Freire; COELHO, Maria das G. P. **A promoção do capital humano**: mídia, subjetividade e o novo espírito do capitalismo. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011.

NISKIER, Celso. **O potencial da EAD**: Contribuições para a educação no Brasil. Depoimento em áudio. Curso de especialização SENAC. Módulo 3, Unidade 2. Acesso em: 20 Fev. 2011. Disponível em: http://senac.eduead.com.br/ead2010/file.php/1078/site/video/Niskier_02.html

NOBRE, Cláudia Valéria; MELO, Keite Silva de. **Convergência das competências essenciais do mediador pedagógico da EAD**. ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Disponível em: <{http://extensao.cecierj.edu.br/saladeaula/file.php/309/textos/Convergencias_das_compentencias_essenciais_do_mediador_pedagogico_da_EaD.pdf}>. Acesso em: 27 set. 2012.

OLIVEIRA, Ari Batista de. **A educação do adulto**. Disponível em: <{http://www.brazil4.com.br/servidor/iand/arquivos/serie_facilitacao_aprendizagem/2_A_Educacao_do_Adulto.pdf}>. Acesso em: 24 set. 2012.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento**: Um processo sócio-histórico. São Paulo: Ed. Scipione. 1997. (Série Pensamento e Ação no Magistério, 4ª ed.).

PAIVA, Raquel; SODRÉ, Muniz. Capital humano e formação qualificada. In: FILHO, João Freire; COELHO, Maria das G. P. **A promoção do capital humano**: mídia, subjetividade e o novo espírito do capitalismo. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011.

PEREIRA, Fabiano Lemos. **Os usos da informática no ensino da Harmonia**. 83 Fls. Monografia. Escola de Música. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1946.

PRETI, Orestes. **Bases epistemológicas e teorias de construção na educação a distância.** Disponível em: <{http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/bases_epistemologicas.pdf}>. Acesso em 20 out. 2011.

_____; OLIVEIRA, Gleyva M. S. de. **A tutoria num curso de licenciatura a distância: concepções e representações.** Disponível em: <{http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/tutoria_concepcoes_representacoes.pdf}>. Acesso em 28 jul. 2012.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. **Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos.** Disponível em: <{http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/16.2/files/OPUS_16_2_Queiroz.pdf}>. Acesso em: 12 jul. 2011.

RIBEIRO, Giann Mendes. **Autonomia nas aulas de violão a distância sob a perspectiva da macroteoria da autodeterminação.** In Vigésimo Segundo Congresso da Anppom, 2012, João Pessoa. XXII Congresso da Anppom. João Pessoa: Programa de Pós-graduação em Música. UFPB, 2012.

SADIE, S. (Ed.). **Dicionário Grove de Música.** Trad. Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SCHAEFER, R. Murray. **O ouvido pensante.** Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

SILVA, Marcos. **Sala de aula interativa: A educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania.** In: Curso de especialização em educação a distância, rede EaD-SENAC, módulo 2, unidade 1. Rio de Janeiro: SENAC, 2010.

SILVA, José Alberto Salgado e. **Construindo a profissão musical: uma etnografia entre estudantes universitários de música.** Tese de doutoramento. PPGM – UNIRIO, 2005.

SILVEIRA, Sergio Amadeu da; DIAS, Lia Ribeiro. **Inclusão digital e capital social: implicações de uma relação.** In: **A promoção do capital humano: mídia, subjetividade e o novo espírito do capitalismo.** Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011.

SPESSATTO, Marizete Bortolanza; SIMIONATO, Marta Maria. **Ensino superior e variação linguística: Reflexões sobre o espaço da oralidade em sala de aula.** IX Congresso nacional de educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Paraná: PUCPR, 2009.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** São Paulo: Moderna. 2003.

_____. **Ensino instrumental enquanto ensino de música.** Trad. de Fausto Borém de Oliveira e Revisão de Maria Betânia Parizzi. Disponível em: http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm. Acesso em: 04 dez. 2012.

_____. **Musical knowledge:** intuition, analysis and music education. London: Routledge, 1994.

_____. Permanecendo fiel à música na educação musical. **Anais do II encontro da ABEM.** Porto Alegre: Maio, 1993. p. 19-32.

TAYLOR, James C. **Fifth generation distance education.** High education series. Report nº 40. 2001. Disponível em: < [http://www.docstoc.com/docs/33419042/Fifth-Generation-Distance-Education-\(Higher-Education-Series-No-40\)](http://www.docstoc.com/docs/33419042/Fifth-Generation-Distance-Education-(Higher-Education-Series-No-40))> Acesso em: 13 ago. 2011.

TORRES, Patrícia Lupion; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. Educação a distância: passado, presente e futuro. In: LITTO, Frederic M. FORMIGA, Manuel M. M. **Educação a distância: O estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

TOURINHO, Cristina; WESTERMANN, Bruno. **Violão no curso de Licenciatura em Música a distância da Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS):** Explorando as possibilidades de interação estudantes/ material. In: Primeiro Simpósio internacional de Educação a distância / Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2012, São Carlos. I SIED-EnPED. São Carlos: Secretaria Geral de Educação a distância – UFSCar, 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/294-1083-1-ED.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2012.

ULHÔA, Martha Tupinanbá. Perdão Emília!: Transmissão oral e aural na canção popular. In: MATOS, Claudia; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda. (Org.). **Palavra cantada:** Ensaio sobre poesia, música e voz. Rio de Janeiro: 7letras, 2008. p.249-267.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Resolução 048, 01 de Agosto de 2012. São Carlos, 2012.

VALENTE, José Armando. Análise dos diferentes tipos softwares usados na educação in: **O computador na sociedade do conhecimento.** Ministério da educação. P.71-85. Disponível em <http://rxmartins.pro.br/teceduc/computador-sociedade-conhecimento.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2011.

_____. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de Educação a Distância. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara. **Educação a Distância: Desafios contemporâneos.** São Carlos: Ed. UFSCar, 2010.

WISNIK, José Miguel. Getúlio da Paixão Cearense (Villa-Lobos e o Estado Novo). In: SQUEFF, Enio; WISNIK, José Miguel. **O nacional e o popular na cultura brasileira: Música.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004.

XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e Hipertextualidade**. Campinas, 2003. Disponível em: <<http://espea.iel.unicamp.br/revista/index.php/cel/article/view/1715>>. Acesso em: 13 set. 2011.

ZEITGEIST: The movie. Direção e produção de Peter Joseph. Nova Iorque: Peter Joseph, 2007. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=SXI7mRb5Tww> >. Acesso em 11 set. 2012.

GLOSSÁRIO

Ambiente Virtual de Aprendizagem: Sítio virtual que contém diversas ferramentas que podem ser utilizadas na aprendizagem a distância, principalmente de forma assíncrona, como fóruns, chats wikis, glossários, repositório de arquivos, formulários eletrônicos e envio de arquivos.

Aplicativo: programa instalado no disco rígido do computador ou *em nuvens* (cloud) que executa determinadas funções. Embora seja também chamado de *software*, optamos por usar o termo aplicativo, entendendo que um software também abrange sistemas e sistemas operacionais, como Windows, Mac OS ou Linux.

Assíncrono ou **transmissão assíncrona:** Ocorre em tempos diferentes. Um sujeito (aluno) envia uma mensagem (texto, vídeo ou outros meios), o outro recebe e envia um feedback (tutor). Os participantes não precisam estar conectados ao mesmo tempo, e não há um horário pré-estabelecido. A comunicação ocorre geralmente através do ambiente virtual de aprendizagem.

Blogs: São diários virtuais, onde o autor posta textos, imagens, sons e vídeos, além de produzir textos relatando sobre os mais diversos assuntos. O usuário que lê esses textos pode fazer comentários, o que pode gerar uma discussão entre os usuários e o próprio autor, semelhante às redes sociais, no entanto, seu conteúdo não é restrito a um ciclo de amigos, o que o caracteriza como elemento educativo.

B-learning: Aprendizagem híbrida. Caracteriza uma modalidade mista entre educação presencial e educação a distância.

Broadcast: Termo de língua inglesa, *broad* significa largo ou larga escala e *cast* significa enviar ou transmitir. Portanto, o termo também é utilizado para designar transmissões em larga escala, como TV's, rádios ou pela internet – este último o meio de transmissão mais comum. São os diversos meios disponibilizados em tecnologia digital para a aprendizagem, porém **sem nenhuma interação humana**. Há o vídeo gravado (*broadcast*), armazenado em sítios de repositório de arquivos ou mídias como o DVD e K7. Há também o *broadcast live*, onde há transmissão em vídeo ou áudio de forma *síncrona*, porém sem a interação com outros alunos. Nesse caso, aluno pode interagir somente com o objeto de aprendizagem (texto, aplicativos, vídeo ou áudio). Quando essa transmissão ocorre pela internet, pode haver chats incorporados aos vídeos, o que foge ao conceito de *broadcast* apresentado por Valente (2012), e portanto, optamos por não considerar como *broadcast*, respeitando o princípio de ausência de interação humana. Portanto, consideramos como *broadcast* o **vídeo gravado (*broadcast*)**, o *broadcast* interativo (sem nenhuma interação humana, mas sim entre sujeito e objeto) e o *broadcast live* ou “ao vivo” como formas de transmissão *broadcast*, ambas caracterizadas por não haver nenhuma **interação síncrona** entre humanos, seja através de *chats*, telefone, conferências ou outras formas.

Chat: Bate papo. Funcionam através de envio de texto de forma síncrona.

Cibercultura: Termo designado para caracterizar a cultura global surgida com a criação da internet e suas ações. (ver LEVY, 1999).

Comunidades virtuais: Como exemplo, temos os blogs, fóruns, wikis, redes sociais. Estes são caracterizados por reunirem usuários com interesses comuns, que podem discutir livremente sobre algum tema específico ou não, através de textos e outros materiais multimídia.

Delay: Retardo de sinais em circuitos eletrônicos que gera efeito de atraso no som.

Designer Instrucional (DI): profissional especialista em novas tecnologias (geralmente um professor), responsável pela organização pedagógica dos conteúdos e por sua adequação aos suportes técnicos a serem utilizados na produção dos materiais.

Educação a Distância (EAD): Modalidade de educação na qual não há a presença física (face-a-face) simultânea entre todos os sujeitos na maior parte do curso ou em sua totalidade. Pode ocorrer de forma síncrona, assíncrona ou de ambas as formas. Utiliza-se de diversos meios e tecnologias, como a internet; aplicativos de computador; textos síncronos (chats) ou assíncronos (fóruns) em formatos digitais ou analógicos; vídeo e áudio digitais transmissíveis pela internet ou analógicos; rádio; TV digital ou analógica; conferências pela web ou satélite; e outros meios ou tecnologias similares.

Educação Online (EOL): EAD ocorrida somente através da internet.

e-learning: Eletronic learning ou aprendizagem através de meios eletrônicos. No contexto em que é utilizada, se refere a aprendizagem principalmente por meio do computador e da internet.

Feedback – Resposta contendo um parecer avaliativo sobre determinada ação. Em um AVA, pode ser feito pelo tutor a distância ou professor supervisor e direcionada ao aluno ou ainda tal ação pode ocorrer entre alunos, sendo a avaliação feita pelo tutor. Já o feedback automático é dado por um aplicativo, com mensagens pré-gravadas, que aparecem ao usuário de acordo com seu desempenho, baseado na estatística de erros e acertos para questões de múltiplas escolhas, treinamento auditivo e mesmo performance, considerando o acerto de melodias, harmonias e ritmos.

Fórum: Espaço virtual onde os usuários postam mensagens de texto de forma assíncrona, podendo anexar arquivos ou enviar hipertextos. Cada resposta fica gravada para posterior visualização.

Globalização da educação: Termo derivado da globalização econômica, tende a universalizar o acesso a educação rompendo fronteiras territoriais, chegando a uma universidade mundial.

Internet por www: A internet surgiu durante a guerra fria como uma rede fechada para ligar alguns computadores. Entendemos internet por www quando ela passa a ter alcance mundial, principalmente através dos computadores pessoais (PC's).

Hardware : Na área da informática, significa equipamentos concretos que formam as partes de um computador, como o disco rígido, memória RAM, etc. Já o software é o conjunto de instruções para determinar a ação a ser executada pelo hardware.

Hipertexto: Textos que levam a outros textos ou documentos (hiperdocumentos). O usuário ao clicar em um hipertexto, é direcionado a outros textos ou documentos que podem conter mais hipertextos ou hiperdocumentos, gerando um movimento dialético.

M-learning: *Mobile learning* ou aprendizagem móvel. Surge a partir do e-learning, no entanto, através de aparelhos móveis, como os telefones celulares (smartphones), tablets, PDA's e outros.

Moodle: Ambiente virtual de aprendizagem de código aberto utilizado em muitos cursos a distância no Brasil e no mundo.

Música tecno: Conceito proposto por Pierre Levy (1999) para designar uma música que tenha como característica a livre modificação dos materiais sonoros e redistribuição nas redes *tecnosociais*, além da livre e constante re-composição do material original. Portanto, não há uma clara noção de autoria.

Playback: Gravação em áudio com acompanhamento instrumental de uma peça, em que o aprendiz toca instrumento junto com a gravação, simulando uma prática de conjunto.

Plugin: aplicativo com função de módulo de extensão, que funciona com programas maiores. Sua função é estender a função do aplicativo principal.

Tutoria reativa e pró-ativa: Na tutoria proativa o tutor acompanha cada passo do cursista, entra em contato em caso de ausência nos fóruns ou não realização das atividades avaliativas, analisa trabalhos de produção textual e a participação nos fóruns. Na tutoria reativa o tutor acompanha o curso e atua como suporte quanto há dúvidas sobre o conteúdo.

Redes sociais: No que diz respeito à cibercultura, as redes sociais reúnem usuários que compartilham textos, imagens e vídeos com uma rede de amigos, que podem enviar mensagens de texto síncronas (por chat) ou assíncronas (por fórum, que pode ficar visível aos seus amigos ou não). Podem ser sites de relacionamento pessoal ou direcionados a interesses específicos. Como exemplo, temos o Facebook, Twiter e Orkut.

Recursos Educacionais Abertos (REA): São materiais digitais oferecidos livre e abertamente para que educadores, estudantes e alunos possam usá-los para o ensino, aprendizagem e pesquisa gratuitamente. Esse material pode ser ofertado por instituições universitárias, como por exemplo, materiais didáticos usados em aula ou provas corrigidas.

Reverb: Efeito que simula a reverberação do som.

Silêncio virtual: Termo usado para simbolizar a falta de participação nas atividades que exigem diálogos em cursos virtuais, sejam elas síncronas ou assíncronas, como fóruns, chats ou videoconferências.

Síncrono ou Transmissão síncrona: Ocorre em tempo real, “ao vivo”. Todos os participantes precisam estar conectados ao mesmo tempo, com um horário pré-estabelecido. Pode ocorrer por texto (chats) ou por áudios e vídeos (conferências).

Universidade mundial: Conceito que diz respeito a criação de uma única universidade que abranja vários territórios simultaneamente através da internet.

Universidade virtual: Instituições superiores de finalidade única, que oferecem cursos a distância através da internet.

Vídeoconferência: Conferência por vídeo entre dois ou mais participantes ou polos, que podem ocorrer através de satélite ou internet – as webconferências. Ocorrem de forma *síncrona* e com **grande interação humana**, o que a diferencia do *broadcast live*. No caso de conferências entre polos, é comum que a aula ocorra em uma aula presencial de um campus e ao fim da aula, os alunos dos polos sejam sorteados para realizarem as perguntas. Também há a videoconferência mais direcionadas individualmente, geralmente usada para reuniões de empresas ou em turmas pequenas – nesse último caso, geralmente por webconferência.

Virtual Studio Technology (VST): São *plugins* de aplicativos sequenciadores que tem a função de emular equipamentos de estúdio de forma digital, ou mesmo instrumentos musicais – os VSTi's.

Webconferência: São videoconferências que ocorrem através de aplicativos que utilizam a conexão da internet.

Wikis: Textos coletivos. A comunidade de usuários podem criar e modificar os textos coletivamente. Geralmente são atribuídos a textos informativos. Temos como exemplo o sítio wikipedia.

APÊNDICE

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO

- 1) Qual a sua opinião sobre o fenômeno Educação Musical a distância?
- 2) Segundo o autor Daniel Mill quatro elementos fazem parte de toda a educação. Dê a sua opinião sobre cada um deles em relação a sua realidade e aprendizagem como aluno. Estes elementos são: Docência, discência, tecnologia e gestão.
- 3) Que fatores externos (políticos, sociais, etc) podem melhorar problemas relativos à educação a distância?

APÊNDICE B: Harmonização a quatro vozes, tonal, dividida em quatro frases

The image shows a handwritten musical score for the song "VOU DORMIR" on a spiral-bound notebook. The score is written in G major and 3/8 time. It consists of three systems of music, each with a vocal line and a guitar accompaniment line. The guitar part includes chords and figured bass notation. The lyrics are written below the notes.

System 1:
Chords: Dm, A7, Dm, D7, Gm, C7, Gm.
Lyrics: NOI - TE VA. A CHO - VA GA. NOI - TE

System 2:
Chords: A7, Dm, Eb7(b9), Dm, D7, Gm, Bbm6.
Lyrics: VEM CHE - GAN - DORN MIM H - SO - NO VEM CHE - GAN - DORN OUI FU

System 3:
Chords: A7, Dm.
Lyrics: VOU DOR - MIR A - GO - RA

APÊNDICE C – ENTREVISTA MEDIADA POR FORMULÁRIO ELETRÔNICO

Este questionário faz parte de uma pesquisa empírica (nível de mestrado) com estudantes de Música em instituições de nível superior.

Para realizar essa pesquisa, é indispensável que você responda esse questionário do início ao fim. Há 9 perguntas de múltipla escolha (com comentários) e 1 pergunta com texto. Pedimos que, sempre que possível, comente sua resposta.

Por questões de ética, todos os seus dados, assim como o de sua universidade, servem apenas para minha identificação, e não serão publicados com seus nomes originais, sendo atribuído nomes fictícios.

Antes de responder as questões, precisamos que se identifique. O preenchimento dos três primeiros itens é obrigatório, e aos demais facultativo.

- Nome (ou apelido):

Você não precisa revelar seu nome verdadeiro, mas pedimos que se identifique com um apelido ou nome.

- Universidade:

- UFSCar
- UNB
- UFRGS

- Polo:

- Ipatinga
- Barretos
- Outros

- Ano de ingresso:

- 2008 ou anterior
- 2009
- 2010
- 2011
- 2012
- Sem resposta

- Qual instrumento musical você toca?

Escolha a(s) que mais se adequem

- Violão/Guitarra
- Percussão
- Teclado/Piano
- Canto
- Outros (quais?):

- Você trabalha?

Escolha uma das seguintes respostas:

- Sim, como músico
- Sim, como professor de Música
- Sim, como músico e professor de Música
- Sim, mas não atuo na área da música
- Não trabalho
- Sem resposta

1. Em sua opinião, seria possível um bom curso de licenciatura em Música totalmente a distância, sem nenhum contato PRESENCIAL com tutores e alunos durante todo o curso (incluindo as provas), interagindo somente de forma online?
- Sim, em todas as disciplinas
 - Sim, mas somente em disciplina de cunho prático (como Teclado/violão), percepção e outras
 - Sim, mas somente em disciplinas de cunho teórico de educação / educação musical
 - Sim, somente em algumas disciplinas (quais)
 - Não, as atividades online assíncronas ajudam a aprender Música em todas as disciplinas, mas o contato presencial mais importante.

Comente:

2. Você acha que seria possível cursar um bom curso de Licenciatura em Música a distância por um processo totalmente automatizado, sem nenhuma participação de tutores online (somente de alunos) em nenhum momento da disciplina?
- Sim, em todas as disciplinas
 - Sim, mas somente em disciplinas de cunho teórico de música
 - Sim, mas somente em disciplinas de cunho teórico de educação / educação musical
 - Não, em nenhuma disciplina

3. Você considera que o tutor responde suas dúvidas no momento em que você gostaria? considere a atuação de todos os tutores durante todo do curso?
- Sim
 - Não
 - Sem resposta

Comente:

4. Se você tivesse a oportunidade de realizar esse curso de forma presencial ou semi-presencial, escolhendo quais disciplinas você faria online e quais faria presencialmente, você o faria?
- Sim, faria o curso presencial em todas as disciplinas
 - Sim, mas somente em disciplinas presenciais de cunho prático (como Teclado/violão), percepção e outras
 - Sim, mas somente em disciplinas presenciais de cunho teórico de educação / educação musical
 - Sim, na maioria das disciplinas presenciais de outro campo não citado acima (comente)
 - Sim, na minoria das disciplinas presenciais de outro campo não citado acima (comente)
 - Não, faria o curso online em todas as disciplinas

Comente:

5. Você considera a prática de conjunto (prática em grupos instrumentais e/ou vocais, não contemplados no curso EAD) uma competência indispensável na formação musical? Comente como você supre essa falta em um curso a distância.
- Sim, é indispensável e o fato de não ter em um curso EAD é inadmissível
 - Sim, é muito importante, e o fato de não ter prejudica muito minha formação
 - Sim, mas não é tão importante, e o fato de não ter prejudica pouco minha formação
 - Não faz a menor diferença para minha formação eu cursar práticas de conjunto

Comente:

6. Qual desses recursos descritos abaixo, em sua opinião, foi mais utilizado no decorrer de sua graduação? (marcar de 1 a 6 por ordem de importância)
- Texto (digital ou impresso)
 - Webconferência por vídeo e/ou áudio
 - Vídeo gravado (broadcast)
 - Áudio gravado (broadcast)
 - Softwares de computador (offline) ou da internet (online)
 - Formulários eletrônicos com respostas automatizadas
7. Dentre os itens descritos abaixo, em sua opinião, quais os que você considera mais apropriados para auxiliar na sua aprendizagem em um curso de graduação em música? (marcar de 1 a 6 por ordem de importância)
- Texto (digital ou impresso)
 - Webconferência por vídeo e/ou áudio
 - Vídeo gravado (broadcast)
 - Áudio gravado (broadcast)
 - Softwares de computador (offline) ou da internet (online)
 - Formulários eletrônicos com respostas automatizadas
8. Caso não houvesse uma lei que obrigasse as avaliações serem feitas de forma presencial, você acha que seria possível cursar Licenciatura em Música a distância sem avaliação presencial, sendo todo o curso avaliado de forma online?
- Sim, em todas as disciplinas
 - Sim, mas somente em disciplinas de cunho prático (como Teclado/violão), percepção e outras
 - Sim, mas somente em disciplinas de cunho teórico de educação / educação musical
 - Sim, em outras disciplinas (comente)
 - Não, em nenhuma disciplina. É impossível realizar uma avaliação somente online
- Comente:
9. Descreva algumas competências profissionais você considera importante para a atuação como profissional da música. Comente se, em sua opinião, o curso de licenciatura em Música oferecido pela sua instituição contempla essas competências.
- Ótima. Não há problema algum e não deixa nada a desejar
 - No geral, boa. Há poucos problemas (comente)
 - Mais ou menos. Há alguns problemas (comente)
 - Ruim. Há muitos problemas (comente)
 - Péssima. É totalmente inadequada (comente)
- Comente:
10. Caso você tenha alguma sugestão, dúvidas ou comentário sobre as questões anteriores que não foi possível inserir nos comentários, faça aqui. Caso contrário, clique em “enviar” para salvar o formulário.

ANEXOS

Anexo 1: As gerações da EAD

1ª Geração – Correspondência: Impresso.

2ª Geração – Multimídia: impresso, áudio, vídeo, computador, vídeo interativo (disquete e fita).

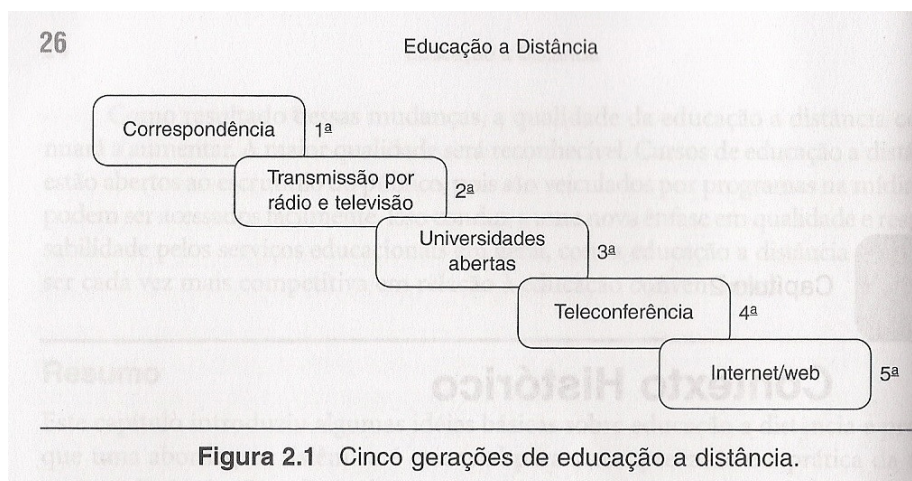
3ª Geração – Teleducação: audioconferência, videoconferência, rádio e tv em rede (Broadcast).

4ª Geração – Aprendizagem flexível: multimídia interativa *on-line*, www com acesso por Internet, comunicação mediada pelo computador.

5ª Geração – Aprendizagem flexível inteligente: multimídia interativa, www e Internet, comunicação mediada pelo computador, utilizando sistemas de respostas automáticas. Exemplo: portal de acesso ao Campus da USQ-Austrália².

Fonte: James Taylor (apud FORMIGA, 2010, p. 76)

Anexo 2: As gerações de EAD



Fonte: Moore e Kearsley (2010, p. 26)

Anexo 3: Mídias utilizadas, por regiões geográficas.

Mídias utilizadas	Centro-Oeste		Nordeste		Norte		Sul		Sudeste		TOTAL	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Material impresso	11	64,7	16	80,0	6	85,7	29	70,7	46	83,6	108	77,1
E-Learning	10	58,8	13	65,0	4	57,1	21	51,2	40	72,7	88	62,9
Televisão	0	0,0	7	35,0	4	57,1	9	22,0	13	23,6	33	23,6
Vídeo	6	35,3	10	50,0	4	57,1	14	34,1	29	52,7	63	45,0
Satélite	0	0,0	3	15,0	1	14,3	5	12,2	7	12,7	16	11,4
CD	8	47,1	9	45,0	4	57,1	16	39,0	32	58,2	69	49,3
DVD	2	11,8	10	50,0	5	71,4	13	31,7	22	40,0	52	37,1
Rádio	1	5,9	1	5,0	1	14,3	3	7,3	5	9,1	11	7,9
Teleconferência	1	5,9	3	15,0	1	14,3	6	14,6	7	12,7	18	12,9
Videoconferência	5	29,4	6	30,0	1	14,3	8	19,5	14	25,5	34	24,3
Telefone celular	2	11,8	4	20,0	2	28,6	6	14,6	4	7,3	18	12,9
Outras	0	0,0	1	5,0	1	14,3	4	9,8	9	16,4	15	10,7
NR/NA	5	29,4	3	15,0	1	14,3	7	17,1	4	7,3	20	14,3
TOTAL DE INSTITUIÇÕES	17		20		7		41		55		140	

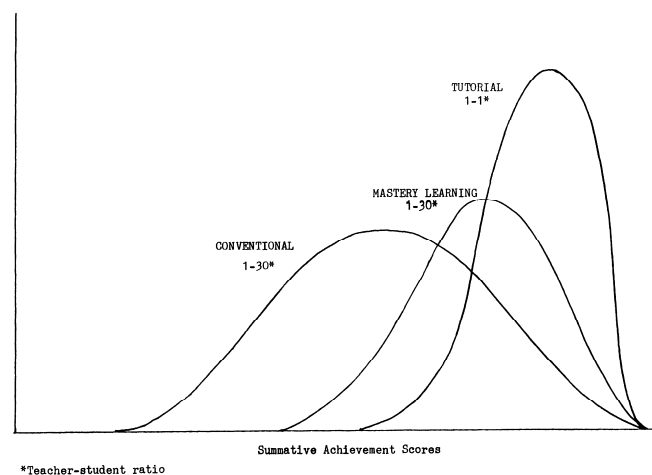
Fonte: Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2008)

Anexo 4: Educação presencial e a distância

EDUCAÇÃO PRESENCIAL	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Conduzida pelo Professor	Acompanhada pelo tutor
Predomínio de exposições o tempo inteiro	Atendimento ao aluno, em consultas individualizadas ou em grupo, em situações em que o tutor mais ouve do que fala
Processo centrado no professor	Processo centrado no aluno
Processo como fonte central de informação	Diversificadas fontes de informações (material impresso e multimeios)
Convivência, em um mesmo ambiente físico, de professores e alunos, o tempo inteiro	Interatividade entre aluno e tutor, sob outras formas, não descartada a ocasião para os "momentos presenciais"
Ritmo de processo ditado pelo professor	Ritmo determinado pelo aluno dentro de seus próprios parâmetros
Contato face a face entre professor e aluno	Múltiplas formas de contato, incluída a ocasional face a face
Elaboração, controle e correção das avaliações pelo professor	Avaliação de acordo com parâmetros definidos, em comum acordo, pelo tutor e pelo aluno
Atendimento, pelo professor, nos rígidos horários de orientação e sala de aula	Atendimento pelo tutor, com flexíveis horários, lugares distintos e meios diversos

Fonte: Sá, Iranita. Educação a Distância: Processo Contínuo de Inclusão Social. Fortaleza, CEC, 1998:47 apud Machado, Liliana Dias; Machado, Elian de Castro, 2012.

Anexo 5: The 2-sigma problem.



Fonte: BLOOM (1984, p. 5)

Anexo 6: 14 princípios de aprendizagem do adulto.

Princípio 1: O adulto é dotado de consciência crítica e consciência ingênua. Sua postura pró-ativa ou reativa tem direta relação com seu tipo de consciência predominante.

Princípio 2: Compartilhar experiências é fundamental para o adulto, tanto para reforçar suas crenças, como para influenciar as atitudes dos outros;

Princípio 3: A relação educacional de adulto é baseada na interação entre facilitador e aprendiz, onde ambos aprendem entre si, num clima de liberdade e pró-ação.

Princípio 4: A negociação com o adulto sobre seu interesse em participar de uma atividade de aprendizagem é chave para sua motivação;

Princípio 5: O centro das atividades educacionais de adulto é na aprendizagem e jamais no ensino;

Princípio 6: O adulto é o a gente de sua aprendizagem e por isso é ele quem deve decidir sobre o que aprender;

Princípio 7: Aprender significa adquirir: Conhecimento - Habilidade - Atitude (CHA); O processo de aprendizagem implica na aquisição incondicional e total desses três elementos.

Princípio 8: O processo de aprendizagem do adulto se desenvolve na seguinte ordem: Sensibilização (motivação) - Pesquisa (estudo) - Discussão (esclarecimento) - Experimentação (prática) - Conclusão (convergência) - Compartilhamento (sedimentação);

Princípio 9: A experiência é o melhor elemento motivador do adulto. Portanto, o ambiente de aprendizagem com pessoas adultas é permeado de liberdade e incentivo para cada indivíduo falar de sua história, ideias, opinião, compreensão e conclusões;

Princípio 10: O diálogo é a essência do relacionamento educacional entre adultos, por isso a comunicação só se efetiva através dele;

Princípio 11: O adulto é responsável pelo processo de comunicação, quer seja ele o emissor ou o receptor da mensagem. Por isso numa conversa, quando um não entende algum aspecto exposto, este deve tomar a iniciativa para o esclarecimento;

Princípio 12: A praxis educacional do adulto é baseada na reflexão e ação, consequentemente os assuntos devem ser discutidos e vivenciados, para que não se caia no erro de se tornar verbalistas – que sabem refletir mas não são capazes de colocar em prática; ou ativistas – que se apressam a executar, sem antes refletir nos prós e contras;

Princípio 13: Quem tem capacidade de ensinar o adulto é apenas Deus, que conhece o íntimo da pessoa e suas reais necessidades. Portanto se você não é Deus, não se atreva a desempenhar esse papel!;

Princípio 14: O professor tradicional prejudica o desenvolvimento do adulto, pois o coloca num plano inferior de dependência, reforçando, com isso, seu indesejável comportamento reativo próprio da fase infantil.

Fonte: Oliveira (2012, p. 5-6)

Anexo 7: Panorama da autonomia comunicacional

PANORAMA DA AUTONOMIA COMUNICACIONAL				
40.000 a. C.	3.000 a. C.	500 a. C.	1500 d. C.	2.000 d. C.
COMUNICAÇÃO PELA ORALIDADE	ESCRITA REFERENCIAL	AUTONOMIA DO TEXTO	AUTONOMIA DO SUPORTE	AUTONOMIA DO AUTOR
	Sumérios Fenícios Egípcios	ESCRITA GREGA Sistema fonético permitiu descontextualiza- ção textual	ESCRITA IMPRESSA Produção e reprodução de livros em série	Produção e difusão de mensagens pelo próprio autor

Fonte: NICOLAU (2011)