

Universidade de Brasília
Instituto de Artes – Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação em Música

**A DOCÊNCIA ONLINE: UM CASO NO
ENSINO DE TECLADO NA LICENCIATURA EM MÚSICA A DISTÂNCIA DA UNB**

HERMES SIQUEIRA BANDEIRA COSTA

BRASÍLIA
2013

HERMES SIQUEIRA BANDEIRA COSTA

**A DOCÊNCIA ONLINE: UM CASO NO
ENSINO DE TECLADO NA LICENCIATURA EM MÚSICA A DISTÂNCIA DA UNB**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto” do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, na área de concentração em Música, na linha de pesquisa: Educação Musical, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Affonso Marins

Brasília

2013

HERMES SIQUEIRA BANDEIRA COSTA

**A DOCÊNCIA ONLINE: UM CASO NO
ENSINO DE TECLADO NA LICENCIATURA EM MÚSICA A DISTÂNCIA DA UNB**

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Paulo Roberto Affonso Marins – PPG/MUS/UnB
(Orientador)

Profa. Dra. Wilsa Maria Ramos – PPG/UnB

Profa. Dra. Maria Cristina Carvalho Cascelli de Azevedo – PPG/MUS/UnB

Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu – PPG/MUS/UnB
(Suplente)

Brasília, 03 de outubro de 2013.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao meu Deus, Todo-Poderoso, pelas inúmeras oportunidades alcançadas ao longo de minha vida.

Aos meus pais, irmãos, sobrinhos, cunhados, pela carinho e encorajamento;

Aos amigos do mestrado Augusto Charan, Guilherme Montenegro, Larissa Rosa, Tânia Rêgo e Verônica Gurgel, pois juntos trilhamos mais uma importante etapa de nossas vidas, cujo apoio foi fundamental para a realização desta pesquisa

A Angelina Hochica, que sempre me incentivou desde o começo

Aos amigos, por todo o apoio, mesmo nos constantes períodos de ausência

Aos colegas de trabalho da Escola de Música, por todo incentivo

Ao meu orientador, prof. Dr. Paulo Marins, braço direito e esquerdo de todas as etapas e com quem pude aprender muito ao longo dessa jornada

As Professoras Doutoras Wilsa Ramos, Maria Cristina de Carvalho, Delmary Abreu que gentilmente aceitaram participar da banca, ao contribuir imensamente com seus conhecimentos

Aos professores participantes desta pesquisa, por toda atenção e concessão de informações valiosas para a realização desta pesquisa

Aos professores do PPG/MUS/UNB, pelo eterno aprendizado

Aos funcionários do PPG/MUS/UNB, os quais sempre estiveram de prontidão a nos auxiliar

A professora Isabel Montandon, que gentilmente me convidou para atuar no curso de Música a distância da UnB, o qual originou esta pesquisa;

A CAPES, pelo apoio financeiro.

“Educação à distância não pode ser outra maneira de ensinar, mas oportunidade renovada e potencializada de educar, conhecer, aprender.”

Pedro Demo

A Deus, aos meus pais,
em especial a minha mãe...

RESUMO

A educação a distância se apresenta como uma importante ferramenta educacional e social, ao permitir que uma grande parcela da população tenha acesso a um curso de formação superior, bem como em descentralizar a educação além dos espaços físicos e determinados de um campus universitário. Nesse contexto, a educação musical tem expandido sua atuação por meio de cursos de licenciatura em Música a distância, atualmente ofertada por três universidades públicas no país. Nesses cursos, além da formação para o ensino de música na educação básica, é oferecida aos estudantes formação básica em instrumentos musicais. Uma vez que o ensino de um instrumento musical é um processo dinâmico, com professor e aluno interagindo em tempo real, esta pesquisa teve por objetivo investigar como ocorre o ensino do teclado a distância, no âmbito do curso de licenciatura em Música a distância da Universidade de Brasília (UnB), assim como a utilização das tecnologias digitais nessa modalidade de ensino, por serem importantes ferramentas para veiculação do ensino online. A metodologia adotada foi o estudo de caso e os dados foram obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas, a partir da perspectiva dos professores-pesquisadores conteudistas, docentes responsáveis pela criação das disciplinas práticas de teclado do referido curso. Verificou-se que o ensino de teclado a distância ocorre prioritariamente de modo assíncrono entre professor e aluno por meio de materiais pedagógicos, produzidos previamente e veiculados por meio da combinação de diversas mídias digitais. No ensino online, a tendência não é a substituição da figura do professor, pois este é um importante pilar da educação; portanto, torna-se um mediador da aprendizagem dos alunos; as tecnologias digitais são intensamente utilizadas para que a mediação ocorra, bem como essencial para a interatividade, a qual ocorre principalmente por meio dos materiais pedagógicos. O emprego das tecnologias digitais no ensino a distância é massivo e sua utilização, por vezes, é aleatória; constatou-se, também, a importância de uma formação inicial e continuada para a utilização dessas ferramentas tecnológicas para os docentes que atuam na educação musical a distância. Apesar da interação entre professor e aluno ocorrer majoritariamente de modo assíncrono no ensino de instrumento de um curso de licenciatura em Música a distância, em detrimento das formas síncronas de comunicação, o aprendizado do teclado é viável para a finalidade a que se dispõe: ter o instrumento de teclas para ensinar e fazer música.

Palavras-Chaves: Educação a Distância; Educação Musical a Distância; Docência online; Tecnologias digitais.

Abstract

Distance education presents itself as an important educational and social tool, to allow a large portion of the population has access to a course of higher education, as well as to decentralize education beyond the physical spaces and certain of a university campus. In this context, music education has expanded its operations through in Music distance degree, currently offered by three public universities in the country. In these courses, beyond training for teaching music in elementary education, is offered to students basic training in musical instruments, ensuring the future of this musical education teacher. Since learning a musical instrument is a dynamic process, with teachers and students interacting in real time, this research aims to investigate how teaching keyboard at distance occurs, in the course Music degree from the University of Brasilia (UnB), as well as the use of digital technologies in this type of education, to be important tools for placement of online learning. The methodology adopted was the case study and the datas were obtained from interviews with teachers content-researchers, teachers responsible for the creation of practical disciplines keyboard that course. It was found that the teaching of keyboard distance occurs primarily asynchronously between teacher and student through the learning materials produced in advance and served through a combination of various digital media. In online teaching, the tendency is not to replace the figure of the teacher, as this is an important pillar of education, therefore, becomes a mediator of student learning, digital technologies are intensively used for mediation to occur, as well as essential for the interaction, which occurs mainly through the teaching materials. The use of digital technologies in distance education is massive and its use sometimes is random, it was found, also, the importance of initial and continuing training for the use of these technological tools for teachers working music education at distance. Although the interaction between teacher and student occurs mostly asynchronously in teaching instrument a degree in music at distance, to the detriment of synchronous forms of communication, learning the keyboard is viable for the purpose for which it provides: have keyboard instrument to teach and make music.

Keywords: Distance Education; Musical Distance Education; Online Teaching; Digital Technologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Página

Imagem 2.1 – Polo de Cruzeiro do Sul - AC -----	40
Imagem 2.2 – Sala de Computadores do Polo de Cruzeiro do Sul -----	41
Imagem 2.3 – Estrutura da sala do Polo de Porto Nacional – TO -----	41
Imagem 2.4 – Estados atendidos pela UnB/EaD -----	43
Imagem 3.1 – Ambiente Virtual de Aprendizagem -----	52
Imagem 3.2 – Dimensões da Formação de Professores -----	65
Imagem 4.1 - Estrutura de módulos da disciplina de Teclado 1 -----	68
Imagem 4.2 – Exemplo de notação musical não tradicional -----	69
Imagem 4.3 – Exemplo de notação musical tradicional -----	69
Imagem 4.4 – Exemplo de vídeo explicativo -----	70
Imagem 4.5 - Exemplo de vídeos enviados pelos alunos -----	71

LISTA DE QUADROS

Página

Quadro 2.1 – Gerações da EaD -----	28
Quadro 3.1 – Recursos e mídias utilizadas pelas disciplinas de Teclado -----	53
Quadro 5.1 – Identificação dos participantes -----	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

EaD – Educação a Distância

IES – Instituições de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

Prolicen – Pró-Licenciatura

TI – Tecnologia da Informação

TIC – Tecnologias de informação e comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	24
2.1	CONCEITOS	24
2.2	EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA	31
2.2.1	Ensino de Instrumento Musical a Distância	35
2.3	O PROGRAMA UAB	39
2.4	O CURSO DE MÚSICA A DISTÂNCIA DA UNB	44
3	DOCÊNCIA ONLINE	46
3.1	TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EAD	46
3.2	AMBIENTE VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM	50
3.2.1	Moodle	51
3.3	CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TIC NA EAD	54
3.4	DOCÊNCIA VIRTUAL	61
4	AS DISCIPLINAS DE TECLADO	66
5	METODOLOGIA	76
5.1	INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA: ESTUDO DE CASO	76
5.2	TÉCNICA DE COLETA DE DADOS: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	78
5.3	DESENVOLVIMENTO DO TÓPICO GUIA E TRANSCRIÇÃO	81
5.4	SELEÇÃO DOS ENTREVISTADOS	83
5.5	ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS	85

6	ANÁLISE DOS RESULTADOS	87
6.1	INÍCIO DA DOCÊNCIA NA EAD	87
6.2	DOCÊNCIA ONLINE	92
6.2.1	Características da docência virtual	92
6.3	O ENSINO DE TECLADO	95
6.3.1	Planejamento das aulas em Educação Musical a Distância	95
6.3.2	Objetivos da Disciplina	97
6.3.3	Conteúdos	99
6.3.4	Desenvolvimento das atividades e Avaliação	101
6.3.5	Aula de teclado a distância	104
6.4	TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS	108
6.5	CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA USO DA TECNOLOGIA DIGITAL	113
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICES	136
	APÊNDICE A – Matriz curricular do Curso de Licenciatura em Música EaD/UnB	137
	APÊNDICE B – Guia de Entrevista	138
	APÊNDICE C – E-mail de Contato	138
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento	140

1 INTRODUÇÃO

Início esta dissertação, utilizando-me da prerrogativa da redação na primeira pessoa do discurso, para relatar minhas experiências na educação a distância, as quais originaram as questões e objetivos desta investigação.

Os primeiros contatos com o ensino online surgiram em uma disciplina optativa, ofertada pelo curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). O curso era presencial, com alguns momentos realizados virtualmente. Durante aquele período, tive pouco interesse nessa modalidade de ensino. Em parte, por não compreender o porquê das atividades estarem sendo realizadas daquela forma; como também, por não estar familiarizado com o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), e os recursos que este disponibilizava.

Depois dessa experiência, até a finalização da graduação não mantive relação alguma com essa modalidade de ensino. Posteriormente, tive uma nova oportunidade de ingressar na Educação a Distância (EaD) por meio de outra perspectiva. Em 2008, a convite de uma professora do Departamento de Música da UnB, iniciei as atividades como professor tutor a distância no curso de Licenciatura em Música da UnB, na disciplina de Instrumento Principal e/ou Optativo – Teclado – função a qual permaneço até o presente momento, concomitante com as funções de professor supervisor e professor pesquisador.

O tutor a distância, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico do curso de licenciatura em Música a distância da UnB (PPP/MUS), atua como mediador entre as instituições que oferecem os cursos e os estudantes, em que sua função primordial é de facilitador da aprendizagem (PPP/MUS, 2009). Dentre outras atribuições, o tutor a distância tem como função auxiliar os processos de aprendizagem dos alunos; gerenciar as atividades seja na correção de atividades ou na condução de discussões; dar suporte técnico, selecionar *softwares* que sejam adequados à disciplina (DUARTE, PACHECO, 2010), “dominar as ferramentas” utilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (PPP/MUS, 2009, p. 15); bem como dar suporte ao professor supervisor da disciplina, função esta que, em alguns casos, pode ser exercida pelo professor autor.

Professor-pesquisador conteudista, segundo nomenclatura utilizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é aquele que concebe a disciplina de um curso a distância, em sua totalidade. Na disciplina, o docente é o responsável pela elaboração do plano de curso; das estratégias didáticas – contextualizadas à EaD; pela organização dos materiais didáticos, dos recursos, das mídias, das tecnologias e das estratégias aplicadas ao ensino a distância (PPP/MUS, 2009).

Segundo a CAPES, há outra função, a do professor-pesquisador. De acordo com as atribuições inerentes a esse docente são as mesmas do professor conteudista. Na prática, ao professor-pesquisador cabe revisar todo o conteúdo da disciplina, alterando, modificando ou mesmo incluindo um conteúdo, um material didático, uma mídia digital. Caso contrário, alterações em demasia poderiam descaracterizar a disciplina criada pelo professor-pesquisador conteudista, por se modificar os objetivos propostos pelo autor principal.

O docente pesquisador, além das questões pedagógicas supracitadas, precisa também estar articulado com os demais grupos multidisciplinares, como as Equipes de Colaboradores, entre eles os grupos de Tecnologia da Informação (TI) de suas universidades, de Coordenação de Desenvolvimento Pedagógico e Multimídias – responsáveis p.e., no apoio aos alunos no acesso e navegação no ambiente de virtual de aprendizagem, bem como no auxílio aos professores, coordenadores e tutores com a navegação e ferramentas do AVA; oferta de cursos de formação quanto à utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). No caso da UnB, tais grupos estes que estão vinculados à Coordenação Operacional Adjunta de Ensino de Graduação a Distância da referida universidade.

Na função de supervisor, além do contato com o professor autor, esse docente forma os professores tutores a distância nas atividades da disciplina, de acordo com a ementa da disciplina e o currículo do curso de licenciatura. O supervisor torna viável novas estratégias de ensino-aprendizagem, propondo que uma determinada atividade possa ter diferentes possibilidades de ensino, a fim de ser apresentada ao aluno; assim como o desenvolvimento da disciplina, seja metodológico, teórico ou operacionalmente (PPP/MUS, 2009).

Não muito diferente da experiência lograda à época como aluno da graduação, os primeiros contatos com os recursos utilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)¹ não foram satisfatórios. Além da experiência de ensino ser diferente daquela realizada no presencial - como a ausência física da interação entre professor-aluno - a falta de familiaridade com os recursos tecnológicos, aliada com o manuseio dos recursos que essa modalidade exige, tornou essa experiência realizada na forma de erro e tentativa.

Diante dessa falta de habilidades e conhecimentos dos recursos que o ambiente virtual exigia, pude perceber, por meio de observações e conversas informais, que outras pessoas apresentavam dificuldades em manusear esses aparatos tecnológicos. Professores com experiência pedagógica estavam em situações semelhantes a essa.

Assim como a minha própria, à época, a pouca ou nenhuma convivência desses docentes com determinadas tecnologias podia representar um obstáculo para que a disciplina de instrumento pudesse ter um melhor desenvolvimento, no sentido de que fossem exploradas as potencialidades de cada recurso, uma vez que não conhecíamos ou tínhamos intimidade com os recursos aplicados no AVA. Conseqüentemente, poderíamos não ter uma solução imediata para algum problema tecnológico ou pensar em outra estratégia de ensino, a qual dependesse de alguma mídia ou tecnologia para ser aplicada.

As tecnologias digitais empregadas no ensino a distância podem ser mais complexas, por serem, por vezes, o principal meio de comunicação entre professor e aluno, bem como utilizar outros recursos digitais que normalmente não seriam utilizados com frequência em uma aula presencial, como o vídeo, por exemplo – o que podem influenciar a prática de ensino e aprendizagem (MILL, 2010). Tais implicações geram, segundo Mill e Pimentel (2010, p. 126), “influências diretas (...) sobre as competências requeridas do educador e, por conseguinte, sobre a formação desse profissional”.

Moore e Kearsley (2007) ressaltam que as tecnologias empregadas na EaD são diferentes daquelas utilizadas no ensino presencial, as quais requerem mais tempo e planejamento para que sejam aplicadas devidamente nesse contexto. Para

¹ AVA verificar capítulo 2, sobre Tecnologias digitais na EaD.

o professor que atua na educação a distância, além dos conhecimentos específicos de sua área, são necessárias competências para lidar com os diversos aparatos tecnológicos em sua prática (SCHLEMMER, 2010).

Sobre essas competências, Ramos e Medeiros (2011) enfatizam a importância da efetiva apropriação do conhecimento e reflexão desses recursos, a fim de aplicá-los devidamente na prática pedagógica. Para as autoras, é imprescindível a compreensão docente sobre a utilização dessas ferramentas tecnológicas na construção de materiais para a EaD, a fim de que esses recursos possam ser devidamente explorados, “pois nada deve ser feito sem pensarmos no conteúdo que pretendemos mediar, no público alvo, na realidade social envolvida no processo e nas formas possíveis de mediação” (RAMOS, MEDEIROS, s/d, p.1).

Entretanto, conhecer as funcionalidades e aplicabilidades das ferramentas digitais utilizadas no ensino a distância é apenas uma parte do processo a ser explorada pelo docente que trabalha com a EaD. A questão não é comparar o ensino a distância com o presencial, mas sim, perceber o potencial que esta modalidade pode oferecer à educação, assim como reconhecer as possibilidades de uma licenciatura em música a distância, em especial o ensino de instrumentos musicais a distância. Sobre este último aspecto, tornou-se um desafio aos educadores musicais: como potencializar o ensino de instrumentos musicais por meio do ensino online.

Apesar de não ser um fenômeno recente em nosso país, o atual formato de Educação a Distância², mediado pela Internet, modificou a percepção de educação, em especial a educação superior. Evita-se, por exemplo, pensar que a interação entre estudantes e professores está restrita somente a um espaço físico-temporal determinado, limitado, pois é “impossível pensar que todas as atividades educativas previstas ocorram exclusivamente no espaço da escola, na sala de aula, diante de um professor” (KENSKI, 2005, p.2). O crescimento de propostas educacionais na educação a distância (EaD) tem sido favorecida pelo desenvolvimento das tecnologias digitais, ao permitir “(...) consultas com especialistas, (...) intercambiar opiniões, problemas ou propostas com outros usuários” (LITWIN, 2001, p.17).

² Nesta pesquisa, adotamos o termo ‘educação a distância’ (EaD) por ser mais abrangente, ao englobar ensino e aprendizagem. A fim de evitar confusões em terminologias, a EaD será utilizada também em referência à educação online, mediada pela Internet [irei reformular].

A abordagem dos conteúdos não está restrita a um determinado período de tempo, o processo pedagógico pode acontecer a qualquer instante (BORNE, 2011). O formato de aula, no ensino online, divergirá consubstancialmente do ensino em um ambiente presencial (MOORE; KEARSLEY, 2007), pois toda a disciplina deve ser planejada previamente: seleção dos conteúdos que devem ser abordados, os materiais pedagógicos a serem adotados, bem como as mídias digitais para a veiculação desse material; as formas de avaliação.

Em uma sociedade constantemente conectada, segundo Moran (2011, p.46), dispositivos tecnológicos facilitam o acesso à informação, modificam o modo como o ensino e a aprendizagem ocorrem; assim, o professor deixa de ser o centro, “para uma aprendizagem mais participativa e integrada”. Conjuntamente com a evolução da Internet, o rápido crescimento da educação torna “cada vez mais indistintos os limites entre disciplinas, instituições e locais geográficos – um mundo cada vez mais complexo, mais veloz nas mudanças e mais pluralista” (LITTO, 2009, p.14).

As possibilidades educacionais proporcionadas pela EaD são observadas no crescente número³ de instituições públicas de ensino superior (IES) interessadas em ofertar cursos na modalidade a distância, mediados pela Internet, em diversas áreas do conhecimento, favorecendo acesso a populações que, seja por falta de uma IES ou dificuldades de deslocamento à outra cidade, dificilmente teriam ingressar no ensino superior.

Com a expansão da Internet, com a evolução de diversas mídias e equipamentos digitais, houve uma mudança em como escutamos, aprendemos música (GOHN, 2010). Encontram-se cada vez mais sítios que disponibilizam materiais de apoio ao aprendizado tais como textos, áudios, vídeo aulas, bem como professores que auxiliam aluno síncrona e assincronamente por recursos digitais próprios, como chats. Ao se procurar em sítios de pesquisa na Internet, em âmbito nacional⁴, utilizando-se palavras-chaves como educação musical a distância, ensino de instrumentos a distância e palavras correlatas, têm-se como resultados várias opções de cursos. Em sua maioria, são cursos de iniciativa privada que ofertam

³ De acordo com dados do portal www.uab.capes.gov.br, são 95 instituições cadastradas no sistema UAB entre universidades estaduais e federais – acesso em dezembro de 2012.

⁴ Pesquisas sobre cursos de música a distância realizadas em âmbito internacional, Henderson Filho (2009) lista instituições que ofertam formação musical online.

formação em teoria musical, instrumentos musicais e até mesmo uma instituição privada que oferta graduação em Música⁵ a distância.

Atualmente três universidades públicas federais ofertam o curso de Música na modalidade a distância, mediada pela Internet: a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS) e a Universidade de Brasília (UnB).

Os profissionais que tiveram suas experiências com a educação musical a distância são professores com experiência na educação presencial, sejam em disciplinas teóricas ou práticas, como as de instrumento.

Com a ampla difusão da educação a distância, percebe-se que “muito desses profissionais que hoje trabalham com EAD não tiveram uma formação ‘formal’ na área” (LITTO, 2009, p.14), ou seja, aprenderam na prática. Braga (2009) apontou em sua tese que o ensino de instrumento a distância apresenta desafios e gera desconfianças a respeito de sua eficácia. Mesmo alguns anos depois da afirmação de Braga (2009), os desafios continuam, porém, a discussão deve ser direcionada em como maximizar o ensino e aprendizado de instrumentos a distância por meio da Internet.

Então, surge a seguinte questão: como tem se configurado o ensino do instrumento de teclado em um curso de licenciatura em Música a distância? Diante desse questionamento, outras subjacentes emergem: 1) Quais são as características docentes necessárias para o ensino de teclado a distância? 2) Como as tecnologias digitais são aplicadas no ensino de teclado a distância?

A presente pesquisa teve por objetivo descrever e discutir a docência no ensino do instrumento de teclado do curso de licenciatura em Música a distância da Universidade de Brasília, desde o planejamento até a implementação das disciplinas, por meio da perspectiva dos professores-pesquisadores conteudistas, responsáveis pelo desenvolvimento das disciplinas. Como objetivos específicos, buscou-se investigar a percepção dos professores pesquisadores sobre: 1) o planejamento e organização da disciplina, por meio da perspectiva dos professores conteudistas; 2) quais os critérios de utilização das tecnologias digitais no ensino de teclado a distância.

⁵ Como resultado obtido, encontra-se a instituição Unis Centro Universitário, <http://musica.ead.unis.edu.br/>

Poucas são as pesquisas relacionadas ao ensino de instrumento a distância, em especial sobre o ensino de teclado a distância, o que faz que este estudo seja relevante para a área de educação musical a distância. Corroborado por Krüger (2009), uma das justificativas para a realização desta pesquisa pauta-se na necessidade de mais pesquisas que envolvam o ensino de música a distância. A escolha da Universidade de Brasília como campo de pesquisa justifica-se por ter sido o ambiente em que tenho atuado nas diversas funções relatadas inicialmente - desde as primeiras ofertas das disciplinas de instrumento Teclado, acompanhado ao longo dos anos o desenvolvimento dessas disciplinas. Além do mais, a UnB é pioneira em iniciativas de educação a distância no país, desde a década de 1961, com projetos para a utilização das tecnologias na educação, e a partir da década de 1990, tem participado da elaboração e implementação de políticas de EaD no Brasil (PEREIRA, MORAES, 2009).

Quanto à atuação docente no ensino online, Belloni (2010, p.258) descreve que “quase não há formações prévias para esses corpos docentes, que *aprendem* a fazer EaD *fazendo* – isto é, trabalhando em equipe com outros profissionais [grifo da autora]. A autora relata que o trabalho docente na educação a distância é bastante complexo e que os poucos estudos referentes a essa temática relevam graus elevados de exigências e complexidades bem maiores nas equipes docentes da EaD que no trabalho individual do ensino presencial.

A prática docente online divergir da prática do presencial, também, devido à massiva utilização dos recursos tecnológicos digitais empregados na EaD, colocando o docente em reflexões, questionamentos sobre sua prática nesse contexto de educação. Esses questionamentos ocorrem, também, devido às peculiaridades intrínsecas a essa modalidade de educação bem como a vivência e experiência nesse contexto, pois o docente:

depara-se com situações, em geral, não vivenciadas anteriormente como aluno, pois grande parte se formou no ensino presencial; confronta-se com tempos e espaços organizados de uma forma diferente; estabelece um contato com os alunos sem contar com os olhares e gestos e, em várias situações, sem ter uma reação imediata sobre o que foi apresentado e proposto. Estes elementos implicam em um conjunto de saberes didático-pedagógicos “novos”, que, em muitos casos, colocam em xeque encaminhamentos dados para situações presenciais (SOUZA et al., 2008, p. 329).

Segundo Moraes (2006, p.9), a educação mediada pelas tecnologias da informação e comunicação tem a faculdade de transformar e melhorar a educação como um todo; entretanto, “requer reflexões por parte dos educadores, por estar gerando novos problemas e desafios para os educadores”. Para a autora, é necessário levar em consideração as tecnologias nos processos educativos não como meros instrumentos de auxílios, mas como ampliação dos processos de ensino, como “novos processos de aprendizagem que oferecem possibilidades de renovar ou mesmo romper com a concepção do modelo tradicional da educação”, desde que as decisões sejam conscientes sobre a função das tecnologias nas ações pedagógicas (MORAES, 2006, p.9).

De acordo com Leme e Bellochio (2007, p.88), o uso das tecnologias na educação musical não amplia o aprendizado, se consideradas isoladamente e sem senso crítico, pois levam à utilização limitada das “possibilidades que esses recursos podem proporcionar, isso, principalmente, quando são utilizados pelo professor”. Segundo os autores, essa limitação pode ser compreendida como uma necessidade em se manter atualizado quanto às variadas opções de recursos; portanto, a necessidade, “aliada à constante falta de diretivas ou normas de procedimentos quanto às maneiras de utilizar didaticamente esses recursos como mediadores no ensino de música”, resultam em práticas confusas (LEME, BELLOCHIO, 2007, p.88).

Utilizar as tecnologias digitais na prática pedagógica não significa que o professor saiba como utilizá-las ou que tenha uma ampla compreensão das possibilidades e de seu potencial educativo. O educador passa “a entender de tudo um pouco e de nada com suficiente profundidade, não conseguindo ser crítico-reflexivo em suas ações educativas mediadas por tecnologias” (LEME, BELLOCHIO, 2007, p. 89); assim, o professor acaba por se acomodar nessa estabilidade.

Quanto à necessidade de habilidades para a utilização de equipamentos tecnológicos, Dantas (2005, p. 8) afirma que uma formação inicial ao professor para o uso das TIC poderia auxiliar o profissional a “legitimar os saberes que irá utilizar na sua profissão, fato que certamente diminuiria o choque com a realidade, característico das primeiras experiências do professor no seu ambiente de trabalho”.

De acordo com Carvalho (2007, p.5), não há necessidade de um professor de uma determinada disciplina ser “um especialista em tecnologia para operacionalizar

propostas inovadoras”. Não se trata apenas de uma destreza tecnológica, mas de uma mudança de atitude do docente que constatará em sua prática, “dos benefícios do uso complementar de sistemas informatizados nos processos de ensino e de aprendizagem” e tornar estas, significativas (Fritsch et al., 2003, p.141).

Krüger (2003) afirma existir um déficit na formação do professor que contemple as tecnologias digitais, pois além de haverem poucas escolas que ofereçam ensino de música via computador, há também um déficit nos cursos de licenciatura e bacharelado e licenciatura que contemplem uma formação de competências nessa área tecnológica. É necessário que “o professor de música aprenda, inicialmente, a lidar com os recursos tecnológicos que escolhe, ou que precisa aprender, para poder empregá-los em relação a uma fazer musical significativo para ele e para os seus alunos” (LEME, BELLOCHIO, 2007, p.89).

Neste contexto, segundo Krüger (2006), a utilização de tecnologias na educação levou docentes ao processo de refletir, rever sobre as possibilidades, exigências e conceitos que essas ferramentas possibilitam ao ensino, aprendizagem e interações com estudantes e outros educadores. Segundo a autora, uma formação inicial e continuada que vivencie a utilização de tecnologias é pertinente, tanto para a formação de docentes quanto para prática pedagógica, a fim de uma devida apropriação desses recursos, utilizando-as, experimentando-as ao máximo.

Na Educação Musical, além desse panorama profissional em que a atuação ocorre, às vezes, com o aprender fazendo ou com experiências já realizadas por outros profissionais, poucas são as experiências e pesquisas acadêmicas, em âmbito nacional, relacionadas à temática de educação musical a distância, especialmente no tocante ao ensino de instrumento a distância (BRAGA, 2009). Diante dessas características, pode-se inferir que o ensino de instrumento online requer reflexões por parte dos profissionais envolvidos, para que se possa aprender com os cursos de Música já existentes, e assim refletir sobre o que pode e deve ser melhorado ou mesmo modificado.

Esta dissertação está estruturada em 7 (sete) capítulos. Na introdução, foram apresentadas minhas vivências na educação a distância, bem como as questões, os objetivos e as justificativas para a realização desta pesquisa, bem como minhas experiências na educação a distância. O segundo capítulo versa sobre educação a distância e mais especificamente sobre a educação musical a distância. Nesse capítulo, são descritos o curso de Música a distância da UnB, assim como o programa do Governo Federal a qual essa instituição de ensino está vinculada. São apresentadas e discutidas as pesquisas que versam sobre o ensino de instrumento a distância, e também a atuação do docente no ensino a distância.

O terceiro capítulo aborda as questões tecnológicas, em especial as digitais. Foram abordados nesse capítulo os conceitos de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), capacitação docente para utilização das tecnologias digitais, específicas da Educação a Distância, assim como discussões relativas à docência online. Posteriormente, há uma descrição sobre o curso de Teclado do curso de Música a distância da Universidade de Brasília. No capítulo de Metodologia, é apresentada a metodologia que norteia a pesquisa, o estudo de caso, o qual foi empregado com o intuito de se alcançar os objetivos estabelecidos nessa pesquisa. No sexto, são apresentadas as análises dos resultados obtidos junto aos professores participantes desta pesquisa. No último capítulo, são tecidas as considerações finais sobre a pesquisa.

Espera-se que esta pesquisa seja uma possível referência para outras pesquisas da área de Educação Musical a Distância, especialmente no que se refere ao ensino de instrumento, tanto para a educação musical a distância quanto para a educação presencial. Acredita-se que o hibridismo entre presencial e a distância possa contribuir consideravelmente para a Educação Musical como um todo.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

2.1 CONCEITOS

A Educação a Distância (EaD)⁶ transcende as limitações físicas, temporais. A EaD pode ser caracterizada como separação física entre professores e alunos durante parte ou em todo o processo planejado de ensino e aprendizagem (MOORE; KEARSLEY, 2007), em que docentes e estudantes podem organizar suas atividades de acordo com suas possibilidades de tempo e lugar. Além do processo de ensino e aprendizagem previamente planejado, a interação entre professores e alunos é mediada por algum tipo de tecnologia (MORAN, 2002; MOORE; KEARSLEY, 2007). Entretanto, de acordo com Valente (2009, p.38), esse distanciamento temporal não é uma característica “marcante” no ensino online, mas, principalmente o distanciamento físico, “que separa aprendizes e professor”.

Bates (2005, p.5) define educação a distância como um “método de educação”, em que a tecnologia é essencial para seu desenvolvimento, e os estudantes definem seus horários e locais para estudos, sem a necessidade de estarem face a face com um professor, a fim de conciliar estudos, trabalho e família – conciliações estas que, segundo o autor, são fatores que mais influenciam a escolha de uma formação a distância do que propriamente as distâncias geográficas.

Para Holmberg (1995), educação a distância pode ser compreendida como uma comunicação não imediata entre os alunos e uma instituição de ensino⁷, que pode ser de dois tipos: 1) via de mão única, em que materiais são pré-produzidos em forma de texto e áudio pela instituição e recebida pelo aluno - a comunicação entre emissor e receptor pode ser de forma simulada; 2) mão dupla, ou seja, comunicação entre instituição e estudantes, mediada por algum tipo de comunicação.

⁶ Nesta pesquisa, a EaD também será identificada como educação online, por se entender de uma modalidade de educação que tem como base o uso de computadores e da Internet como meios de acesso e interação entre professores e estudantes, professores e professores, estudantes e estudantes.

⁷ Original “supporting organization”.

De acordo com Holmberg,

a educação a distância abrange as várias formas de estudo, em todos os níveis, que não estão sob o modo contínuo e imediato da supervisão de tutores presentes com seus alunos em salas de aula ou no mesmo local, mas que, no entanto, beneficiam-se do planejamento, da orientação e do ensino oferecidos por uma organização de apoio (HOLMBERG, 1995, p.2).

De acordo com Rebel (1993, apud BELLONI, 2009, p.26), educação a distância é um modo não contínuo de transmissão entre materiais de ensino e professores, e conteúdos de aprendizagem e estudantes, o que possibilita a este, uma maior liberdade de escolha para sua aprendizagem.

A educação a distância, segundo definição de Alves e Novoa (2002) pode ser considerada como qualquer modalidade de transmissão de conhecimento sem a presença física de professores e estudantes, a qual utiliza diversos meios como correio e televisão, para o ensino e a aprendizagem. Para essas autoras, tais sistemas de transmissão como a televisão e a correspondência apresentavam problemas pelo fato de não haver interatividade, de modo que os alunos não podiam compartilhar suas dúvidas com seus professores. Com a propagação das tecnologias da informação e comunicação, os modos de interação se ampliaram consideravelmente, e assim permitiram que a comunicação entre aluno e professor pudesse ser recíproca.

Kearsley (2011) apresenta o termo Educação On-line e afirma que “simplesmente parte do princípio de que as redes⁸ existem e começam a explorar o assunto a partir desse ponto” (KEARSLEY, 2011, xi). Segundo o autor, há vários temas que compõe a educação on-line, em que estão sobrepostos e inter-relacionados. Para Kearsley, nove são os temas que compõe a educação on-line, os quais, resumidamente, são apresentados:

a) *conectividade*, pois por meio dela é possível as pessoas interagirem, independente da localidade, com maior rapidez;

⁸ Redes de computadores

b) *eliminação de fronteiras*, pois ao ultrapassar as barreiras físicas de uma sala de aula, o aluno é capaz de acessar as informações e pessoas em qualquer lugar;

c) *colaboração*, considerada a maior transformação causada pela educação on-line, ao permitir que trabalhos sejam realizados por meio de compartilhamento de informações;

d) *foco no aluno*, embora o professor organize e defina as aulas, os alunos podem determinar sua participação e o direcionamento de suas atividades, são responsáveis por sua aprendizagem;

e) *comunidade*, assim como nas comunidades físicas – como uma cidade, escola – por meio das redes é possível a criação de comunidades virtuais que tenham um objetivo comum;

f) *exploração*, para situações que envolvam pesquisas do tipo estudos de caso, situações-problema, em que uma solução, uma estratégia deva ser elaborada, a educação on-line facilita o acesso aos recursos e conhecimentos;

g) *conhecimento compartilhado*, o aparecimento das redes facilitou o compartilhamento imediatamente acessível do conhecimento, que antes era mais restrito, visto que “apenas uma fração muito pequena do conhecimento humano é publicada, e as estantes ou bibliotecas podem conter muito pouco desse conteúdo” (KEARSLEY, 2011, p.8);

h) *experiências multissensoriais*⁹, em que as tecnologias podem proporcionar tais experiências, ao se utilizar um vídeo em preferência ao texto, ao permitir uma maior interação e assim se aproximar do chamado contato pessoal;

i) *autenticidade*, de acordo com o autor, o mundo virtual pode ser mais real que o da sala de aula, uma vez que acessar bancos de dados, por exemplo, são atividades realistas; o que difere, segundo o autor, da falta de “pertinência”, de ligação entre as escolas e universidades com o “mundo real”

Ao se listar as ideias acima, o autor ressalta ainda que certos aspectos do ensino on-line, como compartilhamento e conectividade, estão mais presentes no

⁹ Kearsley descreve que a aprendizagem é mais eficaz quando são envolvidos os múltiplos canais sensoriais, que descreve como sendo: visual, cor, movimento, toque e olfato.

ensino a distância do que no ensino presencial. Kearsley (2011) aponta que alguns desses elementos já estão presentes em sala de aula, e poderiam ser melhores aproveitados, desde que fosse interesse do professor.

Apesar de não utilizar o termo Educação a Distância como outros autores supracitados, infere-se que a educação on-line mencionada por Kearsley, fundamenta-se no fato de que a aprendizagem proporciona autonomia aos estudantes em quando, como e onde aprender.

Em relação a educação a distância no país, esta era mais restrita a cursos supletivos e profissionalizantes, tais como o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro (ALMEIDA, 2010); os quais utilizavam a correspondência como meio principal de comunicação entre instituição e aluno, tendo ênfase no material e na autoaprendizagem.

Todavia, a fim de se ter uma noção de como foi a evolução da EaD e para uma melhor compreensão de questões em Educação a Distância, faz-se necessário um breve histórico da evolução dos meios de comunicação. O quadro da página seguinte mostra as gerações percorridas pela EaD e os principais mecanismos de comunicação para que a educação fosse efetivada. As datas apresentadas são aproximadas. Existem outros modelos de Gerações da Educação a Distância; entretanto, optou-se pelo modelo apresentado pelos autores Moore e Kearsley (2007), por este ser mais objetivo.

O quadro apresenta a evolução dos meios utilizados pela educação a distância. A correspondência foi o principal meio utilizado, por mais de um século, para as instruções. Com a transmissão dos conhecimentos via televisão, a educação pode alcançar um maior número de estudantes. Porém, assim como na correspondência, a interação era deficitária, uma vez que os alunos não podiam tirar suas dúvidas a tempo com os professores. Com o surgimento dos computadores e da comunicação via web, a educação a distância pôde alcançar um maior número de estudantes, bem como possibilitou que o ensino e aprendizagem pudessem ser mais efetivos, ao permitir que a comunicação entre professores e alunos ocorresse com mais facilidade.

Quadro 2.1 - Gerações da Educação a Distância

Gerações da EaD	Meios de Comunicação
1ª Geração	<u>Correspondência</u> (década de 1880). Cursos de instrução entregue pelos Correios, para aqueles que desejassem estudar em casa ou no trabalho.
2ª Geração	<u>Transmissão por Rádio e Televisão</u> (início do Século XX). Cursos com transmissão via rádio educativa e televisão educativa, sendo que esta obteve maior popularidade.
3ª Geração	<u>Universidades Abertas</u> (Final da década de 1960, início da de 1970). Utilizavam diversas tecnologias como transmissão via rádio e televisão, guias impressos.
4ª Geração	<u>Teleconferência</u> (década de 1980). Elaborada para uso em grupo, por meio de áudio-conferências e posteriormente, as videoconferências, as quais se aproximavam aos ambientes de sala.
5ª Geração	<u>Internet/Web</u> (Entre as décadas de 1960 e 1970). As aulas eram baseadas em computadores em rede.

Fonte: MOORE; KEARSLEY, 2007.

Para Litto (2009), a EaD é uma modalidade em que há uma flexibilização de horários e local para o aluno, o qual pode dar continuidade ao longo de sua vida. Sobre essa flexibilidade de organização de estudos, Henderson (2007, p. 19), diz que é uma modalidade de educação “sistemizada”, sem a presença física em um ambiente “formal de ensino e aprendizagem”, em que o estudante tem a oportunidade de organizar seus conhecimentos.

Sobre essas barreiras geográficas, Braga (2009) afirma que a educação a distância não deve ser compreendida somente para atender situações específicas, como minimizar os distanciamentos entre instituições e estudantes, mas como uma forma de atender várias vertentes educacionais. De acordo com Pereira e Pinto (2010, p.107), a EaD também vai além do rompimento geográfico-temporal, pois

permite que o contexto sociocultural das pessoas sejam valorizados, bem como o indivíduo compreende

sua capacidade de compartilhar saberes por meio de um encadeamento de fios e recursos midiáticos permissíveis por conexões humanas e tecnológicas, oportunizando-lhe rearticular e recontextualizar experiências previamente internalizadas, além de reconstruir sua visão de mundo a partir da evolução do conhecimento” (PEREIRA, PINTO, 2010, p.107).

As características da educação a distância e os objetivos a que ela se propõe foram maximizados com a utilização de computadores e o advento da internet, pois estes puderam ampliar a interação entre docentes e estudantes; interação a qual pode ser considerada como fundamental para que a educação ocorra, tornando-se assim uma importante posição como modalidade de ensino e cada vez mais empregada (BATES, 2005; HENDERSON, 2007; VALENTE, 2009).

De acordo com Valente,

As tecnologias digitais são as principais responsáveis pelas novas possibilidades na interação entre pessoas e estão contribuindo para o desenvolvimento, a reformulação e a disseminação da EaD. Na verdade tais tecnologias têm o potencial de revolucionar a EaD ou mesmo a educação presencial (VALENTE, 2009, p38).

Com a expansão da Internet, conjuntamente com os avanços das tecnologias digitais, de acordo com Prado e Almeida (2009, p. 66) a EaD tornou-se “acessível para a solução de problemas relacionados com a democratização da educação tanto na formação inicial como na formação continuada de profissionais de diversas áreas e setores da sociedade”.

Sobre o desenvolvimento da Internet, Cajazeira (2004, p.70) afirma que a ação do professor é realizada na mesma hora e local que o aluno, por meio de ferramentas que permitam a interatividade, e surge assim “um novo conceito de aprendizagem, baseado na discussão, na troca de ideias, em que cada pessoa tem a sua parcela de contribuição individual dentro do coletivo.”

No Brasil, a educação online apresenta-se também com características de cunho social, como acesso democrático à educação superior. De acordo com Litto (2009, p.3), o Brasil está entre os países que utilizam amplamente a educação

online como forma de acesso ao conhecimento e “à certificação de competências, a uma maior parcela da população”. O autor versa que a EaD “é a mais lógica solução para atender à demanda reprimida de educação superior, chegando até os alunos nas regiões mais remotas do país” (LITTO, 2009, p.4), pois evita que este estudante se desloque de sua região para estudar em outra localidade e permaneça em sua própria região, aplicando os conhecimentos ali adquiridos.

Conforme Pereira e Moraes (2009), a educação a distância tem sido um importante veículo de ingresso à educação, ao abranger diversas regiões. Pode-se afirmar que a educação online possibilitou um maior acesso ao ensino superior, bem como possibilitou um aumento da qualidade dos sistemas educacionais. (MOORE, KEARSLEY, 2007). Sobre essa discussão, Henderson (2007, p. 20) afirma que a EaD se apresenta como uma forma de “minimizar as desigualdades de oportunidades de formação escolar e de qualificação dos professores”.

Com os avanços das tecnologias digitais, em especial a Internet, a educação pôde dar um grande passo para a democratização, ao proporcionar que comunidades distantes geograficamente de uma instituição de ensino superior possam adquirir e maximizar seus conhecimentos, seja em uma formação inicial ou continuada, sem perder o vínculo com o professor.

Percebe-se que a educação online é utilizada como uma forma de ampliar o contexto da educação presencial, em que cada vez mais instituições aderem ao formato de aulas semipresenciais. Sobre esse aspecto, Moran (2010, p.137) afirma que a EaD tem se tornado referência para uma mudança significativa no ensino superior como um todo, uma vez que utilizará “mais metodologias semipresenciais, flexibilizando a necessidade de presença física, reorganizando os espaços e tempos de ensino e aprendizagem”.

2.2 EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA

Ao se traçar um panorama histórico, assim como na educação a distância, pode-se dizer que a educação musical a distância também foi influenciada pelas tecnologias utilizadas em cada época, como: a educação por correspondência, as vídeo-aulas, e no atual cenário, a Internet (GOHN, 2003).

Ao se pesquisar sobre educação musical a distância nos mecanismos de busca na Internet, Henderson (2007, p.46)¹⁰ descreve que “(...) são encontradas referências a instituições que mantêm programas de ensino na área de música em diferentes níveis, de cursos livres à pós-graduação”. No Brasil, três universidades públicas ofertam curso de licenciatura em Música a distância: UnB, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No exterior, há um número considerável de universidades que ofertam cursos de música a distância, como a “pioneira” *Open University* a qual oferece pós-graduação na área; e a *Reading University*, ambas na Inglaterra (BRAGA, 2009, pp.37-38). Países como África do Sul, Austrália, Canadá e Estados Unidos também ofertam cursos online ligados à área de música (HENDERSON, 2007).

Como um rol exemplificativo do ensino de música a distância, por meios de diversos de comunicação, pode-se destacar o Instituto Monitor (IM), criado em 1939 e o Instituto Universal Brasileiro (IUB), desde 1941 - pioneiros em EaD no Brasil. O IUB utilizava a correspondência como o principal meio de suporte tecnológico. Atualmente, essa instituição oferece várias opções de cursos a distância, dentre eles, o curso de Violão e Guitarra. Tais cursos são destinados aos iniciantes, com o propósito de que o aluno aprenda os processos técnicos dos instrumentos, por meio de apostilas impressas, DVD ou fita de Vídeo VHS, e CD ou fita Cassete. O IM também oferta curso de Violão e Guitarra, com conteúdos abrangentes, por meio de CD-ROM, com suporte aos alunos por meio de uma equipe de professores via telefone, carta, e-mail e atendimento pessoal.

Assim como há uma ampla definição sobre o termo Educação a Distância, buscou-se na literatura da área de educação musical o conceito de educação

¹⁰ Em sua tese de doutorado, Henderson (2007) apresenta um quadro exemplificativo de instituições internacionais que ofertam cursos online de mestrado e/ou doutorado em Música.

musical a distância, por se considerar que esta modalidade de educação a distância tem suas particularidades que a distingue da generalista Educação a Distância.

Verificou-se que este conceito não aduziu comentários, com exceção de Cajazeira (2004), que apresenta de modo não aprofundado o tema, e Gohn (2011), define com uma maior clareza o conceito de educação musical a distância.

A definição de Gohn (2011) para educação musical a distância relaciona-se ao contexto em que o aluno interage: por meio de materiais pedagógicos devidamente planejados por um professor, o qual pode ou não supervisionar o processo educacional, ou mesmo pode estar presente ou não em encontros presenciais preestabelecidos. Definir educação musical a distância, segundo o autor, “é caminhar sobre uma linha tênue, pois esta tarefa implica em escolhas e prioridades na seleção de conteúdos”, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, pois é um desafio que ocorre tanto na educação a distância, quanto na educação presencial (GOHN, 2009, p.29). Para o autor, educação musical a distância pode também ser definida quando há

uma intencionalidade educacional no momento de criação dos conteúdos, quando o professor planeja os materiais; ou no momento em que o aprendiz estuda e decodifica os elementos demonstrados na prática por um intérprete, por meio do registro físico de sua expressão artística. Ou seja, a intenção de educar pode partir de um professor ou do próprio aluno, quando este direciona sua atenção e realiza reflexões sobre os variados tipos de conhecimento musical (GOHN, 2009, p.29).

Cajazeira (2004) destaca que uma das características da educação musical a distância está no atendimento a públicos específicos, bem como na expansão das tecnologias digitais. Para a autora, a educação musical mediada pela Internet tende a ser ofertada de uma maneira mais ampla,

com conteúdos específicos para adultos profissionais e/ou curiosos que se interessem por música. Com o advento das tecnologias e novas formas de transmissão, o ensino da música tende a expandir a sua ação para pessoas não-assistidas pela educação musical formal (CAJAZEIRA, 2004, p.95)

O percurso da educação musical a distância está relacionado com os avanços das tecnologias disponíveis em cada época, especialmente com o surgimento dos meios de gravação, emergidos no século XIX, os quais possibilitaram uma maior divulgação de músicas, antes restritas às partituras (GOHN, 2003, 2011). Com a expansão da Internet, “(...) a estruturação de cursos curriculares de música, com professores que acompanham e avaliam o desenvolvimento de seus alunos a distância” teve um maior impulso (GOHN, 2011, p.80).

Com base nas pesquisas concluídas que versam sobre o ensino de música a distância, pode-se inferir que há uma ênfase nos materiais didáticos, nas tecnologias utilizadas (CAJAZEIRA, 2004; GOHN, 2011), bem como a formação de professores de Música mediada pelas tecnologias (KRUGER, 2010; BORNE, 2011; BRAGA, 2009, HENDERSON, 2007).

Henderson (2007) discute sobre as possibilidades e aplicabilidades do uso da Internet e de outros recursos tecnológicos digitais como forma de ampliar as experiências, tanto docentes quanto discentes, em atividades relacionadas à música. A educação online, segundo o autor, mostra-se como uma oportunidade que os professores têm para compartilhar experiências, assim como adquirir conhecimentos para utilizar em sua prática docente, além da interação com outros profissionais da área, formando assim uma “comunidade virtual de aprendizagem” (HENDERSON, 2007, p.207). Suas conclusões direcionam-se para a viabilidade de formação do professor pela educação online, com potencialidade para atender com qualidade às demandas profissionais, principalmente ao permitir que professores, seja por motivo de disponibilidade de tempo ou mesmo deslocamento, tenham acesso a uma formação de qualidade. O autor ressalta ainda a importância da instituição, com o apoio humano e material, além do professor, o qual tem o papel de apoiar e criar um ambiente favorável à aprendizagem; e destaca que as bases para a criação de programas de formação continuada online de professores da educação básica estão na “concepção metodológica que a orienta, na gestão eficiente do ambiente, na adequação do material didático disponibilizado ao conteúdo do curso e no apoio institucional” (HENDERSON, 2007, p.207).

Krüger (2010), em sua tese, apresenta a percepção dos docentes que participaram de cursos a distância de formação continuada em educação musical, sobre como esses professores perceberam a mudança antes e depois da implementação da EaD, suas concepções sobre os processos pedagógicos e organizacionais, e reflexões a respeito da formação e ação docente, tanto dos professores que ministraram os cursos, quanto dos professores participantes da Coordenadoria de Programas Educacionais da Fundação Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (CPE/Osesp). A autora constatou a importância do envolvimento dos participantes. Os resultados apontaram para o que a autora considera como “ganhos”: questões profissionais – valorização profissional dos professores participantes, além do aprendizado dos docentes que ministraram o curso; sociais, como o alcance das músicas de concerto à comunidade envolvida, pois o “acesso é irrestrito e aberto para todos desfrutarem das oportunidades em forma de cursos e eventos didáticos” (KRÜGER, 2010, p.231). Krüger (2010, p.242) destaca a importância da articulação entre os diversos integrantes da equipe, gestores e educadores, criando assim um “contexto coerente e compartilhado, mediando as relações humanas e profissionais que se estabelecem entre todos os participantes do curso”. Outra questão apontada pela autora em seus dados referia-se à formação tecnológica e pedagógica, tanto para os docentes quanto aos participantes, de modo que as ferramentas tecnológicas pudessem ser utilizadas com maior precisão; e a parte pedagógica, para uma capacitação voltada a atender as perspectivas do ensino a distância.

A partir das perspectivas de professores universitários, Borne (2011) buscou a compreensão das práticas docentes que atuam em disciplinas de Música na modalidade a distância, sejam em cursos presenciais ou em graduações a distância, além de traçar um perfil dos profissionais que atuam na educação a distância. Em sua pesquisa, ficou evidente que os professores atuantes no ensino a distância necessitam de uma formação que contemple as especificidades da educação a distância, como a utilização das tecnologias, que, preferencialmente, o professor tenha autonomia para criar seus materiais sem a dependência de outros profissionais. O autor aponta que, além dos conhecimentos específicos inerentes a área de atuação, o professor precisa ter:

disponibilidade para fazer um planejamento minucioso, prevendo e antevendo as facilidades e dificuldades do estudante, buscando maneiras de diminuir a distância e a sensação de isolamento, como através de *chats*. Da mesma maneira, a criação e aplicação de avaliações devem ser bem pensadas nesse processo, assim como alternativas para propiciar uma possível flexibilização e adaptação do que está fazendo. Por fim, mas não menos importante, ter a disponibilidade de estar, no mínimo, em contato constante com os estudantes durante o curso. (BORNE, 2011, p.147)

É notável, nessas pesquisas, a discussão dos autores sobre a boa estrutura organizacional que o curso deva manter, para que seja possível o desenvolvimento da autonomia dos alunos, de modo que possa construir sua formação com maior independência, o que é um dos objetivos da educação a distância. Fica evidente, também, a questão do trabalho colaborativo entre os diversos profissionais atuantes na EaD, pois a criação de um curso depende de vários atores, contribuindo cada um com seus conhecimentos pedagógicos, tecnológicos, gerenciais, que efetivam o desenvolvimento de um curso a distância.

Percebe-se até aqui a necessidade de uma formação, seja ela inicial ou continuada, para professores de música inseridos na educação musical online. As pesquisas apontam os desafios inerentes, os estudos e reflexões acerca da educação musical a distância, porém, evidenciam que se pode ter um ensino e aprendizagem de qualidade, mediada pela Internet.

2.2.1 Ensino de instrumento musical a distância

Poucas são as pesquisas acadêmicas que dissertam sobre ensino de instrumento musical a distância, em contexto universitário. Dos trabalhos pesquisados no banco de teses e dissertações da CAPES, apenas três pesquisas concluídas foram direcionadas ao ensino de algum tipo de instrumento musical: duas teses de doutorado e uma dissertação de mestrado – o que reafirma a proposição de Braga (2009), que o ensino de instrumento a distância ainda é um tema pouco divulgado. Segundo Braga (2009), o ensino de instrumento a distância gera algum tipo de desconfiança de profissionais que não conhecem essa modalidade de ensino, ou mesmo por parte de profissionais ligados a EaD. Há de se concordar que,

passado alguns anos desde a afirmação do autor em 2009, ainda há desconhecimentos sobre a possibilidade e condução do ensino de música a distância mediado pela Internet, principalmente os processos de ensino e aprendizagem de um instrumento musical, na modalidade a distância.

Como apontado inicialmente, as pesquisas acadêmicas cujo conteúdo era voltado para o ensino de instrumentos a distância são: Braga (2009) e Westermann (2010), em que tratam sobre o ensino de violão a distância; e Gohn (2011), o qual aborda o ensino de instrumentos percussivos. Sobre o ensino de teclado a distância, foram encontrados apenas dois artigos publicados. O primeiro trata-se de uma pesquisa de mestrado em andamento, com autorias de Rossit e Oliveira (2012), em que descreve o projeto de mestrado, o qual tem por objetivo investigar os saberes docentes dos professores que atuam no ensino de Teclado, do curso de Música a distância da Universidade Federal de São Carlos. O outro artigo, Domenici et al (2012) relatam a experiência sobre a interdisciplinar Seminário Integrador Teclado, do Pró-Licenciatura em Música (PROLICENMUS), da UFRGS.

Com uma temática direcionada ao estudo de violão via web conferência, Braga (2009) descreveu o desenvolvimento de sua pesquisa, desde os estágios iniciais, com o planejamento do curso, até à fase de implementação do curso de violão. Durante todo o processo de implementação do curso, o autor relatou as constantes reflexões dos professores envolvidos no projeto. O projeto, intitulado Oficina de Violão a distância, teve por objetivo constatar quais padrões de interação eram mais pertinentes entre estudantes e professores e estudantes durante o curso. Tais atividades foram realizadas por meio de web conferências, além de encontros presenciais já estabelecidos. Segundo o autor, apesar das limitações técnicas do recurso utilizado para realizar as aulas, os resultados apontaram para uma efetiva aprendizagem musical, além de destacar uma maior interação entre professor e aluno, aluno e aluno, num contexto de aprendizagem de um instrumento a distância.

Westermann (2010) trata sobre a autonomia em um curso a distância. O autor abordou questões que influenciavam comportamentos autônomos dos alunos de violão, do curso de licenciatura em Música a distância da UFRGS. Este curso, segundo o autor, é considerado diferenciado por estimular a “autonomia e a tomada de decisões por parte do aluno, mas também o limita, até certo ponto, pela

existência de um currículo com objetivos educacionais” (WESTERMANN, 2010, p.30). De acordo com o autor, o objetivo do curso é formar instrumentistas acompanhadores capazes de utilizar o violão como uma ferramenta auxiliar para as aulas da educação básica; seja para acompanhar, cantar e acompanhar, assim como desenvolver habilidades próprias do instrumento: tocar peças solas, transposição e improvisação. Nesse curso de violão, os materiais disponibilizados aos alunos – organizados de modo a ser um passo a passo no desenvolvimento dos repertórios trabalhados - são em forma de textos, com linguagem simplificada, partituras, letras cifradas, vídeos, fotografias, animações e áudios (WESTERMANN, 2010).

Sobre o ensino de instrumentos percussivos, Daniel Gohn descreve e justifica o curso de percussão da UFSCar “por sua utilidade como ferramenta no desenvolvimento da musicalidade” (GOHN, 2011, p. 144), ao explorar as possibilidades sonoras de cada instrumento, atenção ao modo de tocar, na percepção dos diferentes timbres, bem como a percepção de aspectos rítmicos e sua relação entre som e movimento. Sobre esse último aspecto, o autor questiona como deve ser realizada a distância, sem a presença de um professor. São necessários, de acordo com o autor, vídeos de boa qualidade para um contato síncrono – descrito na pesquisa como videoconferência - com os atores interagindo em tempo real. Entretanto, pela falta de equipamentos e conexões que permitissem essa alta qualidade de transmissão e recepção, optou-se pela utilização de textos básicos para estudos - baseados em experiências pertinentes à formação dos professores do ensino presencial – que são colocados em prática por meio de vídeos; além de fotos (GOHN, 2011). Quando se trata do ensino de instrumento a distância, como bem destacou Gohn (2011) sobre as particularidades do ensino de percussão, essa discussão pode ser ampliada para os demais instrumentos, pois além das dificuldades técnicas quanto à conexão e bons instrumentos, há de se destacar também a definição dos conteúdos da disciplina.

O artigo Teclado no Ensino de Música a Distância foi um relato de experiência, resultado de um empreendimento coletivo, pois contaram com a colaboração de alunos, tutores, professores e equipe de teclado (DOMENICI *et al.*, 2012). O interdisciplinar Seminário Integrador Teclado resultou de um trabalho

voltado para a formação continuada de professores da educação básica, do qual tinha por objetivo ter o teclado como instrumento acompanhador para as aulas de música do ensino básico, tanto para o contexto presencial quanto no a distância - de forma que o aprendizado do instrumento tivesse uma aplicabilidade condizente com a realidade de uma aula do ensino básico. O repertório utilizado pela equipe buscou contemplar uma variedade de estilos e gêneros musicais, desde peças compostas pelos professores integrantes da equipe – com o objetivo específico de trabalhar algum aspecto técnico e musical, até a adoção de repertórios de músicas folclóricas, músicas ocidentais de concerto, até música popular brasileira (DOMENICI *et al.*, 2012, p. 131).

A proposta do curso, segundo Domenici *et al.* (2012, p.121), diferencia-se de um curso tradicional de ensino de piano por diversos motivos, dentre os quais: 1) ser estruturado sobre o ensino coletivo; 2) priorizar a memória e incentivar a execução de ouvido; 3) ter o teclado como colaborador, ao acompanhar a voz humana e; 4) ser ensinado a distância por meio das TIC.

Ainda sobre o curso do Pró-Licenciatura¹¹ da UFRGS, um ponto que merece destaque refere-se ao material disponibilizado aos alunos, que é em forma de um livro digital, o Ebook (Electronic Book), o qual pode ser lido em computadores ou mesmo aparelhos celulares. Neste material, além dos textos, o aluno tem contato com partituras, vídeos, animações, áudios – materiais estes que podem ser baixados (*download*) para outros equipamentos (DOMENICI *et al.*, 2012). O trabalho colaborativo empreendido nesse curso permitiu que o atual material disponibilizado online fosse modificado, melhorado, ampliado a qualquer tempo por seus autores, adaptando-os de acordo com a demanda dos alunos, os quais foram consultados em quatro momentos avaliativos, para que se fossem compreendidas suas percepções sobre a proposta pedagógica utilizada, suas impressões, sugestões e reclamações (DOMENICI *et al.*, 2012).

Os resultados obtidos nesse curso da UFRGS apontaram para um “aproveitamento necessário, satisfatório e promissor deste modelo de ensino, que adota a EAD mediada por tecnologias da informação e comunicação”, em que os

¹¹ Pró-Licenciatura – programa do governo federal voltado para a formação inicial de professores sem licenciatura, dos sistemas públicos de ensino que atuam nos anos finais do ensino fundamental ou médio.

objetivos, além da inserção dessa modalidade totalmente a distância, foi proporcionar uma ampliação das formas de estudo do presencial, “enriquecendo as perspectivas profissionais dos alunos”, além da percepção da presença das TIC na educação, o que oferece “oportunidades de atuação e novas formas de inserção no mercado de trabalho, ampliando conhecimentos e modos de interação” (DOMENICI et al., 2012, p. 147-148).

Sem exaurir a discussão sobre a temática, infere-se que o ensino de instrumento ainda carece de amplas pesquisas, discussões entre os envolvidos nessa modalidade da educação musical a distância. Percebe-se que é algo complexo, diferenciado de uma disciplina estritamente teórica. Os desafios, além das questões pedagógicas – que sejam voltadas a atender ao público e às particularidades do ensino a distância - enfrentam também seus entraves quando se trata de questões de ordem estrutural, tecnológica. Contextualizando-se para a área de instrumentos de teclas, requereriam instrumentos com um mínimo de qualidade nos polos – unidades físicas de apoio presencial aos estudantes - como pianos ou teclados sensitivos ao toque (teclas com peso de piano) para que os alunos pudessem ter noções básicas de interpretação musical, ou mesmo aprendizado de técnicas. As conexões precisariam ser de melhor qualidade, para transmissão em tempo real, qualidade de transmissão de som e imagem.

2.3 O Programa UAB

Para uma melhor compreensão do programa ao qual a Universidade de Brasília está vinculada, bem como as características do curso de Música da referida universidade, nessa seção apresentar-se-á, resumidamente, o programa de educação a distância, criado pelo Governo Federal em parcerias com universidades federais. Com o intuito de democratizar o acesso ao ensino superior, políticas públicas educacionais foram desenvolvidas pelo Governo Federal a fim de amenizar as exclusões sociais e práticas discriminatórias, por meio da EaD (RAMOS, MEDEIROS, 2011).

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado pelo Governo Federal/ Ministério da Educação (MEC) por meio do Decreto n. 5.800 de 2006, baseia-se na oferta de cursos superiores na modalidade a distância, por meio de instituições de ensino superior da rede pública, a qual é responsável por criar e manter os cursos, com parceria com a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

A UAB conta ainda com o apoio dos Polos, estruturas físicas similares a apresentada na Imagem 2.1, com a finalidade de dar suporte aos estudantes e aos cursos. Essas estruturas físicas são equipadas com salas para computadores (Imagem 2.2), biblioteca, salas de aula, auditórios, e salas com instrumentos (Imagem 2.3). Os polos são mantidos pelos municípios e governos estaduais, e em alguns casos, pelo próprio governo federal.

De acordo com Andrade (2010, p.187), uma vez que os polos situam-se em municípios do interior, “a educação universitária se aproxima de um público que comumente não chega aos cursos presenciais”. Em cada unidade física, os estudantes podem contar com o apoio do tutor presencial. Este tutor tem a função de auxiliar os estudantes na resolução de dúvidas relacionadas à utilização dos aparatos tecnológicos, acompanhar e orientar as atividades realizadas pelos alunos bem como minorar as dúvidas dos conteúdos das disciplinas (PPP, MUS, 2009).

Imagem 2.1- Polo Cruzeiro do Sul –AC



Fonte: www.ead.unb.br

Imagem 2.2 – Sala de computadores do Polo de Cruzeiro do Sul



Fonte: www.ead.unb.br

Imagem 2.3 – Estrutura da sala do Polo de Porto Nacional - TO



Fonte: www.ead.unb.br

O programa UAB, segundo o referido decreto, tem como objetivos nacionais:

I – oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II – oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III – oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV – ampliar o acesso à educação superior pública;

V – reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país;

VI – estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII – fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Com a finalidade de contemplar as demandas da educação superior a distância, entre os anos de 2005 e 2006, a UnB, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), passa a atender de forma ampla e regular essas formações por meio da UAB. A universidade, atualmente, está presente em 10 estados e no Distrito Federal conforme mapa da página seguinte; os pontos representam as cidades atendidas pelas UnB.

Imagem 2.4 – Estados atendidos pela UnB/EaD (2013).



Fonte: www.ead.unb.br

Com a implantação do referido sistema em 2007, a UnB realizou o primeiro vestibular para selecionar candidatos para os cursos de licenciatura da UAB/UnB, as quais foram ofertadas inicialmente 1.080 vagas distribuídas em seis cursos: Educação Física, Letras/Português, Pedagogia, Artes Visuais, Música e Teatro. Atualmente, a UnB oferece ainda, além dos cursos de graduação já citados, Administração Pública, Biologia e Geografia, e está presente em 10 estados e no Distrito Federal.

2.4. O CURSO DE MÚSICA A DISTÂNCIA DA UNB

O curso de licenciatura em Música, ofertado pelo programa UAB/UnB, teve seu primeiro processo seletivo em setembro de 2007, iniciando o curso em outubro do mesmo ano. Atendeu inicialmente a 84 alunos, sendo esses de oito municípios do estado do Acre (NARITA, 2008). Posteriormente, já foram realizadas duas ofertas, sendo em 2009 e a última em 2011.

O curso tem a duração mínima de quatro anos, o que engloba as disciplinas práticas como Violão e Teclado, disciplinas teóricas de música, além das disciplinas de estágio.

A oferta de um curso de Música a distância não é novidade na UnB. De acordo com Cajazeira (2004, pp. 93-94), a UnB ofertou, na década de 1970, um curso de Música a distância, a qual era destinado a adultos que desejassem musicalizar-se, por meio de conteúdos que seguiam um molde formal de ensino, sendo a flauta doce a disciplina prática.

Segundo a autora, o curso era por correspondência, professores e alunos se correspondiam por cartas e ao final, sem possibilidade de interação, com o aluno se autoavaliando ao final. O curso era estruturado em 16 fascículos, cinco discos, uma flauta doce e quatro cadernos de partituras. Abordava fundamentos da música, notação musical, harmonia, estilos musicais, textura, análise, forma, orquestração, com exercícios de treinamento auditivo e autoavaliação.

A licenciatura na modalidade a distância tem como objetivo a formação e habilitação de educadores musicais para atuarem na Educação Básica com o ensino de Música, desenvolvendo-se um docente “reflexivo, com autonomia e conhecimento para mobilizar saberes e competências condizentes com seu contexto de atuação” (PPP/MUS, 2009).

De acordo com o Plano Político Pedagógico do curso de Música, a licenciatura tem como objetivos:

I – formar e capacitar os alunos para atuarem como futuros educadores musicais, habilitados a identificar as diferentes possibilidades do ensino da música e

a criar e desenvolver propostas metodológicas atuais e coerentes com o contexto no qual atuarão;

II – propiciar aos alunos uma formação voltada para a atuação de músicos/professores ou professores/músicos, por meio da inter-relação de ambos os conhecimentos e habilidades;

III – possibilitar aos alunos a aprendizagem e a construção dos seus conhecimentos e habilidades de forma interdisciplinar e colaborativa, fundamentados na prática da pesquisa, nos estudos teóricos e experimentações práticas;

IV – incentivar os alunos à busca permanente de atualização e aquisição de novos conhecimentos e aprimoramento profissional;

V – proporcionar aos alunos a formação para o uso e aplicação didático-pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em sua atuação como professores.

É visível o interesse que a Universidade de Brasília tem pela educação a distância, por meio de seus constantes empreendimentos na área. Percebe-se que o curso de Música a distância da UnB oferece uma formação que atenda as necessidades educacionais dos professores que irão atuar na educação básica.

3 DOCÊNCIA VIRTUAL E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

As relações proximais entre as tecnologias digitais e as práticas pedagógicas são uma constante na educação a distância. A compreensão de termos técnicos inerentes à área tecnológica torna-se necessária ao educador, para que este possa explorar com maior segurança as possibilidades educacionais tanto no ensino a distância quanto no presencial.

Sem a intenção de exaurir sobre as tecnologias empregadas em EaD ou mesmo analisar suas aplicabilidades, por não ser objeto de estudo desta pesquisa este capítulo apresentará, em linhas gerais, definições sobre tecnologias, e apresentar as definições sobre uma das principais ferramentas utilizadas na educação a distância, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), assim como apresentar o AVA utilizado pela Universidade de Brasília, o Moodle, sua definição e possibilidades. Ao se falar em tecnologias digitais em EaD, faz-se necessário abordar as concepções sobre o conceito de tecnologia.

Posteriormente à explanação sobre tecnologias digitais, serão delineadas as concepções abordadas na literatura sobre formação docente para a utilização das tecnologias digitais na prática pedagógica; e por fim, após uma breve compreensão sobre as tecnologias e as justificativas apresentadas para uma formação docente que seja condizente para a devida utilização das tecnologias digitais, serão esboçadas características da docência virtual, para uma melhor compreensão dos aspectos envolvidos na prática docente, que utiliza a Internet como principal meio para o ensino e a aprendizagem.

3.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EAD

O domínio do fogo, os utensílios de pedra e a linguagem constituem tecnologias fundamentais que estão intrinsecamente associadas ao desenvolvimento da espécie humana, e independentemente de que momento

histórico, todas as épocas possuem técnicas próprias que se afirmam como produto e conseqüentemente, como fator de mudança social (PONTES, 2010).

Inserido nesse contexto, Kenski (2009) considera que desde os primórdios da civilização, esta estava sujeita a algum tipo de tecnologia, pois foram desenvolvidas ferramentas, tais como pratos, fogões, para garantir nossa sobrevivência e estas tecnologias já estão integrados ao nosso cotidiano, e que dificilmente iríamos desassociá-los de nossas vidas. A autora, para chegar ao entendimento de tecnologia, distingue *ferramentas* tecnológicas de *técnica*. Sobre a primeira, é tudo o que é utilizado na vida cotidiana, seja pessoal ou profissional – giz, papel, caneta; e a forma como se é utilizada essas ferramentas para se realizar uma dada ação, faz referência à *técnica*. A tecnologia, portanto, seria o conjunto das ferramentas e das técnicas, em cada época.

Há diversas discussões sobre quando, como e porque utilizar as tecnologias digitais na educação. O módulo de referência de qualidade em EaD do Ministério da Educação traz a informação de que o uso das tecnologias na educação deve se apoiar “em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir”, desenvolvendo projetos compartilhados, assim como “reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento” (MEC, 2007).

De acordo com Belloni (2009), a educação sempre foi mediada por algum tipo de meio de comunicação, como forma de complementação à ação docente, em sua interação direta com os alunos. Para a autora, um quadro negro, livros, poderiam ser considerados tecnologias – no sentido de conhecimentos inseridos nos artefatos técnicos (tecnologias), na produção e em sua utilização – e que “pedagogia e tecnologia sempre foram elementos fundamentais e inseparáveis da educação” (BELLONI, 2009, p.53).

Uma vez que toda a educação, seja a distancia ou presencial, direciona-se para uma intensa utilização das tecnologias, com atividades a distancia, mesmo em cursos presenciais (MORAN, s/d), a discussão sobre o uso de mídias, tecnologias, capacitação docente torna-se importante, pois há de se considerar a importância da aplicabilidade dessas tecnologias na prática pedagógica, assim como também da

necessidade docente em conhecer tais ferramentas, saber interpretá-las e usá-las corretamente (MORAN, 2009).

Contudo, antes de discutir sobre a necessidade da aplicabilidade tecnológica na prática pedagógica e suas implicações, faz-se necessária a distinção entre tecnologias e mídias.

Etimologicamente, a palavra tecnologia, vem do grego *τεχνη* — "técnica, arte, ofício" e *λογία* — "estudo". Moore e Kearsley (2007) destacam que algumas literaturas não fazem distinção entre tecnologias e mídias, o que por muitos são considerados sinônimos. Para os autores, mídias são os meios que possibilitam a comunicação, por meio das tecnologias; são elas: imagens, fixas ou em movimentos; sons; dispositivos; e texto.

Maria Luiza Belloni define TIC as seguintes mídias:

televisão e suas variantes (videocassete, DVD, antena aberta, por assinatura); jogos de vídeo (vídeo games) e de computador; máquinas fotográficas e filmadoras de vídeo; *ipods*, MP3; telefones celulares; e redes telemáticas. (BELLONI, 2009, p.246).

Moore e Kearsley (2007) afirmam que não há tecnologias certas ou erradas quando se trata de educação a distância, mas que é necessário seu uso nessa vertente da educação, bem como seu emprego dependerá do tipo de conteúdo ministrado, a localidade do curso, assim como o público a quem deve ser destinado. Ao decorrer da pesquisa, serão empregados os termos mídia e tecnologia com seus respectivos significados, propostos por Moore e Kearsley (2007), por apresentarem uma distinção mais objetiva sobre essas terminologias.

Retomando as discussões apontadas inicialmente, há a necessidade de habilidades e conhecimentos amplos quanto ao uso das tecnologias na prática pedagógica? Na educação a distância, a interação, a comunicação, por não ser direta, necessita combinar uma ou mais mídias, com a harmonização de uma ou mais tecnologias. Devido a esse tipo de interação, esta modalidade de educação torna-se "bem mais dependente da **mediatização** que a educação convencional, de onde decorre a grande importância dos meios tecnológicos." (BELLONI, 2009, p. 54 – grifo da autora).

Sendo essa comunicação uma peça importante - para a EaD - todo usuário “precisa conhecer um pouco a respeito de cada tecnologia e também da mídia que a veicula” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 77). Embasando e complementando os questionamentos apontados inicialmente, a respeito de conhecer mídias e tecnologias, sua utilização e modo de operação, Moore e Kearsley destacam alguns questionamentos que se deve ter em mente ao serem analisadas algumas tecnologias: (1) Quais são as características das diferentes tecnologias de comunicação e das mídias e como podem ser usadas na educação a distância? (2) Quais mídias e tecnologias de comunicação mais apropriadas para uma determinada disciplina ou um grupo de alunos? (3) De que modo mídia e tecnologias podem ser combinadas para que se obtenha uma máxima eficácia?

Sobre esses questionamentos, os autores mencionados acima descrevem ainda que os educadores a distância são dependentes de equipes especializadas – operadores de câmera, produtores, programadores - para assegurar a plena transmissão do conhecimento, por meio das tecnologias; não há a necessidade de conhecimentos específicos sobre como as tecnologias operam, mesmo para situações de problemas técnicos. É preciso, sim, ter um conhecimento mínimo necessário para que ele seja capaz de “formular perguntas inteligentes, fazer sugestões, saber quando algo não está operando como deveria e (...) conhecer os limites e o potencial de cada uma das tecnologias.” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.77).

Os gestores de Tecnologia da Informação (TI) são elementos importantes para a educação a distância, pois eles são os profissionais capacitados para operarem toda a logística tecnológica. Entretanto, ter um profissional que dê conta de atender a toda uma grande demanda de educadores e demais profissionais de um curso a distância que necessitam desse apoio tecnológico é inviável. Logo, espera-se que o professor possa ter uma noção, uma compreensão da funcionalidade das ferramentas tecnológicas utilizadas em um curso a distância, para que o processo de ensino possa ser maximizado.

3.2 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Previamente foram apresentados alguns conceitos, terminologias referentes às tecnologias digitais. As ferramentas tecnológicas empregadas em um curso a distância, como no curso de Teclado da UnB, têm sido utilizadas amplamente por serem meios que facilitam a interação entre os participantes do curso, possibilitam que os materiais didáticos sejam apresentados das mais diversas formas; de modo a atender a grande demanda de alunos; a fim de adequar, também, às especificidades, as características, os interesses de cada curso.

Esses elementos operacionais e interacionais são integrados em um único local, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). AVA é um *software* constituído a partir do uso de diversas mídias e tecnologias, disponibilizado na Internet, que reúne ferramentas necessárias à “criação, tutoria e gestão de atividades que normalmente se apresentam sob a forma de cursos” (SILVA, 2011, p.18). O ambiente tem o propósito de disponibilizar conteúdos, proporcionar interatividade bem como a interação entre pessoas, grupos, e viabilizar a construção de conhecimentos (SILVA, 2011).

Para Pereira (2007), os ambientes virtuais são ferramentas e recursos tecnológicos utilizados como meio para transmitir conteúdos, mensagens entre participantes do processo de ensino e de aprendizagem a distância, com auxílio da Internet. Para a autora, os AVA possibilitam:

(1) o acesso à informação por meio de materiais didáticos, assim como o armazenamento e disponibilização de documentos (arquivos); (2) a comunicação síncrona e assíncrona; (3) o gerenciamento dos processos administrativos e pedagógicos; (4) a produção de atividades individuais ou em grupo (PEREIRA, 2007, p.7)

De acordo com Silva (2011), o AVA tem por objetivo proporcionar aos educadores ferramentas que gerenciem e promovam a aprendizagem, não apenas pela interatividade, mas pela interação, “privilegiando a construção/ reconstrução do conhecimento, a autoria, a produção de conhecimento em colaboração com os pares e a aprendizagem significativa do aluno” (SILVA, 2011, p.18).

Para a elaboração de um AVA, Pereira (2007, p.17) destaca a importância da participação de uma equipe multidisciplinar, a qual deve operar de forma integrada, ser coordenada por uma equipe pedagógica para que “seja garantida a coerência entre as estratégias e o produto final”. Para Santos (2003, apud Pereira, 2007), dentre os profissionais integrantes da equipe multidisciplinar, destaca-se: (1) o pesquisador, ou professor autor, responsável pela elaboração do conteúdo pedagógico; (2) o designer instrucional, responsável por, dentre outras atribuições, selecionar as tecnologias digitais de acordo com as instruções pedagógicas.

A UnB utiliza nos cursos de educação a distância o Moodle, um tipo de AVA disponibilizado gratuitamente, a ser explicitado a seguir.

3.2.1 Moodle

O que é o *Moodle*¹²? Em determinadas situações nos deparamos com determinados termos de diversos programas computacionais que por vezes sabemos qual a sua finalidade, entretanto nem sabemos sua definição, pelo fato de que, por vezes, a linguagem da área de Tecnologia da Informação (TI) não nos é familiar.

O *Moodle* - acrônimo do inglês *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* - é um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), um software de código aberto (SILVA, 2011). É relevante conhecer o termo “código fonte” para a compreensão de como é estruturado um AVA. Sobre o termo código fonte, a empresa que o criou, a *Open Source Initiative*¹³, descreve que não é apenas um acesso ao código-fonte – o que permite modificar substancialmente o modo como o *software* opera – mas que devem seguir algumas orientações, como a garantia de gratuidade de distribuição do programa, e que não haja restrição a uso, nesse software, de outros programas que não sejam código aberto.

¹² A UnB utiliza nos cursos de educação a distância o Moodle versão 2.0.

¹³ <http://opensource.org/docs/osd>

Considerando a possibilidade de sua utilização por pessoas que não tenham conhecimento de *webdesign* ou programação, o *Moodle* é um programa de manuseio facilitado, podendo o autor, logo após a finalização da estrutura do curso, configurar conforme seu interesse (SILVA, 2011, p.31). Dentre as funcionalidades do software, podemos citar as atividades que são comumente utilizadas nos cursos, como Chat, Fórum, Questionário, dentre outros. A seguir, na Imagem 3.1 é apresentado o *layout* do Moodle utilizado pela UnB.

Imagem 3.1 – Ambiente Virtual de Aprendizagem



Fonte: www.ead.unb.br

A UnB utiliza a versão 2.0 do *Moodle*. Esta versão, de acordo com Silva (2011, p.149), apresentou significativas melhoras em relação ao seu antecessor, ao facilitar sua utilização, navegação, assim como incorporar outras ferramentas, como o recurso em que o aluno pode verificar sua progressão, por meio de um sistema de marcação, das atividades já realizadas. Entre outras novidades, ainda em estudos, Silva (2011) descreve um recurso que possibilitaria trabalhar de modo *off-line*, de modo que o usuário poderia fazer *downloads* e *uploads* de mensagens, materiais didáticos; facilitando assim principalmente àqueles com dificuldades de conexão à

Internet. O *Moodle* manteve alguns recursos já conhecidos por seus usuários, porém, aperfeiçoou-os.

No quadro 3.1 são apresentados os recursos e mídias que as disciplinas utilizam, de acordo com PPP/Mus (2009) do referido curso, assim como os verificados diretamente em cada disciplina.

Quadro 3.1 – Recursos e mídias utilizadas pelas disciplinas de Teclado

Mídias	Funcionalidade
Vídeo	Permite o ensino de qualquer procedimento, em múltiplas perspectivas, por meio da observação. Os alunos enviam as atividades realizadas por meio desse recurso para que sejam verificadas postura, dedilhados por exemplo.
Imagem	Recurso estático, utilizado principalmente para a apresentação de partituras.
Áudio	Recursos sonoros utilizados para exemplificação de peças musicais ou acompanhamentos que simulem uma performance com uma banda musical.
Impressa	Utilizada em forma de texto e de forma a facilitar a impressão em papel, tem sido a principal mídia utilizada em EaD, para a instrução e utilizada como um meio de interação; assegurando-se assim um meio mais seguro e conveniente para o ensino e aprendizado.
Videoconferência	Permite uma interação entre professores e alunos em tempo real, por meio de equipamentos como microfones, filmadoras, monitores.
Tarefas	Atividades que podem ser realizadas online ou não, por meio do envio de arquivos ou respostas editadas pelos alunos. Pode ser ou não uma atividade com tempo restrito para a sua finalização.
Questionário	Possibilita uma variedade de exercícios e avaliações online, por meio de questões objetivas e dissertativas, com opções de feedback sobre erros e acertos.
Chat	Também conhecido como bate-papo, permite uma interação simultânea entre os participantes do curso.
Fórum	Ferramenta utilizada para a discussão assíncrona entre os participantes do curso.

Fontes de referência: Silva (2011); Moore, Kearsley (2007).

Ao professor, não lhe cabe ter conhecimentos aprofundados sobre tecnologias digitais, ambientes virtuais e assuntos afins. Em outras palavras, o professor deve buscar conhecer, compreender melhor as mídias, suas funções, suas possibilidades de integração com outras ferramentas tecnológicas, saber tomar suas próprias decisões em qual e porque utilizar determinada ferramenta poderá ser um fator determinante a potencializar a prática do educador online, enriquecendo assim o ensino-aprendizagem.

3.3 CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TIC NA EAD

Não se pode desconsiderar que, na maioria das situações, o professor que atua na educação a distância é o mesmo docente que desenvolve suas práticas pedagógicas no ensino presencial. Embora os conhecimentos pedagógicos sejam os mesmos, independente do contexto em que sua atuação se concretize, a maneira de se abordar os conteúdos é diversificada, bem como os meios utilizados para se atingir os propósitos educacionais.

Sua comunicação com os alunos, que antes era pré-definida em termos de local e hora, agora se faz por meio de materiais pedagógicos previamente escritos, sejam eles impressos ou digitais, “escritos de forma dialogada e com tutoria presencial em polos e/ou virtual, pela internet” (MORAN, 2010, p.130).

A todo instante estamos em um constante processo formativo. Aprendemos a lidar com novas situações do cotidiano: pagar uma conta bancária por meio da Internet, aprender a manusear um novo equipamento eletrônico, ou mesmo lidar com um contexto pedagógico a qual não estamos habituados. A relação, a interação entre as pessoas também sofre modificações.

Essas modificações podem ser atribuídas, em parte, às inovações tecnológicas a que a sociedade está imersa. Consequentemente, fazemos parte de uma nova sociedade, em que a comunicação pode acontecer a qualquer local, a todo instante, pois estamos interligados em redes, termo este que não está condicionada apenas à estrutura material das comunicações digitais, mas ao

“universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse oceano” (LÉVY, 2000, p.17).

Ao se relacionar essas transformações percebidas na sociedade com a educação, percebemos modificações na prática pedagógica. Mendelssohn (1997, apud PERRENOUD, 2000, p.125) faz algumas declarações que fazem pertinente ao tema:

As crianças nascem em uma cultura em que se clica, e o dever dos professores é inserir-se no universo de seus alunos. (...) Se a escola ministra um ensino que aparentemente não é mais útil para o uso externo, corre um risco de desqualificação. Então, como vocês querem que as crianças tenham confiança nela? (MENDELSSOHN, p.125, 1997)

Ao destacar tais citações, Perrenoud (2000), excluindo-se os aspectos políticos, mercadológicos que estão intrínsecos ao desenvolvimento das tecnologias, afirma que não há como discordar das afirmações, pois a escola não pode descartar o que acontece no mundo. Para o autor, além das transformações nos modos de comunicação, as TIC transformam a maneira de “trabalhar, de decidir, de pensar” (PERRENOUD, 2000, p.125).

Sobre a formação em questões tecnológicas, Perrenoud (2000) faz uma comparação entre *software* e telefone. Para o autor, aprender a utilizar um telefone é mais fácil do que navegar por diferentes páginas da Web, pois, para a plena utilização do telefone, é preferível “dominar” a comunicação oral e a leitura de listas telefônicas. Para o autor, a aprendizagem pode ser realizada por meio dos manuais, auxílios online ou mesmo por tentativas e erros.

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. (PERRENOUD, 2000, p.128)

Perrenoud aponta que aos professores, não é necessário que o docente seja um especialista em programação ou em informática. Contudo, o fato de não ter a necessidade de ser formado nessa área, não exime o docente de uma “cultura informática básica e de um treino para o manejo de todos esses instrumentos”, pois,

um conhecimento pessoal sobre determinado programa computacional não será garantia de que este será utilizado corretamente para fins pedagógicos, contudo, porém, auxilia (idem, p.134).

Afinal, em que consiste a competência dos docentes? Segundo Perrenoud, consiste em utilizar desde as ferramentas mais simples até programas que exijam mais conhecimento, pois os professores precisam desenvolver curiosidades, expectativas. Porém, é necessário que estes tenham noção das inovações, bem como dos limites acerca das tecnologias, ao refletir sobre utilizar ou não essas ferramentas em sua prática. Ao fazer a reflexão e estando ciente das possibilidades tecnológicas, o professor poderá optar por utilizar ou não. Mas caso considere por este último, não será por “ignorância”, mas por constatar que seria mais prático ensinar pelos moldes tradicionais, do que despender horas em pesquisas que não teriam os aspectos didáticos como fins.

Por fim, Perrenoud diz que a incógnita está em saber se os docentes vão se apossar:

das tecnologias como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídia, ou para *mudar de paradigma* e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem. (PERRENOUD, 2000, p.139) [grifo do autor]

Como apontado por Perrenoud (2000), ao professor verifica-se a importância em se estar inserido na cultura tecnológica, para que o contexto vivenciado pelos alunos esteja inserido no ambiente escolar, tornando-se assim uma aprendizagem mais efetiva. Ao olhar esse contexto e correlacionando à educação a distância, tais mudanças socioculturais trazem crescentes e constantes desafios, o que implica em novos perfis profissionais e pessoais por meio de processos contínuos de aprendizagem ao longo da vida (FIORENTINI, 2010).

Para a educação, as mudanças proporcionadas pela tecnologia não podem ser ignoradas. Essa facilidade de comunicação interpessoal proporcionadas pelas novas tecnologias representam mudanças complexas no contexto educacional: a figura do professor deixa de ser a fonte principal do conhecimento, concorrendo assim com outras fontes, tais como computadores, Internet; sendo estas ferramentas imersas no cotidiano estudantil. Isso repercute em modificações na forma de aprendizagem, e conseqüentemente, o docente precisa estar adaptado a

esses novos contextos, com a finalidade de manter uma comunicação direta com seus alunos. Ou seja, o professor precisa adotar uma nova postura:

(...) novas formas de aprender, novas competências são exigidas, novas formas de se realizar o trabalho pedagógico são necessárias e fundamentalmente, é necessário formar continuamente o novo professor para atuar neste ambiente telemático, em que a tecnologia serve como mediador do processo ensino-aprendizagem. (MERCADO, 1998, p.3).

Em face às mudanças impostas pela modernização, a necessidade de estar inserido nas novidades tecnológicas e trazê-las para sua prática pedagógica, em algumas situações, fez com que o professor incorporasse as novas tecnologias em seu planejamento de aula e acabou por fazer uso inadequado das mídias e tecnologias, seja por não saber manuseá-las adequadamente e explorar toda a sua potencialidade, seja por utilizar alguma mídia que não atendia as especificidades de determinado conteúdo; tornando-se uma aula em que a transmissão de conteúdos segue um modelo tradicional de ensino em que a informação, antes repassada pelo professor, é agora transmitida por alguma tecnologia, e os alunos absorvem o conteúdo passivamente (FRITISCH et al, 2003; MERCADO, 1998; PONTE, 2000).

Sobre essa falta de familiaridade com os recursos tecnológicos, Vigneron (2003, p. 4), diz que há de se considerar que muitos professores não obtiveram formação alguma “para integrar as novas tecnologias da informação e da comunicação no seu trabalho pedagógico e que, em muitos casos, o medo faz rejeitar essas novas possibilidades”.

Percebe-se que a simples utilização de tecnologias e mídias na prática pedagógica a fim de estar contextualizado com os avanços da sociedade não é suficiente. Para atuar na EAD, não basta o professor ser competente na sua área de conhecimento: ele precisa, além disso, ter fluência tecnológica e dominar a arte de trabalhar em equipe. A relação entre professores (gestor e tutor) e equipe técnica é primordial. As funções de cada um precisam ser bem determinadas. (VIGNERON, 2003, p. 10).

Mercado (1998) relata que é necessária uma formação docente para se atuar e usar adequadamente as tecnologias, e que esta formação deverá ser similar ao que se espera de sua atuação; e sendo considerada, ainda, a realidade em que o

professor trabalha, assim como “suas ansiedades, duas deficiências e dificuldades encontradas no trabalho, para que se consiga visualizar a tecnologia como uma ajuda e vir, realmente, a utilizar-se dela de uma forma consistente” (MERCADO, 1998, p.5). O autor diz ainda que a inclusão de cursos para capacitação na formação de professores esbarra em dificuldades com investimento em equipamentos e na “falta de professores capazes de superar preconceitos e práticas que rejeitam a tecnologia” (MERCADO, 1998, p.3).

Fazer alterações no contexto educacional implica em reflexões e na necessidade de articulações entre iniciativas que propõem a utilização das tecnologias na prática pedagógica e os programas de formação docente (RICHIT, 2010). Os professores, segundo Richt (2010), precisam:

(...) interagir com esses recursos, explorando-os de forma crítica e investigativa, refletindo sobre o uso desses em sala de aula, para assim desenvolver uma postura crítica acerca da mutabilidade do conhecimento relativo às tecnologias e das mudanças pedagógicas suscitadas por essa dinamicidade. (RICHIT, 2010, p.74).

Pimentel (2011) discorre que o surgimento de instituições de ensino superior que ofertavam cursos a distância no Brasil e no mundo, a partir da década de 1970, teve uma intrínseca e rápida contribuição para uma evolução das metodologias educacionais, especificamente àquelas que recorriam com intensidade à utilização das TIC. Consequentemente a esta evolução metodológica e ao desenvolvimento destas tecnologias, assim como sua aderência nos processo de ensino e aprendizagem - seja no presencial, seja a distância, está a necessidade da “formação de um novo professor” (PIMENTEL, 2011, p. 3), uma vez que suas ações pedagógicas estão diretamente relacionadas com a utilização das tecnologias da informação e comunicação (Belloni, 2009).

Quanto à utilização de mídias e tecnologias nesta modalidade de ensino, Moran (2012) afirma que alguns “professores e alunos não se adaptam à modalidade” [a distância], pensando que somente é necessário “reproduzir as técnicas praticadas no presencial e já estão prontos. Demoram para adquirir a competência de gerenciar fóruns, atividades digitais, de serem proativos com alunos silenciosos.” (MORAN, 2012, p.2).

Moore e Kearsley (2007) dizem ser um problema ao longo da história da educação a distância, quanto à utilização dos recursos tecnológicos, pois os professores tendem a utilizar uma tecnologia especificamente, a fim de transmitir todos os conteúdos do curso baseados nessa tecnologia. O autor ressalta que o desafio, enquanto educadores, “consiste em sermos criativos na decisão de qual é a melhor mídia ou mescla de mídias para um curso ou programa específico e qual é a tecnologia mais apropriada para veiculá-la.” (MOORE, KEARSLEY, 2007, p. 97).

Ramos e Medeiros (s/d), sobre a capacitação docente quanto ao uso dos recursos tecnológicos na educação a distância, consideram que não é suficiente apenas ser treinado na área tecnológica, conhecer os recursos e suas possibilidades, mas faz-se necessário discutir em como utilizá-los. Para as autoras, esses deveriam ser:

pensados pedagogicamente, sob as perspectivas dos alunos e dos conteúdos a serem construídos no processo de ensino-aprendizagem. (...) o professor deve conhecer o conteúdo, ser dinâmico, ter fluência e flexibilidade e saber lidar pedagogicamente com a tecnologia e com as mudanças no próprio conteúdo, que também se reconstrói com o tempo (RAMOS, MEDEIROS, s/d, p.5).

O pensamento construído é semelhante, quando abordado por Pontes (2000), que também considera que dominar uma técnica não é garantia de que uma pessoa irá utilizá-la com destreza ou de modo crítico. Para o autor, é necessário muito mais do que o conhecimento instrumental, é preciso que se torne um usuário fluente dessa técnica, que reconheça as possibilidades e limitações do uso das TIC em sua prática, assim como ter a ciência do que essa tecnologia poderá resultar em sua pessoa.

Para que se alcance êxito nas ações de formação a distância, na visão de Pimentel (2011, p. 4) “(...) assenta-se na capacidade do uso adequado das tecnologias de informação e comunicação”, assim como no papel da docência, que para a autora, há de se considerar o professor como um importante apoio na evolução do contexto educacional, uma vez que ocorrem rápidas mudanças nas tecnologias da informação e comunicação, fazendo-se necessária uma formação sólida a esses profissionais, a fim de estarem devidamente inseridos nos desafios propostos pela atual sociedade.

Inserido nessa mesma perspectiva, segundo Ramos e Medeiros (2010), pesquisas demonstraram a necessidade de integração no uso das tecnologias na preparação docente, para que estes se apropriem desse recurso efetivamente em sua prática, ou seja, “aprender a ensinar com tecnologia e qualidade é possível desde que cuidemos das duas pontas, do processo de ensino e do uso da tecnologia” (RAMOS, MEDEIROS, 2010, p. 30-39).

Para Alves e Novoa, no atual contexto da EaD, é necessário que os professores tenham

uma reflexão bem mais ampla, que englobe o repensar dos próprios conceitos de educação e tecnologia, de forma integrada, no sentido de se criar propostas pedagógicas que incorporem as potencialidades que as novas tecnologias, em especial as de suporte digital, trazem para o processo coletivo de construção do conhecimento (ALVES, NOVOA, 2002, p2).

Podemos inferir que a EaD não é uma simples adaptação do contexto de ensino do presencial para o virtual. A discussão não gira em torno ou não de sua aplicabilidade. Faz-se necessário, além dos conhecimentos pedagógicos, que o professor que atua nesse contexto de ensino-aprendizagem online tenha conhecimentos relacionados às tecnologias digitais, de seu efetivo emprego, a fim de que esses recursos sejam utilizados como um meio em que a sua efetiva aplicação trará benefícios pedagógicos bem como ao fim a que ela se destina. Percebe-se também que a exigência não se faz somente aos professores, bem como às instituições, que devem estar mais preparadas.

Perrenoud (2000) aponta ainda que o professor precisa compreender como será a escola do amanhã, o público, os programas, bem como ter disponibilidade para estar atualizado ao que acontece no mundo tecnológico. Sobre essa integração na cultura tecnológica, Belloni (2010, p.251) diz que o papel do professor foi consideravelmente modificado, “com funções muito variadas e complexas, exigindo uma formação inicial e continuada mais aprofundada e mais sintonizada com as socioculturas dos estudantes”.

3.4 DOCÊNCIA VIRTUAL

A opção pela EaD por parte das instituições de ensino superior contribuiu para uma ampla utilização das tecnologias digitais nas atividades de ensino, suas possibilidades e desafios, o que implica em reflexão sobre quais serão as “transformações necessárias no pensamento pedagógico (...) e na prática docente para a promoção da melhoria da educação superior” (PIMENTEL, 2010, p.267).

Entretanto, assim como para as demais áreas da educação, deve-se considerar que a atual concepção de ensino online é recente para o contexto de educação musical, principalmente para o ensino de instrumentos musicais a distância. Há de se considerar, também, que assim como no ensino presencial não há uma única forma de se abordar os conteúdos, não há também uma única abordagem em como conduzir o ensino online (ALMEIDA, 2005).

Moore e Kearsley (2007) destacam que até a alguns anos atrás dificilmente uma pessoa teria tido orientações ou algum tipo de treinamento em como ensinar, tendo as tecnologias digitais como suporte ou principal meio de acesso; o processo de aprendizagem foi por meio da prática, com nenhuma ou pouca orientação, e esta orientação, quando ocorre, acontece com orientações de pessoas com um pouco mais de experiência. Percebe-se, a partir da citação dos referidos autores, que a condução do ensino online fundamenta-se no *aprender fazendo*, em experiências adquiridas por meio de erros e acertos, de modo que as tentativas de outros pesquisadores servem como referência para futuras ações docentes.

O uso mais intenso dos meios tecnológicos de comunicação e informação torna o ensino mais complexo e exige a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas, sendo esta segmentação a característica principal do ensino a distância (BELLONI, 2009, p.79).

Pelo fato de a EaD lidar com um número alto de estudantes, de acordo com a autora, essa segmentação é necessária. Entretanto, há de se compreender a figura do professor de EaD como um ser coletivo, não individual, o qual que deverá se tornar um parceiro dos alunos na construção do conhecimento (BELLONI, 2009).

Os professores, independente da função que exerçam na educação a distância, além dos desafios referentes às questões pedagógicas, enfrentam também questões relacionadas às tecnologias digitais, utilizadas na EaD. Há de se considerar que a educação online tem sua especificidade por utilizar tecnologias que permitam novas formas de interação, tanto entre conteúdos como entre os participantes, pois permite uma maior dialogicidade entre os participantes ao se romper com a unidirecionalidade da mensagem (RODRIGUES, 2010). Almeida (2005, s/p) descreve que analisar a atuação docente nesse contexto:

tem como pressuposto que, em um único artefato tecnológico, convergem diferentes formas de expressar o pensamento e representar o conhecimento pela integração de linguagens verbais, icônicas, sonoras, visuais, textuais e hipertextuais. Estas proporcionam novos modos de criar, pensar, comunicar, interagir, aprender e ensinar; da mesma forma, viabilizam o exercício do diálogo, a polifonia em relação à forma e ao conteúdo, e a reconstrução de significados (ALMEIDA, 2005, s/p).

Sobre o explicitado por Almeida (2005), Belloni (2009, p.84), discute que, de um modo geral, os professores pesquisadores encontram dificuldades nesse quesito, pois os professores controlam o texto impresso, mas não o processo de realização dos materiais – a cargo de outros profissionais, o que pode ocorrer “significativas perdas de qualidade acadêmica e mesmo falhas quanto aos conteúdos”; mas que, por outro lado, o controle estrito do docente sobre a produção pode incorrer em perdas da qualidade comunicacional dos materiais, pois ele “não domina as técnicas de *mise en forme*¹⁴ de materiais em suportes vídeo, áudio ou informáticos”.

A formação inicial e continuada do professor precisa prepará-lo, além do ponto de vista tecnológico, para as mudanças pedagógicas intrínsecas a essa modalidade (BELLONI, 2009). Belloni (2009) argumenta que, especialmente entre os mais jovens, os professores deparam-se com situações, por vezes, contraditórias em sua formação inicial, suas experiências no ensino e as demandas no contexto em que trabalham; o que pode ser positivo, segundo a autora, ao possibilitar que estes profissionais procurem uma formação continuada que atenda as especificidades de seus contextos de atuação.

¹⁴ Formatação, em francês.

No contexto do ensino superior, um dos desafios encontrado entre os professores diz respeito à cultura tecnológica e as habilidades de concatenar os materiais didáticos em multimídias, o que implica em selecionar materiais, elaborar estratégias que se adequem à sua utilização, assim como produzir novos materiais (BELLONI, 2009). Para Almeida (2005), o professor, quando inicia suas práticas pedagógicas no ensino a distância, tem nas práticas do ensino presencial o seu referencial para moldar suas ações, as quais são baseadas na periodicidade do encontro presencial, em que os papéis são previamente determinados.

Schlemmer (2010, p.70) destaca que os espaços presenciais físicos estão tão evidentes na compreensão dos espaços de ensino e aprendizagem, na compreensão de ser e de se perceber enquanto docente, que dificilmente são questionados ou transformados, mesmo quando os meios e espaços utilizados para desenvolver o ensino são diferentes, como ocorre no ensino a distância, o qual apresenta “características, potencialidades e limites distintos e complementares, se comparada aos espaços e meios físico-analógicos”.

De acordo com Rodrigues (2010, p.3), apesar das possibilidades que as TIC oferecem ao ensino online, a “aula continua predominantemente transmissiva”, uma vez que essas tecnologias são utilizadas como ilustrações, complementos dos conteúdos ofertados, mas “o ensinar e o aprender não foram realmente modificados”. Para a autora, a percepção é de que há uma “transposição” dos moldes da aula presencial para a aula online, em que o professor transmite o saberes aos alunos, mas deve perceber as potencialidades da dinamicidade proporcionadas pelo AVA.

Essa centralização do conhecimento também é destacada por Almeida (2010), quando descreve que se o docente concentrar as interações entre si e os alunos, ele continuará a ser o centro, mantendo a hierarquia da transmissão linear dos conteúdos, e conseqüentemente, deixará de incitar as interações entre os alunos. De acordo com a autora, o modo como o professor age na educação online, pode afetar o direcionamento da comunicação, assim como a intensidade das interações que ocorre entre os alunos. Ainda sobre a interação, é outro ponto a ser considerado pelo professor, pois é por meio de sua efetiva participação do docente, que se verifica a participação e permanência do aluno na EaD (ALMEIDA, 2005).

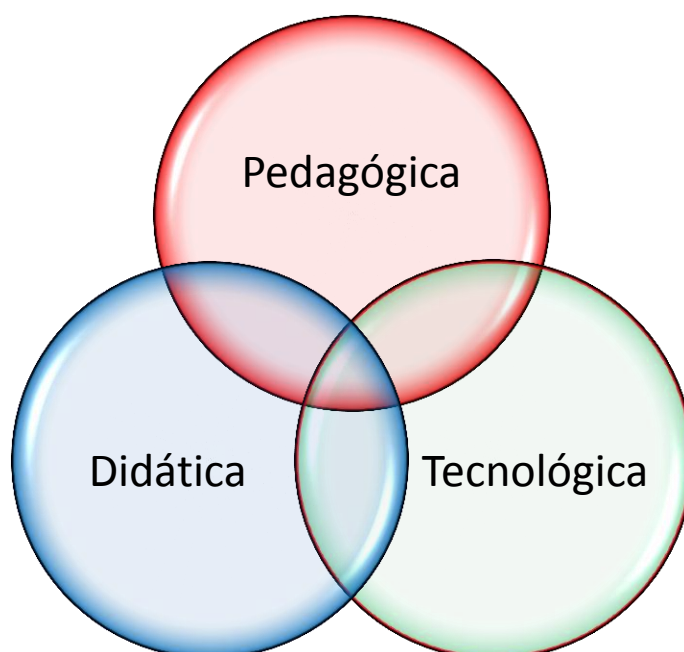
De acordo com Almeida (2005), a mensagem representa o lugar social, e a linguagem utilizada para representar essa mensagem desperta sentimentos de pertencimento e de representação do pensamento. Para a autora, o docente usa a escrita para poder se expressar, a fim de propor questões, reflexões, assim como orientações para que os alunos consigam desenvolver sua própria aprendizagem.

Belloni (2009, pp.88-89) explicita, do ponto de vista teórico tanto para o ensino a distância quanto ao presencial, uma adequada formação de professores, com vistas a atender aos atuais contextos educacionais, organizadas em três dimensões interseccionadas: pedagógica, didática e tecnológica – ilustrada na Imagem 3.2, de modo a apresentar que as três áreas são complementares e interdependentes.

A **pedagógica** refere-se à comunicação, mediação, orientação e acompanhamento do aluno, bem como os respectivos processos de aprendizagem, incluído o domínio da pedagogia, que o professor deve experimentar em sua formação para aplicar com seus alunos; a **didática**, relacionada à formação e à competência do professor em seu campo de conhecimento, assim como sua constante atualização.

A dimensão **tecnológica** engloba as relações entre educação e tecnologia, em seus vários aspectos, como utilização dos meios disponíveis; avaliação, seleção de materiais e a elaboração de estratégias para utilização desses recursos, assim como a produção de materiais pedagógicos por meios dessas mídias, ou seja, conhecer as “suposições metodológicas que a utilização destes meios implica e a capacidade de tomar decisões sobre o uso e a produção de tais materiais”.

Imagem 3.2. Dimensões da Formação dos Professores, de acordo com Belloni (2009).



Esse esboço traçado sobre a atuação docente no ensino online permite compreender o que é preciso “enxergar” no professor de música que atua no ensino de teclado a distância, suas reflexões e concepções. A literatura apresentada indica que o conhecimento aprofundado na área de conhecimento é de extrema importância para a criação de cursos a distância. Porém, sem uma efetiva apropriação, ou algo próximo a isso, de qual tecnologia deva ser utilizada em um ambiente de aprendizagem, o aprendizado poderá estar comprometido, uma vez pode se estar digitalizando os materiais do presencial para o ensino a distância.

A ênfase não é dada aos recursos tecnológicos, mas sim, em ter na tecnologia, um importante veículo para a transmissão mais efetiva dos conteúdos a serem ensinados; o professor precisa compreender que sua atuação no ensino online é diferente, que seu planejamento, suas concepções e reflexões pedagógicas precisam ser voltados ao caráter dessa modalidade de ensino, o que resultará em ganhos para a educação a distância.

4. AS DISCIPLINAS DE TECLADO

Nesse capítulo, será apresentada a configuração das disciplinas de Teclado do curso de licenciatura em Música a distância da UnB. O curso de licenciatura em Música a distância da UnB, de acordo com o seu Plano Político-Pedagógico (2009) está estruturado em três núcleos de estudos: (1) Fundamentação Pedagógica, com disciplinas teóricas das áreas de Pedagogia, Letras e Psicologia; (2) Formação Musical, disciplinas práticas de um curso de Música, como instrumento e percepção; (3) Formação em Educação Musical, com disciplinas voltadas à formação do educador musical, bem como prepará-lo para atuar em escolas de educação básica.

O Teclado, ao lado da disciplina de Violão, faz parte do núcleo de Formação Musical¹⁵, ofertada como instrumento principal ou optativo. A prática de um instrumento é obrigatória ao aluno, em que ele pode optar por cursar Teclado ou Violão ou ambos. As disciplinas são realizadas ao longo de sete semestres, com uma carga horária de 30 horas por semestre.

Ainda de acordo com o PPP/Mus, as disciplinas de Teclado têm como finalidade a introdução, desenvolvimento de habilidades funcionais para a prática de educação musical em diversos contextos, com estudos de repertórios de variados períodos, gêneros e estilos; assim como criação, improvisação, interpretação, arranjo, leitura, audição e harmonização.

As disciplinas de Teclado¹⁶ foram inicialmente concebidas com o objetivo de iniciar os estudantes que tinham pouco ou nenhum conhecimento do instrumento, pois não se exigia conhecimento aprofundado em música ou prática de qualquer instrumento para ingresso no curso de Música a distância da UnB. Os primeiros estudantes eram inseridos nos conhecimentos básicos do instrumento de teclas, assim, adquiriam habilidades como: tocar com as duas mãos, realizar encadeamentos de acordes, exercícios técnicos do instrumento, executar repertórios variados, improvisação, leitura de notações tradicionais.

¹⁵ O fluxograma do curso de Música a Distância da UnB encontra-se em anexo.

¹⁶ Apesar de a disciplina ser chamada “Teclado”, na ementa da primeira disciplina, ela refere-se também a outros instrumentos de teclado, como piano, órgão, acordeon.

Diferentemente do presencial, em que as provas de habilidades específicas são eliminatórias e classificatórias, o prévio conhecimento musical para a prova de ingresso no curso de licenciatura da UnB é apenas classificatório. Devido a essas características, as primeiras turmas do curso de Música a distância da UnB eram formadas por grupos heterogêneos¹⁷ – alguns estudantes não tocavam algum tipo de instrumento, outros tinham tido uma formação musical em algum tipo de instituição, outros tocavam o instrumento, mas sem algum tipo de formação institucional. Certamente atender a esse público de estudantes com formações diversificadas foi, e ainda é, um desafio aos professores pesquisadores.

Como descrito anteriormente, o curso de Teclado foi dividido ao longo de 7 (sete) semestres. As primeiras disciplinas do curso de Teclado foram escritas de modo a atender, principalmente, os estudantes que não haviam tido contato com o instrumento de teclado.

A primeira disciplina do curso de instrumento, o Teclado1, foi desenvolvida de modo que o aluno pudesse tocar o instrumento sem necessariamente conhecer o teclado, saber o nome das teclas, ou mesmo conhecer notações tradicionais – partitura. O aluno conseguiria, desde as primeiras atividades, realizar atividades sem maiores complexidades, adquirindo habilidades, como noções de ritmo, duração, criação, improvisação.

O material disponibilizado aos estudantes foi apresentado em forma de apostila online, em formato PDF. Nesse material, os alunos tinham a sua disposição as informações necessárias para que as atividades semanais fossem realizadas, como textos, áudios, vídeos. Apesar de a apostila conter várias informações para que os alunos pudessem ter autonomia, a figura do tutor a distância sempre esteve presente, seja para auxiliar pedagógica ou tecnicamente, indicando-lhes possibilidades, alternativas para os estudos semanais.

Organizado por módulos¹⁸, como ilustrado na Imagem 4.1 da página seguinte, o Teclado 1 tem atividades a serem desenvolvidas semanalmente, em que os alunos

¹⁷ Sobre essa heterogeneidade, sua constatação é devida a participação do autor desta pesquisa na primeira turma de Teclado ofertada em 2008. Entretanto, ainda há essa heterogeneidade na formação musical dos egressos.

¹⁸ Por módulos, entende-se o conjunto de materiais disponíveis semanal ou quinzenalmente, em que os estudantes têm de realizar os exercícios solicitados para aquele determinado período, gravando estas atividades e as postando em fóruns específicos.

têm a disposição os materiais pedagógicos necessários para a realização das atividades, bem como um espaço específico para o arquivamento desses materiais. A complexidade e o acúmulo de habilidades são progressivos, de modo que o aluno consiga gradualmente desenvolver a parte técnica, como *legato*¹⁹, independência e posicionamento correto dos dedos, das mãos; desenvolver habilidades auditivas, para compreensão de duração rítmica, por exemplo.

Imagem 4.1 – Estrutura de módulos da disciplina de Teclado 1.

12 março - 18 março Semana 1 Show de talentos - Semana 1 Fórum de discussão 1	<input type="checkbox"/>
19 março - 25 março Semana 2 : Show de talentos - Semana 2 Fórum de discussão 2	<input type="checkbox"/>
26 março - 1 abril Semana 3 : Show de talentos - Semana 3 Fórum de discussão 3	<input type="checkbox"/>
2 abril - 8 abril Semana 4 : Show de talentos - Semana 4 Fórum de discussão 4	<input type="checkbox"/>

Fonte: www.ead.unb.br

As primeiras atividades desta disciplina buscaram explorar o instrumento por meio da improvisação, em que o aluno, com o auxílio de um acompanhamento disponibilizado no ambiente de aprendizagem²⁰, em que ele poderia criar uma melodia que combinasse com o acompanhamento – mais lento ou mais rápido, utilizando mão direita, mão esquerda, ou ambas as mãos. Essas atividades exploravam tanto teclas pretas quanto as brancas.

Sem exaurir os conteúdos da referida disciplina, outras atividades incluíam exercícios por grafias não tradicional, como exemplificado na Imagem 4.2 (em

¹⁹ Legato – nomenclatura italiana para designar que a passagem de um som para outro deve ser realizado sem interrupções.

²⁰ Ambiente de Aprendizagem será mais especificado no capítulo 3, sobre tecnologias.

contraste com a Imagem 4.3, que apresenta uma notação tradicional), em que o estudante é preparado a visualizar o direcionamento das notas ou mesmo; realizar transcrições de melodias auditivamente, em que o aluno recorre ao áudio como o principal ou único meio de acesso a uma música, não dispondo de um recurso visual o que o auxilie a tocar a música, como uma partitura ou cifra; por imitação, em o aluno, auxiliado por um vídeo – como exemplificado na Imagem 4.4 - pode ver como o exercício foi realizado e de que modo deve ser executado. Somente nos últimos módulos, depois de vários exercícios que preparassem o aluno para visualizar e compreender notação,

Imagem 4.2. Exemplo de notação musical não tradicional.

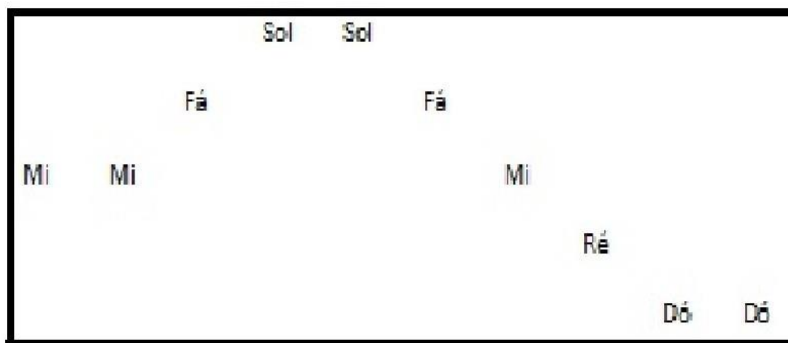
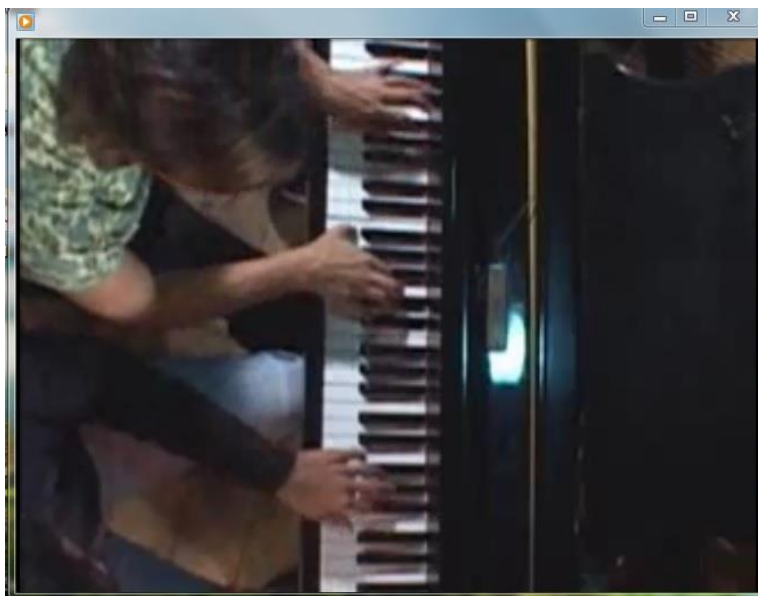


Imagem 4.3 – Exemplo de notação musical tradicional



Fonte: Internet

Imagem 4.4 – Exemplo de vídeo explicativo



Fonte: www.ead.unb.br

O repertório das disciplinas Teclado é variado, pois utiliza músicas do folclore brasileiro, repertórios clássicos e contemporâneos, até composições de autoria do professor pesquisador. Essa variedade é importante, segundo um professor-pesquisador conteudista, para que o aluno possa conhecer diferentes estilos musicais. Outro fator para a variedade de repertórios utilizados nas disciplinas justifica-se pelo não conhecimento de qual seria o perfil dos egressos nas disciplinas de Teclado.

Inicialmente, as atividades propostas eram apresentadas somente em áudio, devido a alguns polos, à época, não disporem de filmadoras ou outros recursos que permitissem a gravação em vídeo das atividades. Contudo, verificou-se a necessidade de acompanhar os alunos visualmente, em como se posicionavam ao instrumento, bem como acompanhar o desenvolvimento da digitação no instrumento, como ilustrado na Imagem 4.5. Posteriormente, foi padronizado a todos os polos que todas as atividades deveriam ser enviadas em formato vídeo. Procedimento esse que foi estendido às demais disciplinas de Teclado.

Imagem 4.5 – Exemplo de vídeos enviados pelos alunos



Fonte: www.ead.unb.br

As atividades eram realizadas em vídeos, apresentadas semanalmente em fóruns específicos; os arquivos eram acessíveis a todos os participantes daquela disciplina. Como complementação das atividades, conceitos teóricos eram debatidos em locais específicos para troca de mensagens, os fóruns de discussões; aplicação de questionário com exercícios teóricos e percepção auditiva, inicialmente realizada presencialmente nos polos, depois realizados virtualmente na plataforma.

Por fim, dois recitais são realizados ao término de cada bimestre, em que os alunos apresentam um programa individual a um público, como modo de serem introduzidos a apresentações públicas.

Nas demais disciplinas de teclado, percebe-se que a utilização de ferramentas tecnológicas como apoio aos materiais pedagógicos foi semelhante. Com exceção de apenas um semestre, o Teclado 2, em que foram utilizados somente imagens e áudios como recursos para a transmissão dos conteúdos – pois o objetivo principal da disciplina era a sedimentação da leitura em pautas tradicionais - as demais disciplinas utilizavam vídeos, com áudios, textos como modo de veicular os conteúdos.

Quanto aos conteúdos, além do propósito de sedimentar conceito teórico, com a aplicação de questionários online, discussões teóricas realizadas em fóruns específicos, as disciplinas procuraram desenvolver habilidades básicas funcionais inerentes ao instrumento como tocar melodia e acompanhamento, assim como ter o teclado como instrumento acompanhador para outros instrumentos; exercícios de leitura em pautas tradicionais, cifras, exercícios de leitura a primeira vista; exercícios técnicos como escalas, arpejos, encadeamentos de acordes entre outros desenvolvidos pelos autores; exercícios de percepção, como tirar músicas de ouvido, em diversas tonalidades. Outras habilidades incluíam o desenvolvimento de interpretação de diversos estilos musicais; arranjos e composições, sobre uma determinada peça escolhida ou de autoria do próprio aluno; improvisação, harmonização.

Sobre o repertório, as disciplinas dispunham de uma gama de músicas de acordo com o programa, propósito de cada Teclado. Os repertórios eram desde músicas de compositores como Bach, Mozart, passando por estilos como Jazz, Blues, além de diversos estilos nacionais, como músicas folclóricas, Baião, Samba, Bossa Nova.

A última disciplina, Teclado 7, buscou desenvolver e ampliar as habilidades já trabalhadas nos Teclados anteriores, com o propósito de inserir o aluno para o ensino de Música, tendo o teclado como instrumento de apoio, em diversos contextos: como criação, improvisação, leitura e análise musical. As habilidades e conhecimentos desenvolvidos e adquiridos nas disciplinas anteriores [Teclado 1 a 6] eram pré-requisitos: leitura fluente de partituras (nas claves de sol e fá); harmonizar - no campo harmônico maior e menor - e acompanhar melodias utilizando diferentes padrões rítmicos, levadas da música popular brasileira; compreensão de cifras; executar músicas de ouvido; executar peças variadas do repertório popular e erudito, como peças de Heitor Villa-Lobos por exemplo.

O formato das aulas muito se assemelha ao formato de uma vídeo-aula: os objetivos, os conteúdos do curso já estão determinados; os materiais necessários à aprendizagem como vídeos e áudios são disponibilizados previamente; o aluno pode a qualquer instante acessar os conteúdos.

Entretanto, essa facilidade de acesso aos materiais para estudos a qualquer instante, assim como o desenvolvimento individual do aprendiz, em uma licenciatura em Música a distância, esse contexto sofre mudanças quando comparado a um estudo individual de uma vídeo aula por exemplo, em que prazos e metas precisam ser estritamente cumpridos; a avaliação ocorre a todo instante; o aluno se encontra amparado por um tutor a distância, que constantemente orienta e avalia cada atividade apresentada pelos alunos.

O ensino de instrumento a distância teve grandes avanços. Há a necessidade de muita discussão, reflexão por parte de todos os profissionais envolvidos na EaD. Sem reduzir, enfatizar determinada discussão ou mesmo propor soluções, coloca-se aqui alguns pontos a serem questionados e refletidos: a otimização das tecnologias utilizadas, a escolha do repertório, o público a quem o curso se destina.

Sobre esse último aspecto suscitado, realmente é um desafio, e talvez seja inviável no momento, propor que os conteúdos sejam modificados a cada semestre, a fim de atender a uma demanda tão heterogênea quanto o público do curso de Música a distância da UnB, em face da sobrecarga de atividades dos docentes no ensino presencial. Entretanto, há de se refletir que o conteúdo pensado inicialmente para atender àquelas exigências ditadas pelo primeiro edital de vestibular já estão em defasagem, torna-se necessário repensar um meio de contextualizar os conteúdos. Essa discussão pode ser relacionada com a escolha dos repertórios para um curso de instrumento a distância – o que *per se*, poderia ser tema de pesquisa, o que não justifica delongar a discussão neste tópico, por não ser objetivo desta pesquisa²¹. Se é um tema complexo para o ensino presencial, certamente poderá ser para o ensino a distância.

De acordo com Souza (2009, pp. 10-11), a escolha do repertório não pode ser pautada por questão de entretenimento ou imposição pessoal do educador, mas tem de ser levado em conta o “significado que a música tem para os alunos e considerar as necessidades e as condições do cotidiano deles”. Como educadores, repertórios baseados em tradição de conservatórios, universidades podem sim integrar o

²¹ Esta ainda é um tema amplamente discutido entre os educadores no ensino presencial. Porém, a intenção é incitar uma reflexão em como ampliar as possibilidades pedagógicas com as escolhas dos repertórios a serem trabalhados em curso de música a distância.

currículo, porém, as vivências desses estudantes precisam ser consideradas, pois dessa forma aproximamos a aula de música,

daquilo que os alunos chamam de música “lá fora”. Tal processo parece ser um desafio complexo para qualquer circunstância formal de ensino de música. Esse desafio parece ser mais ainda acentuado para a aula de instrumento na universidade, uma vez que existe uma prática enraizada relacionada ao próprio repertório tradicionalmente ensinado que conduz a uma relação entre professor e aluno hierarquizada e, ao mesmo tempo, dificulta o aproveitamento das experiências, musicais ou não, midiáticas ou não, que os alunos possuem” (LOURO, 2008, p.262).

Em uma aula, em que professor e aluno estão lado a lado, determinados conteúdos poderiam ser facilmente explorados, como por exemplo, encadeamentos de acordes, pois naquele momento, o professor pode exemplificar tocando, ao invés de explicar oralmente, e o aluno pode compreender os vários mecanismos ali trabalhados, como posicionamento das mãos, dedilhados, sonoridade. Discutindo-se a mesma questão no ensino a distância, depara-se na situação de qual seria o melhor meio de se apresentar determinado assunto ao aluno. Os artefatos tecnológicos são apenas meios auxiliares para o processo de ensino-aprendizagem, pois não são:

nem o objeto, nem a sua substância, nem a sua finalidade. Elas estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas, a elaboração da proposta curricular. (...) A presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino (KENSKI, 2007, p.44)

Como apontado por Kenski, a utilização de determinada tecnologia pode sim influenciar o resultado. Para explicar encadeamentos, escalas ou qualquer outro assunto, há de se refletir qual meio irá melhor atender aquela finalidade: se sob a forma de um texto impresso, um vídeo, um áudio, outra mídia ou a combinação de várias. A prática musical ideal, segundo Gohn (2009b), deveria envolver dois estúdios devidamente equipados com microfones apropriados para a devida captação dos sons; câmeras de alta qualidade, alocadas estrategicamente para captar imagens de diversos ângulos; tais requisitos seriam primordiais para se verificar interpretação musical, técnicas instrumentais. Mas sabe-se que esta ainda é uma realidade distante para os atuais padrões brasileiros, em que a Internet ainda é

de baixa velocidade ou mesmo, inconstante; nem todos os polos são devidamente equipados com ferramentas tecnológicas consideradas ideais.

O planejamento das disciplinas de instrumento deve considerar a seleção das tecnologias digitais, de modo que os conteúdos e ferramentas digitais sejam planejados conjuntamente com os objetivos da disciplina, a fim de se potencializar tanto os objetivos pedagógicos quanto os recursos que o artefato tecnológico pode oferecer à prática musical. No entanto, o planejamento deve, principalmente, voltar-se às questões de ensino e aprendizagem a distância, às estratégias de ensino, às possibilidades de interação e interatividade, a fim de que esse processo educacional atenda às especificidades da educação online e que a aprendizagem seja a mais efetiva possível.

5. METODOLOGIA

5.1 INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA: ESTUDO DE CASO

Considerado os objetivos propostos, esta pesquisa consistiu na análise dos processos de ensino de Teclado do curso de Música a distância da Universidade de Brasília. Buscaram-se, então, as concepções de ensino das disciplinas de teclado a distância, desde o planejamento até a aplicação das mesmas, por meio da perspectiva dos docentes que atuaram como professores pesquisadores das disciplinas, assim como a utilização das tecnologias da informação e comunicação na docência virtual. Portanto, ponderou-se que esta pesquisa é um estudo de caso sobre o ensino de teclado do curso de licenciatura em Música a distância da UnB, por meio da perspectiva dos professores entrevistados, e insere-se, também, na qualidade de uma investigação de natureza qualitativa, pois os dados emergem para se conhecer e compreender uma situação específica, por meio de experiências íntimas, em um determinado momento e lugar (STAKE, 2011, pp.101-102).

Bogdan & Biklen (1994, p.16) referem-se à pesquisa qualitativa como um “termo genérico” por agrupar diversos mecanismos de investigação que partilham características semelhantes. Os autores descrevem que este tipo de pesquisa compreende questões que envolvam localidades, pessoas, diálogos; fenômenos estes, que são estudados em seu contexto natural e em toda sua complexidade, ou seja, busca compreender os comportamentos a partir da perspectiva dos participantes investigados; sem, no entanto, enquadrar e analisar tais fenômenos dentro de uma lógica racional. Os aspectos da complexidade são descritos também por Marshall & Rossamn (1989, p.46), citados por Deslauriers & Kérisit (2008), os quais descrevem que a pesquisa qualitativa é essencial quando o objetivo é o aprofundamento de processos ou fenômenos complexo.

A pesquisa qualitativa, segundo Bauer, Gaskell & Allum (2012, p.23), lida com “interpretações das realidades sociais”, assim como é uma possibilidade de dar ao participante uma voz ativa, sem a intenção de trata-lo como um simples objeto de pesquisa. Deslauriers & Kérisit (2008) descrevem que em uma pesquisa qualitativa, por mais que houvesse a intenção de criar características próprias que a

diferenciasse de outros tipos de pesquisa, os procedimentos eram os mesmos, em que o pesquisador propõe uma questão de pesquisa, colhe as informações necessárias para respondê-la, trata e analisa os dados obtidos com o objetivo de demonstrar como os resultados permitem responder à propositura inicial; entretanto, apesar das semelhanças, não se deve pensar que tudo é do “semelhante ao mesmo”, e que o delineamento de uma pesquisa qualitativa busca aspectos que o distinguem. Uwe Flick (2009, *apud* GIBBS, 2009), coordenador da “Coleção Pesquisa Qualitativa”, descreve que os investigadores qualitativos visam compreender, descrever e, às vezes, explicar algum fenômeno social em seu contexto natural, para visualizar suas particularidades.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994, pp.47-), as pesquisas qualitativas possuem cinco características: 1) o ambiente natural é a principal fonte de dados, melhor compreendida em seu contexto em que os fatos ocorrem, e o pesquisador, o principal instrumento; 2) a pesquisa é descritiva - os resultados são em formas de imagens ou palavras, analisadas criteriosamente, pois há de se convir que “nada é trivial, que tudo tem potencial pra constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de pesquisa”; 3) o processo interessa mais aos pesquisadores do que propriamente os resultados, uma vez que o interesse recai sobre como as reflexões do fenômeno foram desenvolvidas; 4) as análises são indutivas, pois como a pesquisa qualitativa não visa confirmar uma hipótese, as informações formam um escopo delineadas conforme os dados emergem e são examinados; 5) o significado que os fenômenos têm, por meio da perspectiva dos participantes

De acordo com Phipps & Merisotis (1999, p.18), várias abordagens metodológicas são utilizadas em pesquisas sobre a educação a distância, dentre elas a pesquisa experimental, a descritiva, a correlacional e o estudo de caso; sendo este último, uma profunda investigação de uma “unidade” – que nesta pesquisa pode ser considerada como o ensino de teclado do curso de Música a distância da UnB.

Como uma observação mais detalhada sobre um determinado contexto, Bogdan & Biklen (1994) descrevem o estudo de caso como um funil, em que o pesquisador tem no começo de sua investigação várias informações, vários indícios,

os quais serão devidamente selecionados e explorados, de acordo com os objetivos da pesquisa. Com o conhecimento mais aprofundado do tema, as decisões tomadas serão direcionadas aos aspectos específicos do fenômeno a ser estudado, delimitando-se assim o campo de estudo, de uma fase de “exploração alargada” para “uma área mais restrita de análise dos dados” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.90).

De acordo com Yin, estudo de caso envolve questões de pesquisa do tipo “como” e “por que”, de modo que o enfoque incide sobre um evento atual, sendo que o pesquisador pouco controla tal evento. Ainda segundo o autor, o estudo de caso é uma “investigação empírica” que incita a uma profunda compreensão de um determinado fenômeno atual em seu contexto, em que “os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”, ou seja, nem sempre são “distinguíveis nas situações da vida real” (YIN, 2010, p.39-40). Ou seja, a utilização do estudo de caso evidencia-se quando se deseja compreender um fenômeno da vida, em maior profundidade, de modo que tal compreensão abarcasse condições contextualizadas as quais são pertinentes ao fenômeno estudado (YIN, 2010). De acordo com o autor, Para a coleta dos dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada. De acordo com Yin (2010), a entrevista é uma das fontes mais importantes de informações para o estudo de caso, de modo que as conversas fluam naturalmente, evitando-se assim as estruturas rígidas.

5.2 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.

Como técnica de coleta dos dados, utilizou-se a entrevista para uma melhor compreensão dos fenômenos, na perspectiva dos participantes. Segundo Montandon (2008, p.1) a entrevista pode ser uma “ferramenta eficaz no levantamento de dados para a produção de novos conhecimentos a partir do universo pessoal de cada um” (MONTANDON, 2008, p.1). Tal profundidade é observada por Gaskell (2012), pois, com uma entrevista, pode-se explorar com maior profundidade o universo de cada entrevistado: suas experiências, escolhas, assuntos sensivelmente particular. Para Stake (2011, p.108), entrevistas são

utilizadas com propósitos diversificados, entre eles obter informações de várias pessoas, que podem ser singulares, ou interpretações afirmadas pelo entrevistado; assim como descobrir algo que pesquisadores não puderam identificar por si próprios.

A entrevista, de acordo com Gil (1999, p.113), é um dos instrumentos de coleta de dados mais empregado nas ciências sociais, a qual pode ser definida como uma técnica em que ocorre um “diálogo assimétrico” entre partes, em que o pesquisador, a fim de obter informações que interessam à pesquisa, formula perguntas ao investigado, o qual se apresenta como referência para os dados a serem obtidos. Para o autor, essa técnica de coleta de dados é bastante útil para obter informações sobre o que as pessoas “sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (SELLTIZ et al, apud GIL, 1999, p.113).

Para Poupart (2008), a importância da entrevista justifica-se, por meio da perspectiva epistemológica, pelo fato de se conhecer a fundo a perspectiva dos participantes, pois se torna indispensável a exata compreensão e apreensão de suas condutas sociais. De acordo com o autor, a utilização desse método permite compreender, do ponto de vista dos atores, as condutas sociais, pois estas não poderiam ser explicadas, compreendidas fora da perspectivas daqueles. Além de apreender a experiência alheia, para o autor (ibid, p.217), esse instrumento de coleta permite uma elucidação de suas condutas, e que a interpretação dos dados deve ser pautada por meio da perspectiva dos atores, ou seja, o “sentido que eles mesmos conferem às suas ações”.

Segundo Gaskell (2012, p.73), pesquisas com entrevistas são empreendimentos, interações em que palavras são os principais meios de troca de informações, significados, em ambos os participantes – entrevistado e entrevistador – mesmo em diferentes posições, estão “envolvidos na produção de conhecimento”. Para o autor, “a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades”, ao se lidar com diferentes situações, acontecimentos possíveis (idem, p.74). Gaskell (2012) expõe ainda que uma entrevista é uma conversação que difere das conversações comuns, ao se ter uma pessoa que faça as perguntas e espera-se

que a outra parte possa responder sobre um tema não necessariamente refletido anteriormente, mas que possa ser explorado em maiores detalhes.

As entrevistas, de acordo com Bogdan & Biklen (1994, p.135), variam de acordo com o grau de estruturação, o que pode oferecer ao entrevistador uma variedade de “temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”. Optou-se nesta pesquisa pela entrevista semiestrutura, em que há um roteiro guia com temas pré-determinados, que auxiliam o desenvolvimento da conversa entre participante e pesquisador, porém as perguntas podem se dar de acordo com as circunstâncias da conversa (GIL, 1999). De acordo com Bogdan & Biklen (1994), com entrevistas semiestruturadas se tem a certeza de se obter dados que podem ser comparados entre os diversos sujeitos. Stake (2011, p.110) destaca que é possível dar aos participantes algo passível de análise e assim conseguir estimular interpretações, lembranças e pareceres.

Por meio dos relatos, é possível compreender as perspectivas e concepções dos professores autores sobre o ensino e aprendizagem do instrumento de teclas na educação musical a distância, não somente no momento em que a prática pedagógica foi desenvolvida, principalmente refletir sobre esse processo de contínuo desenvolvimento que é a docência virtual. A coleta de tais vivências se torna pertinente no momento em que as experiências dos docentes na educação a distância, no contexto do curso de Música da UnB, não se encontra registrado formalmente. Sobre essa ausência de outras fontes de dados, como observação direta, análise documentais, Poupart destaca que o participante é tido como um:

informante-chave, capaz precisamente de “informar” não só sobre as suas próprias práticas e as suas próprias maneiras de pensar, mas também – na medida em que ele é considerado como “representativo” de seu grupo ou de uma fração dele – sobre os diversos componentes de sua sociedade e sobre seus diferentes meios de pertencimento (POUPART, 2008, p.222).

Ainda de acordo com Poupart (2008, p.222), além de ser um observador, uma “testemunha privilegiada”, o pesquisador pode “tentar ver e reconstituir a realidade”. Quando o entrevistado descreve suas memórias, sejam elas individuais ou coletivas, ele “transmite emoções e vivências que podem e

devem ser compartilhadas, transformando-as em experiência” (SANTOS, 2000, p.3). De acordo com Santos (2000, p.5), a memória é essencial à “atualização da percepção da realidade”, pois é possível compreender e apreender as transformações da própria sociedade, “reelaborar significações e (re) estabelecer relações com o passado”. As lembranças possibilitam, segundo o autor (idem), avaliar as transformações vividas.

Devido às características da entrevista e de suas questões serem expositivas, possibilitando que outras questões fossem abordadas ao decorrer da interação, assim como o tempo previsto para a realização da mesma seria um tanto extensa, optou-se por utilizar um gravador para registrar os diálogos. Consoante Gil (1999, p.121), a gravação é o modo mais eficaz de se registrar fidedignamente as respostas dos entrevistados, evitando-se “os limites da memória humana que não possibilitam a retenção da totalidade da informação e a distorção decorrente dos elementos subjetivos que se projetam na reprodução da entrevista”. A mesma recomendação é utilizada por Bogdan & Biklen (1994, p.172), que afirmam que a gravação é o modo mais apropriado para as entrevistas que são extensas ou mesmo quando é a “técnica principal do estudo”.

5.3 DESENVOLVIMENTO DO TÓPICO GUIA E TRANSCRIÇÃO

De acordo com Gaskell (2002), é necessário preparar-se devidamente para a aplicação das entrevistas, o que inclui o bom desenvolvimento teórico da pesquisa, planejamento dos aspectos principais da entrevista: preparação, planejamento, seleção dos entrevistados. Para o autor, o pesquisador deve considerar ainda duas questões: a especificação do tópico guia (o que perguntar) e a seleção dos entrevistados (a quem perguntar).

Para Gaskell (2002, p.66), o tópico ideal deveria caber em uma única página, como uma espécie de “conjunto de títulos e parágrafos” para orientar o pesquisador, facilitando assim a progressão das discussões entre os participantes e utilizados de forma flexível, para que se adapte ao contexto de cada entrevistado.

Para que o tópico guia chegasse à sua versão final, várias tentativas de desenvolvimento dos tópicos foram realizadas. Devido às dificuldades de conciliar as atividades docentes com algum tempo livre para a participação nesta pesquisa, foram realizadas apenas duas entrevistas piloto. Essas foram realizadas com dois professores que escreveram disciplinas de instrumento para o curso de Música a distância da UnB.

As últimas versões do tópico guia, a serem aplicados juntos às entrevistas piloto, buscaram traçar o perfil do docente que atua ou tenha atuado como professor autor no curso de Música a distância da UnB. Nesse primeiro instante foi realizado um breve resumo sobre sua experiência profissional no ensino presencial, seu ingresso na educação a distância e suas concepções de ensino no contexto online.

A segunda e última parte consistiu nas estratégias de ensino utilizadas por esse docente no ensino online. As questões abordaram estratégias e os recursos utilizados pelo docente para promover a aprendizagem dos conteúdos. Outros tópicos abordados nessa segunda parte referiam-se à questões que estivessem direcionadas à formação docente para atuar na EaD e formação para a utilização das tecnologias digitais.

Em sua versão final, o tópico guia foi desenvolvido a partir da última versão utilizada para as entrevistas piloto com temas que partiam de um assunto mais geral para um mais específico; as discussões não necessariamente dependiam de sequências pré-determinadas para que pudessem ser desenvolvidas. Apesar de não necessariamente as perguntas estarem engendradas umas as outras, todo o roteiro foi dividido por áreas, num total de seis, a fim de facilitar a visualização, a condução da discussão, bem como facilitar as análises posteriores.

As áreas assim foram definidas: 1) concepções profissionais e de ensino e de ensino e aprendizagem em Ead; 2) Aspectos organizacionais; 3) Conteúdos; 4) Procedimentos metodológicos; 5) Avaliação; 6) Considerações finais. Sobre as concepções, item 1, interessou-se pelas perspectivas pessoais e profissionais que levaram o docente a ingressar no ensino a distância. Nos aspectos organizacionais, buscou-se a organização, o planejamento de das aulas e dos objetivos do curso. O terceiro e quarto tópicos referiam-se à aspectos pedagógicos, tais como critérios para seleção de conteúdos, procedimentos metodológicos, bem como processos

avaliativos. A guia Avaliação se referia às reflexões do docente de sua atuação no ensino online. Por fim, as Considerações Finais foi um momento para outras reflexões, outras considerações que o docente quisesse colocar, tal como desafios observados no ensino online.

As mudanças realizadas da entrevista piloto para a versão final tiveram maior ênfase quanto às questões que versavam sobre ensino e aprendizagem do instrumento de teclas no ensino online, no “como”, “quando” e “porque”, pois foi uma questão pouco explorada nas entrevistas anteriores. As outras questões foram mantidas, porém, discutidas com maior profundidade. Como apontado por Gaskell (2002), a condução das discussões foram modificadas de acordo com o contexto, com o entrevistado, uma vez que as experiências dos participantes eram diversificadas.

Somadas, todas as entrevistas duraram aproximadamente 4h de gravação, totalizando mais de 50 páginas digitadas, em fonte Times New Roman 12, com espaçamento 1,5.

Cada entrevista demandou mais de 5 horas para a degravação. Foi utilizado um programa gratuito, o *Express Scribe*, o qual permite o controle da variação da reprodução dos arquivos sonoros, sem distorção do áudio, facilitando a clara compreensão do arquivo e permitindo que o mesmo seja capturado de forma mais ágil. Uma segunda escuta foi realizada a fim de verificar eventuais falhas na primeira escuta.

5.4 SELEÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Ao todo, cinco foram os professores que desenvolveram as disciplinas de Teclado para o curso de Música a distância da UnB. Foi realizado o contato com todos os docentes que desenvolveram as disciplinas. Porém, dentre os cinco docentes contatados, apenas três professores confirmaram a participação na pesquisa. Portanto, optou-se selecionar apenas os três professores que confirmaram a participação.

O número de participantes pode ser justificado com os argumentos de Gaskell (2012, pp.70-71), em que “mais entrevistas não melhoram necessariamente a qualidade, ou levam a uma compreensão mais detalhada”. Para isso, o autor se utiliza de dois argumentos. O primeiro justifica-se pelo fato de que há uma limitação para “versões” de uma mesma realidade. Por mais que cada experiência seja ímpar para cada entrevistado, tais experiências são resultados de processos sociais, ou seja, pessoas, interesses podem ser compartilhados em um determinado ambiente; em que essas interações, por mais que haja situações inusitadas entre discursos, urgem temas em comum sobre o fenômeno estudado.

A segunda justificativa baseia-se no tamanho do *corpus* a ser analisado. Para Gaskell (2012, p.71), transcrever uma entrevista pode gerar, em média, umas 15 páginas; em um universo de “20 entrevistas haverá, então, umas 300 páginas no *corpus*”. O autor discorre que o pesquisador deve ser capaz de relembrar os pontos chave de cada entrevista. Em suas palavras, “é essencial quase que viver e sonhar as entrevistas” (ibidem), pois há uma perda de informações no relatório escrito, de modo que o pesquisador precisará lembrar porque determinada pergunta foi feita, o motivo de determinados comentários que numa primeira leitura, segundo o autor, podem parecer sem sentido, mas que podem ser importantes “à medida que as contribuições de diferentes entrevistados são comparadas e contrastadas”.

Infere-se, a partir dos argumentos de Gaskell (2012), aliados à limitação de tempo de uma pesquisa acadêmica, que um número razoável dentro do universo de professores autores foi obtido para que os dados obtidos pudessem ser validados.

Os contatos iniciais com os participantes desta pesquisa foram realizados previamente por meio do correio eletrônico, em que os participantes eram informados sobre a temática da pesquisa, bem como as intenções de pesquisa. Posteriormente, outros contatos eletrônicos foram trocados entre participantes e pesquisador para confirmação e agendamento do local e hora da entrevista. A dificuldade maior para a realização das entrevistas relacionou-se ao tempo que os professores participantes dispunham para a realização da entrevista. Por questão de disponibilidade de tempo dos docentes participantes, algumas entrevistas puderam ser realizadas apenas uma única vez.

Para identificação dos participantes, designaram-se os seguintes pseudônimos, como mostrado no Quadro 5.1:

Quadro 5.1 – Identificação dos participantes	
Nome	Identificação dos trechos
Mateus	EPM (Entrevista do Professor Mateus)
Nicolas	EPN (Entrevista do Professor Nicolas)
Lucas	EPL (Entrevista do Professor Lucas)

5.5 ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Segundo Gibbs (2009, p.16), analisar é um processo, que implica em transformar algo, por meio de procedimentos próprios, em uma análise que seja compreensível e até mesmo “original”. Após o procedimento de coleta de dados, a análise e a interpretação desses dados obtidos são as próximas etapas a serem realizadas (GIL, 2011). De acordo com Gil (2011, p.156), apesar de serem processos distintos conceitualmente, são “estritamente relacionados”, pois a análise permite organizar e sintetizar em tópicos, de modo a possibilitar respostas ao problema proposto pela pesquisa, enquanto a interpretação tem por objetivo a “procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos”.

Esta etapa de análise consiste um passo importante na pesquisa qualitativa, pois de acordo com Deslauriers & Kérisit (2008, p.140), “consiste em encontrar um sentido para os dados coletados e em demonstrar como eles respondem ao problema de pesquisa” formulado pelo pesquisador.

O processo de análise e categorização foi um processo constante, pois se desenvolveu durante a elaboração do roteiro de entrevista, durante o processo de

entrevistas, enquanto estas eram transcritas, com o objetivo de identificar e registrar ideias, códigos, temas semelhantes obtidos nas coletas dos dados, para que passagens do texto possam ser combinadas, segundo Gibbs (2009), para se exemplificar um mesmo fenômeno ou ideia, e permitir que os dados possam ser examinados de forma estruturada (GIBBS, 2009). Essa estruturação é apontada por Gil (1999), quando descreve que as repostas obtidas juntos aos entrevistados tendem a ser as mais variadas possíveis, tornando-se necessário organizá-las em categorias.

Portanto, as temáticas que emergiram relacionavam-se diretamente com as questões de pesquisa: (1) Ensino de instrumento a distância (2) Características da docência virtual; (3) Recursos midiáticos (4) Curso de formação para professores pesquisadores.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O objetivo principal desta pesquisa consistiu em investigar como ocorre o ensino de teclado no curso de Música a distância da UnB, por meio das perspectivas dos professores-pesquisadores. Portanto, para fins de análise, buscou-se compilar e agrupar as respostas dos participantes de forma a responder ao objetivo da pesquisa. Os demais objetivos consistiam em investigar quais as concepções dos participantes sobre a docência virtual e temas correlatos, bem como a efetiva utilização das tecnologias no ensino online. A metodologia utilizada nesta pesquisa, estudo de caso, permitiu a aplicação de entrevistas semiestruturadas com os três participantes que participaram como professores-pesquisadores conteudistas.

Neste capítulo serão apresentados os dados compilados e analisados a luz das categorias que emergiram durante o processo de elaboração do guia da entrevista e durante as transcrições. Optou-se, nas transcrições das entrevistas, por não alterar o discurso falado dos participantes, a fim de manter o diálogo como foi realizado, mantendo-se assim quaisquer erros que porventura, infrinjam as normas cultas da língua portuguesa.

6.1 INÍCIO DA DOCÊNCIA VIRTUAL

Assim como a minha própria, em que as experiências na Educação a Distância (EaD) se deram por motivos diversos, como explicitados no capítulo 1, buscou-se neste tópico caracterizar a motivação, o que atrai estes docentes a participarem deste processo dum curso a distância, principalmente no que se refere ao ensino de instrumento a distância na universidade em questão.

A seguir, são apresentadas separadamente as motivações e experiências de cada professor no curso de Música a Distância.

Professor Lucas

Esse docente, antes de seguir carreira no magistério superior, exerceu por algum tempo atividades docentes em escola particular de música, no ensino de piano. Pôde ser inferido, segundo relatos desse docente, que sua formação em conservatório não o habilitou para atender as necessidades daquele contexto de ensino em que atuava [ensino presencial], pois:

(...) agia de uma forma bem diferente, eu me preocupava com o interesse do aluno, queria que ele estivesse fazendo música, mas de uma forma motivada pra tá fazendo isso. Então, o meu ponto de partida na escola sempre foi isso. Só que eu tive que ir atrás, porque não tinha nenhum lugar que eu tinha aprendido dessa forma. Eu tentei fazer diferente do que eu tinha aprendido. (EPL, p.)

Seu interesse pelo ensino superior surgiu com a percepção das dificuldades de seus colegas de trabalho em criar um contexto de ensino-aprendizagem diferente daquele recebido na formação. Em seu relato, o docente diz que por conhecer o contexto escolar em que atuava, percebia que:

(...) muito dos meus colegas, que eles estavam assim, apenas ensinando como eles aprenderam. E não buscavam outras formas. E eu sabia que eu podia contribuir se eu tivesse no ensino de formação de professor, pra qualificar esses professores de música (EPL, p.)

Sobre os primeiros trabalhos com a educação a distância, o professor Lucas iniciou suas atividades na função de tutor a distância, por meio de convite de outro professor que atuava como supervisor. Assim como o desejo de poder contribuir na formação, na qualificação de professores, assim também foi sua motivação no ensino a distância.

Enquanto na função de tutor a distância, esse docente descreve que sua função era orientar os alunos dentro do programa “já estipulado” pelo professor autor. Contudo, à época de sua tutoria, como o curso estava no início, sua função ia além das práticas de orientação pedagógica:

Os alunos não estavam preparados e capacitados, que eu percebi. Então eu tinha que ensinar desde o básico mesmo, como postar uma mensagem no fórum, como fazer um vídeo e como é que tinha que ser a gravação desse vídeo; que tipo de programa que ele deveria utilizar pra poder fazer a gravação. (EPL).

Portanto, as orientações iam além dos quesitos pedagógicos relacionados ao instrumento de teclado, pois as dificuldades técnicas, segundo esse docente, residiam no fato da falta de equipamentos, tanto dos alunos, quanto dos polos, o que, em sua percepção, dificultou o início para esses alunos.

Em sua função como professor-pesquisador conteudista, como já fazia parte do quadro de professores permanente do departamento de Música da UnB, o professor foi convidado a fazer parte da equipe para escrever uma disciplina do curso de Teclado.

Professor Mateus

Este professor, com vasta experiência no magistério superior, no ensino de piano, relatou que os primeiros trabalhos com a Educação a Distância surgiram voluntariamente, pois, em suas palavras, houve “uma certa pressão para que o departamento de música entrasse, uma vez que as artes plásticas e as visuais” já estavam inseridas em um programa de ensino a distância vinculado ao ProLicen²². Percebe-se, em seus relatos, que a motivação para o ingresso no ensino a distância se deu por vários fatores:

²² Pró-Licenciatura – com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino na educação básica, por meio de formação contextualizada, o ProLicen é um programa do Governo Federal, em parceria com IES, que oferece formação inicial a distância para professores em exercício do ensino fundamental ou médio.

(...) no meu entender havia um interesse muito grande das políticas públicas, da própria universidade e do departamento, para que o nosso departamento entrasse. (...) não foi uma iniciativa de busca, foi algo que veio até mim, foi um desafio que veio e o que eu sabia é que dentro de alguns poucos meses a disciplina tinha que estar no ar. (EPM, p.1)

Sua participação no curso de Música a Distância da Universidade de Brasília foi restrita às funções de professor pesquisador e a de professor supervisor.

Professor Nicolas

Outro profissional com vasta experiência no magistério superior, principalmente ensino de piano, Nicolas também trabalha com o ensino do instrumento de teclas para estudantes do curso de Música que não têm o piano como instrumento principal. Sucintamente, este professor descreveu que o interesse surgiu por meio de um convite da própria Universidade de Brasília, para que escrevesse uma disciplina do curso de Música, que já estava em andamento. Esta foi a única participação e experiência com o ensino a distância de Música do professor Nicolas, como professor pesquisador.

Sobre essa participação como professor pesquisador, em que sua função é apenas de autor de um material escrito, Belloni (2009, p.79) descreve a segmentação de funções dos professores, como uma das principais características da Educação a Distância, uma vez que o intenso uso das TIC “torna o ensino mais complexo e exige a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas”. Para a autora, as funções separam-se e fazem parte de um processo dividido e executado distintamente:

(...) as funções de selecionar, organizar e transmitir o conhecimento, exercidas nas aulas magistrais no ensino presencial, correspondem em EaD à preparação e autoria de unidades curriculares (cursos) e de textos que constituem a base dos materiais pedagógicos realizados em diferentes suportes (livro-texto ou manual, programas em áudio, vídeo ou informática) (BELLONI, 2009, p.80).

Parafrazeando a autora, o professor pesquisador determina quais conteúdos a serem ministrados, elabora o programa da disciplina e elabora materiais do tipo explicativo. Apesar de não ter sido um ponto principal da pesquisa, buscou-se com esse tópico uma compreensão dos aspectos motivacionais que levaram estes docentes a ingressar em um campo relativamente recente para a Educação Musical. Percebe-se que, apesar das pressões, interesses/ motivos particulares, os docentes podem estar percebendo a necessidade de mudanças de paradigmas educacionais, assim como as possibilidades de expandir o ensino de música para outras localidades que carecem de um acesso facilitado a uma universidade.

Não é objetivo de essa pesquisa analisar os aspectos motivacionais que levam os profissionais a ingressarem no ensino online, mas pareceu ser útil fazer menção desses aspectos. Percebe-se que, neste contexto da UnB, os professores foram movidos inicialmente pelo convite. Desse convite, pode-se depreender que, apesar da necessidade do departamento, como fato ocorrido com o professor Mateus, os professores veem uma oportunidade profissional, uma atualização profissional como mencionado por Belloni (2009).

Outra característica a ser discutida neste tópico é a segmentação das funções, uma vez que os sistemas de educação a distância, geralmente, lidam com um número alto de estudantes em seus cursos (BELLONI, 2009). Sem dúvidas, esta é uma realidade a ser levada em consideração. Entretanto, a participação deste docente, que produz materiais para o ensino a distância, deveria ser ampliada, uma vez que participando de todo o processo - de como auxiliar os alunos diretamente, desde a função de tutoriar os estudantes, formar, acompanhar os tutores, e mesmo ter experiência como estudante online - sua percepção do ensino a distância poderia ser modificada, visto que o professor pode conhecer, experimentar, mesmo que minimamente, da realidade de um curso a distância.

6.2 DOCÊNCIA ONLINE

Para a compreensão de como é o ensino de teclado a distância do curso de Música da UnB, foi preciso observar os aspectos suscitados na revisão de literatura sobre a docência online e os aspectos correlacionados ao ensino online. Portanto, de modo a suscitar os aspectos relacionados à docência online, as seções subsequentes foram assim estruturadas: características da docência online; organização didático-pedagógica; tecnologias digitais; e formação para a utilização das tecnologias digitais.

De acordo com Belloni (2009), para a formação de professores na educação a distância, é preciso observar três aspectos: didático, pedagógico e tecnológico. Tais aspectos suscitados pela autora, assim como a organização das subseções foi um desafio de serem analisados separadamente, uma vez que essas dimensões são interseccionais e por vezes, um assunto está diretamente relacionado com o outro; ou seja, ao se tratar sobre ensino online, se lida diretamente com questões didático-pedagógicas voltadas a atender as especificidades dessa modalidade, de modo que o ensino não pode ser apenas virtualizado.

6.2.1 Características da docência virtual

Este tópico procurou descrever as concepções dos docentes entrevistados as características que permeiam a atuação docente na educação online, em quais seriam os requisitos, os desafios encontrados nessa modalidade de educação. De acordo com Moore e Kearsley (2007), a maioria dos professores que atuam no ensino online teve pouca ou nenhuma instrução sobre como ensinar utilizando as tecnologias digitais.

Durante as entrevistas, observou-se e constatou-se a afirmação dos autores, com exceção do professor Nicolas, que havia atuado anteriormente como tutor a distância, nenhum dos demais participantes havia tido contato anterior com a

educação a distância anteriormente. Para o professor entrevistado, para se atuar no ensino online seria necessário:

ter é uma convivência, algum tipo com o ensino a distância, criei uma disciplina sem nenhuma experiência, sem nunca saber o quê que era. (...) Olhando hoje, eu penso que já teria que conhecer. Você faz bem alguma coisa quando você já conhece. Você se sente a vontade. Eu não conhecia nada. Eu nunca tinha visto uma disciplina a distância. Eu não sabia o quê que era Moodle. Eu não sabia como é que alguém podia aprender a distância. (...) a minha preocupação era: como uma pessoa vai poder, dispondo do computador, aprender a tocar um instrumento, a compreender música, a ler música. (EPM).

Outro professor, Nicolas, também destaca que nunca havia tido contato algum com o ensino a distância ou mesmo de quais seriam os conhecimentos básicos necessários para se atuar na EaD, e pontua ainda:

O que interessou pra UnB, no caso, era mais a elaboração do material pedagógico do que conhecimento de ensino a distância, dos procedimentos a distância, entendeu? (EPN).

Quando questionado sobre o que seria necessário para se atuar no ensino a distância, o professor Lucas relata que:

o professor pra atuar num curso a distância ele tem que ter as mesmas habilidades do professor do presencial na questão da didática, da aula, do como ensinar, do como orientar, ele tem que levar toda essa experiência do ensino presencial para o curso a distância. Agora, em especial, ele teria que ter uma formação básica na parte de TI, como lidar com os programas, como lidar com essa questão e entender um pouquinho mais a realidade do aluno. (EPL)

O professor Mateus considera que sua experiência na parte pedagógica do ensino de instrumento tenha colaborado para sua prática no ensino online:

(...) acho que algumas coisas eu consigo fazer, eu posso fazer bem que é pelos anos de prática, porque estudei isso muito, acho que eu sei; não sei se eu sei, mas eu tenho conhecimento suficiente pra poder formar pessoas pra saberem ensinar tocar piano, ou saber música. (...) Falta talvez uma autonomia maior da tecnologia, fazer disciplinas que sejam mais criativas, mais bonitas visualmente... (...) Então eu acho que eu posso me empenhar muito mais. Acho que já consegui fazer algumas coisas interessantes no teclado, assim, por não saber nada (EPM).

Percebe-se nessa seção, conjuntamente com a seção anterior que versa sobre a motivação do ingresso na docência online, que os professores têm vasto conhecimento pedagógico, principalmente ao que se refere ao ensino de instrumento. Entretanto, apesar de toda a experiência com o ensino presencial, observou-se que a falta de vivência com a educação a distância foi um fator que, de certo modo, influenciou as atividades pedagógicas dos professores entrevistados, em citações como falta de autonomia, como ensinar um instrumento pelo computador, quais os conhecimentos necessários que o professor deve ter para a educação a distância. Percebeu-se essa preocupação em como ensinar por meio da Internet apenas na fala do professor Mateus. Mesmo com experiências anteriores ao de professor conteudista, não se constatou na fala do professor Lucas reflexões sobre como ensinar a distância. O mesmo pôde ser observado no professor Nicolas.

Espera-se que o professor nessa modalidade de ensino seja capaz de refletir sobre os aspectos de sua prática na docência online como, por exemplo, conhecer a realidade dos alunos que cursam uma graduação a distância; como ensinar e aprender a distância; ter mais contato com outros docentes que atuam na educação a distância, bem como conhecer outros cursos de graduação; em outras palavras, imergir na EaD, a fim de evitar que a aula do presencial seja midiaticizada para a educação a distância.

6.3 O ENSINO DE TECLADO

Como apresentado na revisão de literatura, as disciplinas de Teclado do curso de Música a distância da UnB foram estruturadas em 7 (sete) semestres, de modo que ao final do curso, o aluno fosse capaz de tocar melodia e acompanhamento, acompanhar outros instrumentistas ou voz; reconhecer e tocar cifras e partituras; ser capaz de analisar uma peça musical; bem como compor e improvisar. Diante desses aspectos supracitados do curso de instrumento, procurou-se investigar os aspectos relacionados à disciplina, como planejamento, objetivos, repertórios, avaliação.

6.3.1 Planejamento das aulas em Educação Musical a Distância

Planejamento de aula é um papel primordial para o ensino, sendo um meio de conduzir a prática docente de forma competente, consciente e responsável (HENTSCHKE, DEL BEN, 2003). Para Hentschke e Del Ben (2003, p.177), planejar é antever algo que pode vir a ser concretizado, é prever uma ação, e para isso, é necessário

dialogar com a situação na qual vamos atuar, refletir sobre ela, precisamos “experimental” as ideias que pretendemos colocar em prática, elaborando estratégias de ação com base no conhecimento prévio que temos sobre o funcionamento dessa situação (HENTSCHKE, DEL BEN, 2003, p.177)

As autoras destacam ainda que o planejamento é uma pretensão daquilo que se quer em relação ao ensino, em como pode ser realizado em uma aula, mas que a qualquer momento pode ser modificado, transformado ou mesmo substituído em função da complexa atividade que o ensino é, ao envolver pessoas, situações diferentes simultaneamente.

Essas são dimensões a serem contempladas em um planejamento de aula do ensino presencial, pois a qualquer instante, os passos programados para uma aula, podem facilmente serem substituídos. Entretanto, essa forma de abordar um planejamento para a educação a distância certamente representa um desafio para os professores conteudistas.

O professor Mateus relatou inicialmente que nunca havia tido contato com um curso de educação a distância, não sabia como era o aprendizado a distância, e que sua preocupação partiu da questão pedagógica em como fazer o aluno aprender a tocar um instrumento pelo computador. Posteriormente ao primeiro contato da criação da disciplina, ele descreve suas percepções sobre o planejamento de aula na educação a distância:

“(…) a minha preocupação era: como, eu não podia mais pensar em ensinar, eu tinha que pensar bastante em como o aluno iria aprender com os materiais que eu iria deixar. Então esse foi um desafio. Outro desafio é deixar tudo pronto; que minhas aulas sempre foram interativas, e muito do que eu desenvolvo na aula presencial é a partir do que o aluno traz; ele traz uma ideia, um tema, e o que eu quero, as habilidades, as competências, os saberes que eu vou desenvolver com eles, eles são mutáveis a partir dos materiais que eles trazem. No ensino a distância não é bem assim. Então, é partir de como esses alunos vão aprender e depois ver como eu faço isso funcionar a distância. E foi muito interessante” (EPM)

O desafio apontado por Mateus foi também encontrado em Lucas e Nicolas, em que o planejamento da disciplina deve estar pronto antes do início das aulas. Outro ponto observado durante os relatos é quanto a questão de quais conteúdos a serem trabalhados, uma vez que não se conhecia o público a quem o curso se destinava, nem o nível de conhecimento dos alunos no instrumento. O planejamento para Nicolas baseou-se principalmente no que as demais disciplinas já propunham. Para o professor Lucas, apesar de todo o conteúdo ter que estar pronto, o planejamento da disciplina foi mais fácil pelo fato de ter acompanhado aquela turma a quem a disciplina era dirigida especificamente, na época em que tinha atuado como tutor a distância e posteriormente como professor supervisor, a disciplina foi planejada pensando nessa turma.

Observa-se até este ponto que o planejamento é essencial para a educação online. Os conteúdos, os objetivos e demais aspectos de toda a disciplina devem estar estruturados anteriormente ao início do curso, o que certamente representa um grande desafio para o ensino de instrumentos musicais, uma vez que se trabalham

os repertórios, as habilidades, as competências de acordo com o perfil do aluno no ensino presencial.

Uma vez que se lida com um público relativamente maior, quando comparado a uma aula individual, heterogêneo, o professor tem um desafio em como planejar uma aula que futuramente não pode ser modificada ao longo do semestre e que seja capaz de criar um material pedagógico que contemple as habilidades e competências que o professor responsável pela disciplina julgar necessárias ao aprendizado do aluno.

6.3.2 Objetivos da Disciplina

Antes de apresentar o que os professores conteudistas propuseram para as disciplinas de Teclado, retoma-se os objetivos propostos para as disciplinas de instrumento pelo Plano Político-Pedagógico do curso de Música a distância da UnB, que têm como finalidade introduzir, desenvolver habilidades funcionais para a prática de educação musical em diversos contextos, por meio de estudos de repertórios de variados períodos, gêneros e estilos; assim como criar, improvisar, interpretar, saber fazer arranjos, bem como desenvolver as habilidades de leitura, audição e harmonização. Para o professor Mateus, sua disciplina tinha por objetivo:

(...) iniciar o aluno no instrumento. Então o aluno tinha que aprender a tocar, e como nós nos propusemos a integrar a teoria também, ele tinha que tocar, compreender o que tocava, e iniciar a leitura musical. Agora como ele iria fazer isso: solo, improvisando, compondo, tocando em conjunto. Então, era o que eu entendo como ensino e aprendizagem do presencial, só que aplicada a distância. É um curso primeiro pra iniciante. [as demais disciplinas] foi o desenvolvimento então dessas habilidades, sempre focando no fazer, compreender, criar. (EPM).

Segundo o professor Nicolas, sua disciplina tinha como propósito trabalhar as habilidades essenciais que o professor de Música deveria ter com o teclado:

a elaboração da disciplina versou sobre habilidades básicas que o licenciando, aquele que atua com educação musical, precisaria ter através do teclado, (...) que é desenvolvimento motor, leitura à primeira vista, harmonia no teclado, harmonização de melodias, repertório, práticas de conjunto – porque eles tinham encontros presenciais eventualmente eles fazem essa prática nesses encontros; (...) habilidades básicas pra terem recursos pra trabalharem na sala de aula, principalmente do ensino básico. (EPN).

Outro professor afirma que o objetivo de sua disciplina era complementar ou mesmo ensinar novos conceitos que não havia percebido na formação dos alunos durante a oferta das disciplinas anteriores:

um dos objetivos era consertar algumas falhas que vinham acontecendo, então quando eu fui elaborar a disciplina, eu tentei ver o quê que os alunos não tinham compreendido, não tinham aprendido ou pelo menos não estava claro nas respostas que os alunos davam das atividades (...)
Como eu penso que o teclado, a disciplina, seria pra ajuda-los, na sua formação como professores, eles usariam o teclado pra quê? Então, possivelmente pra acompanhar algum grupo que eles tivessem trabalhando canto, musicalização, tivessem um instrumento acompanhador. (EPL)

Apesar de pontos de vista diferenciados, infere-se por meio dos relatos, que os professores seguiram os objetivos propostos pelo PPP do curso de Música da UnB, que era de preparar os estudantes para a prática do ensino de música na educação básica, tendo o teclado como instrumento de apoio.

Entretanto, mesmo os professores seguindo o projeto político-pedagógico do curso de Música a distância da UnB, observou-se, na fala dos participantes, uma falta de sequência, conexão entre as disciplinas, como descrito na narrativa do professor Lucas. Uma vez que cada professor conteudista trabalhou individualmente para desenvolver sua disciplina, cada disciplina seguiu um objetivo diferente das

demais, inserida nas perspectivas de seus respectivos autores do que julgava ser necessário ao aprendizado naquele momento.

A partir dessa observação, infere-se ser necessária a formação de uma equipe responsável para nortear os objetivos a ser desenvolvidos em cada semestre, a fim de tornar o curso uma unidade, mesmo com diferentes participantes, desenvolvendo-se o trabalho colaborativo que um curso de educação a distância requer.

6.3.3 Conteúdos

Este tópico teve por objetivo investigar quais os critérios utilizados pelos professores conteudistas para a seleção dos conteúdos e repertórios a serem trabalhados nas disciplinas.

Para o professor Mateus, como era a primeira turma de Teclado do curso de graduação a quem sua disciplina se destinava, ele descreve que não havia como saber quem eram os alunos, quais os estilos musicais de interesse dos alunos, ou mesmo, qual repertório era de interesse para que eles trabalhassem na educação básica; para ele “*música é música, em todos estilos e gêneros*” (EPM). O professor utilizou repertórios eruditos e populares, como músicas folclóricas e composições próprias.

Mateus descreve ainda que as músicas apresentadas, principalmente suas composições, tinham um cunho pedagógico, de modo que fosse musicalmente interessante e com poucos recursos técnicos, por exemplo.

Pelo fato de ter acompanhado as demais disciplinas enquanto tutor a distância e professor supervisor, Lucas selecionou os conteúdos de forma a dar continuidade na formação pedagógica do instrumento, de acordo com o apresentado pelas disciplinas anteriores. Para o professor, além dessa continuidade, foi um modo de organizar o aprendizado dos alunos, pois também teve o objetivo de:

“consertar algumas coisas, algumas falhas que eu tinha visto nas disciplinas anteriores. Algumas falhas assim, que os alunos não estavam sabendo, não tinham entendido ainda, quer eram questões básicas e que eu achava que era interessante, que eles precisavam saber daquilo. (...) tinha ficado algumas falhas na aprendizagem, em alguns conceitos, então eu tentei (...) pôr em prática essas questões que eu senti que estavam falhas” (EPL)

Os critérios utilizados para inclusão de determinados repertórios utilizados pelo professor Nicolas foram baseados em sua experiência enquanto professor de piano, e da experiência que estava desenvolvendo em sua instituição de origem, com o ensino de piano em grupo para graduandos, em que os alunos precisariam adquirir habilidades básicas para:

trabalharem na sala de aula, principalmente do ensino básico. Então, somando-se ao conteúdo de ensino de piano da minha docência relacionada ao piano e essa experiência [ensino em grupo], e também tendo consultado um material anterior que foi feito pela própria UnB, eu conclui que o que precisava ser feito era uma seleção de habilidades, não era focar em um repertório, porque você não tem nem como trabalhar isso no teclado. Era realmente trabalhar habilidades funcionais, como é que a pessoa tem determinadas habilidades ao teclado que possibilitam que essa pessoa possa trabalhar dentro de uma sala de aula de musicalização, como num ensino básico, num contexto de música de adultos. (EPN)

As habilidades apontadas pelo professor Nicolas incluíam desenvolvimento motor, harmonização, repertórios, prática de conjunto, leitura a primeira vista, e transcrição auditiva de melodias simples com harmonia. No discurso supracitado do professor, ao mencionar que “não tem como trabalhar isso [repertório] no teclado”, o docente refere-se ao fato do teclado não possuir extensões ou teclas sensitivas, como um piano acústico ou mesmo um digital.

Nesse contexto, dois aspectos vão de encontro: a musicalidade a ser trabalhada nos repertórios e a ampliação dos conhecimentos adquiridos com os repertórios. Normalmente evita-se trabalhar determinado repertório, em um instrumento como o piano, sem as concepções de dinâmicas. Porém, isso não poderia se tornar um empecilho, pois seria desejável ampliar o arcabouço musical

dos alunos, para que estes possam, por meio dos estudos, mesmo que basicamente, conhecer diferentes estilos e gêneros musicais.

Pode-se inferir que os trabalhos desenvolvidos foram análogos entre os professores participantes quanto ao repertório – uma mescla de repertórios de tradição europeia (erudito) e populares, como músicas folclóricas, de compositores brasileiros, bem como composições próprias dos conteudistas – e quanto aos conteúdos: questões teóricas, análise musical, temas que envolviam gêneros e estilos musicais, assim como o aperfeiçoamento da leitura musical e notação tradicional (partitura); de modo que o aluno possa ter uma base sólida na formação do instrumento para sua prática em sala de aula. Entretanto, há de se considerar em disciplinas futuras as questões dos instrumentos e escolha cautelosa dos repertórios a serem trabalhados com a realidade dos polos.

6.3.4 Desenvolvimento das atividades e Avaliação

O modo de aplicação dos conteúdos no ensino de teclado a distância foi outra observação pontuada pelos participantes. Para o professor Mateus, o aluno deveria tocar desde o primeiro contato com o instrumento, por meio de comandos claros e objetivos:

ele tinha que tocar na primeira aula. Então, o quê que eu podia fazer? Bom, eu tinha que ter um grupo, teclas pretas, então, ter que mostrar um teclado, mostrar pra ele onde ele iria tocar, e o que ele ia tocar. 2º ponto, seria fazê-lo tocar, mas não dar muito texto, se não ele ia cansar. Então que texto é necessário, que conteúdo será necessário para fazer ele tocar e entender? Então eu tinha que dispor de desenho, comandos claros, objetivos e curtos, vídeos e áudios. (...) O quê que é básico na execução do piano? Então, começar dos 5 dedos, eu selecionei o que a gente chama de abordagem multitonal, (...) a abordagem pela pentatônica, e nas duas mãos; mas pelo menos, 2 ou 3 tonalidades diferentes (EPM)

Na perspectiva do professor Nicolas, os conteúdos foram conduzidos de forma que a aprendizagem fosse acumulativa e progressiva, o que em sua concepção, é necessário para o aprendizado do teclado. O professor relata que:

(...) o material dessas apostilas, esses conteúdos, foram divididos de uma tal maneira que, por exemplo, se na primeira aula tinha alguma prática voltada para o desenvolvimento motor, na aula seguinte eu pegava daquele ponto, voltava parte, repetia alguma coisa e mostrava uma coisa nova, jogava uma coisa nova e acrescentando gradualmente pra chegar no fim de 15 aulas eles terem uma evolução no desenvolvimento motor, na harmonia do teclado, na leitura a primeira vista, na prática de conjunto, na harmonização de melodias, na aprendizagem de gêneros musicais brasileiros, no tocar de ouvido, em todas essas habilidades que eu to citando aqui. (...) a cada aula acrescentava um pouquinho, um passo a frente, mantendo o conteúdo de certa forma, em cima do conteúdo que tinha feito na aula anterior. (EPN)

O processo de avaliação em educação a distância, de acordo com Kearsley (2011), é feito com maior eficácia no ensino a distância, pois todas as respostas podem ser gravadas, proporcionando-se assim uma gama de dados a serem analisados. O mesmo princípio pode ser aplicado nas disciplinas de Teclado, pois todas as atividades práticas do instrumento são realizadas por meio de vídeos, e as atividades escritas, como participações em fóruns, ficam registradas no ambiente virtual. Todas as orientações, comentários sobre essas atividades ficam disponíveis aos alunos.

Eles têm que mandar vídeos dos repertórios, das leituras a primeira vista, da improvisação, de tudo aquilo que foi pedido naquela semana, eles mandam em vídeo. E ocasionalmente, eu tenho tarefas que eles respondem lá nas tarefas, a parte escrita, teórica, né, mas que tá relacionada com a prática. (EPM)

Na perspectiva do professor Mateus, a avaliação tem o objetivo de saber se os alunos conseguem responder o que foi proposto a ser ensinado, e é feita de acordo com o que foi proposto para a atividade daquele módulo, se o aluno *“tocou notas e ritmo correto, se ele fez tudo o que foi pedido, se ele tá respondendo aquilo que foi pedido na apostila ou na aula”* (EPM), porque ao contrário do desejado,

segundo o professor, o aluno realiza as atividades, na maioria das vezes, somente se se for do tipo avaliativo.

Pelo fato do professor Nicolas não ter participado da aplicação de sua disciplina, ele não soube responder como seria o processo avaliativo, o que segundo ele, ficaria a cargo de quem estivesse na supervisão da disciplina. Entretanto, o professor relatou que seu processo de avaliação no ensino presencial poderia exemplificar como seria sua avaliação na educação a distância:

Então a minha experiência é assim, quanto menos salto, mais gradual eu faço, mais segurança eu tenho de que no final todo mundo aprendeu de uma forma aproximadamente igual os conteúdos, apesar das diferenças individuais porque sempre tem pessoas que tem facilidade pra algumas coisas, dificuldades pra outras. Mas a minha experiência me diz que se você faz um passo muito gradual, você tem uma chance de um sucesso do processo avaliativo, de quando você vai ver no final, o resultado do quê que ficou pra essas pessoas. (EPN)

Para outro professor, a avaliação, enquanto professor, era para acompanhar o desenvolvimento do aluno, uma vez que a próxima atividade era de uma maior complexidade:

Todos os itens, eles eram avaliativos... Então que eu pudesse acompanhar o aluno, que eu pudesse acompanhar pra ver se ele *tava* conseguindo realizar as atividades, pra ele tá realizando aquela atividade... Por exemplo, se fosse tocar o repertório, então teria os tópicos de avaliação pra avaliar aquele tópico; então se ele *tava* tocando fluente, se ele *tava* tendo fluência na música, se ele estava tocando... se ele estava tendo compreensão daquilo quando ele *tava* tocando, se *tava* clara a dinâmica que ele *tava* fazendo, eu poderia entender se ele *tava* compreendendo. (EPL)

Nessa seção observa-se que, apesar de pontos de vistas diferenciados, as disciplinas seguiram um percurso semelhante entre os professores conteudistas. A introdução dos conteúdos foi realizada de forma gradual, progressiva, de modo que os conceitos musicais e a parte motora fossem assimilados gradualmente, assim

como foram associados conceitos teóricos à prática – os alunos puderam compreender na prática o que estava na teoria.

Sobre a avaliação em música, Hentschke e Del Ben (2003) descrevem que esta deve ser pautada nas práticas musicais dos alunos – os conhecimentos e compreensões musicais serão reveladas em suas atividades de execução e composição musical, por exemplo. Para as autoras, os critérios de avaliação não devem ser vistos como:

verdades absolutas sobre o desenvolvimento musical, mas, sim, como uma possível referência que poderá auxiliar o professor na tentativa de compreender os produtos musicais dos alunos, dirigindo sua atenção para as dimensões musicais a serem contempladas e para os diferentes níveis de complexidade que podemos esperar dos alunos nas diversas etapas de seu desenvolvimento musical (HENTSCHKE, DEL BEN, 2003, p.187).

Elementos como musicalidade não foram incisivos para os professores no quesito avaliação, uma vez que os instrumentos utilizados pelos alunos, geralmente teclados com teclas não sensíveis, não possuem mecanismos de sensibilidade em que possam ser trabalhados aspectos como intensidade, por exemplo. Partindo desse pressuposto levantado pelas autoras supracitadas, infere-se que os docentes entrevistados compreenderam o processo de avaliação nas disciplinas de EaD pelo conjunto das atividades, pela progressividade do aluno no instrumento, criando, assim, referências contextualizadas de avaliação a serem aplicadas individualmente.

6.3.5 Aula de teclado a distância

Como descrito na revisão literária, o ensino de instrumento a distância é um tema ainda em desenvolvimento nas pesquisas acadêmicas. Certamente não temos ainda um modelo ideal de aula de instrumento na educação a distância como sugere Gohn (2009), com estúdios devidamente equipados com câmeras de vídeos, microfones de alta captação.

Neste tópico, procurou-se delinear a concepção do professor conteudista sobre uma aula de teclado a distância. Indagou-se aos participantes para que, a partir de um algum tópico das disciplinas desenvolvidas, descrevessem uma

situação de aula do instrumento de teclas, para que o leitor pudesse compreender a as concepções docentes do ensino virtual.

Uma aula de instrumento a distância seguiria o seguinte formato, segundo o professor Nicolas:

Você abre o computador, você tem lá toda a chamada daquele dia. Você vai ter uma apostila que você vai abrir e te trazer as instruções, todos os passos do que você vai fazer. Então você tem uma semana, sozinho, lá na sua casa. (...) Então ele tem uma apostila, ele tem vídeos, ele tem áudio, ele tem material de leitura em alguns casos, em alguns dias, e ele tem, nessa apostila, tudo discriminado, passo a passo o que ele tem que fazer. Então, você vai fazer isso, isso, isso e ai pede pra distribuir durante a semana a realização dessas atividades (EPN).

O professor Mateus exemplifica como seria o comando para o aluno, para que este realize as atividades propostas, seguindo determinadas etapas para a efetivação da aprendizagem, a qual deve ser realizada com alguma referência, seja por meio de um áudio, de uma grafia ou de um vídeo:

o aluno vai aprender um repertório. Como ele vai aprender o repertório sabendo-se que ele tem dificuldade da leitura ou qualquer aluno teria dificuldade da leitura. Eu faço com eles o que eu faria no presencial que é: onde estão as partes tecnicamente mais difíceis da peça? Que tipo de dificuldade técnica que é? Então, que tipo de preparação você dá pro aluno pra que quando ele chegue na peça, ele consiga tocar com menos problema ou mais fluentemente. Como eu resolvi isso? Eu peço *pro* aluno, eu faço essas etapa aqui, agora vocês vão tocar isso aqui. (...) Então eu faço no vídeo e eles teriam que tocar aquela passagem. (...) Essa é uma possibilidade, mostrar no vídeo. Então eles fazem essa passagem. Depois eles vão pra uma partitura, (...) eles veriam a grafia: agora vocês vão tentar tocar o que está escrito nessa grafia, mesmo que fosse a pré-leitura, usando a pré-leitura. (EPM)

Segundo a concepção do professor Lucas, uma aula de instrumento seria semelhante a uma vídeo-aula, em que o aluno tem à sua disposição uma partitura e

um roteiro em que seriam descritos os passos a serem seguidos para a execução de determinada peça. Essa preparação, segundo o participante, é semelhante a uma aula do ensino presencial, em que o professor auxilia o aluno, preparando-o devidamente para a execução do repertório, antevendo as habilidades necessárias para aquela execução:

uma aula a distância, um exemplo aqui, seria uma vídeo aula, de uma peça; então tem uma peça que eu gostaria que ele tocasse, só que eu não vou tocar pra ele sair tocando de ouvido. (...) Então eu fazia uma preparação pra ele. Eu fazia uma vídeo-aula ou uma explicação mesmo, um roteiro, de como ele iria fazer.

(...) Na aula de instrumento, sem ser a distância, professor, como é que ele ensina o aluno, ele tá lá, vai dando a preparação, as técnicas que ele precisa tocar. Então a distância é a mesma forma, só que isso tem que ser feito como? Às vezes através de um vídeo preparatório, que o professor posta, ou através das orientações do quê que ele deve analisar naquela peça antecipadamente, mas antes dele [o aluno] tá tocando a peça.

ai os alunos fazem a gravação, o professor, tutor, identifica quais são sendo as dificuldades pela gravação, se o aluno tá errando é nota, é passagem, dedilhado, qual tá sendo o problema; o supervisor auxilia o tutor nessa percepção dos problemas do aluno quanto a sua execução, o tutor responde, dando algumas soluções, algumas dicas, e o aluno refaz a peça, estuda novamente (EPL).

Apesar das diferentes concepções de ensino, nos discursos acima descritos pelos participantes de como seria um exemplo de aula de teclado a distância, os professores apresentaram uma situação de aula semelhante, em que o aluno deve aprender um novo repertório. Nas aulas descritas, os alunos têm a disposição materiais pedagógicos – áudio, vídeo, texto impresso - preparados previamente por um professor. Nesse material online, o aluno têm disponibilizado todas as instruções e materiais necessários para a realização da atividade.

Com base nas respostas obtidas, infere-se que a interação entre professor e aluno é prioritariamente assíncrona, em que o principal meio de interação é por meio dos materiais pedagógicos. Por interação, Belloni afirma que é uma ação:

recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre **intersubjetividade**, isto é, encontro de dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone)” (BELLONI, 2009, p.58) [grifo da autora].

O professor, nesse processo, torna-se um mediador entre o material pedagógico e o aluno. De acordo com Braga (2009, p.220), uma aula de música a distância pode ter bom funcionamento quando os alunos “são estimulados a interagirem e encontrarem suas próprias soluções, com o professor auxiliando pontualmente dando algumas dicas e orientações somente quando isso for extremamente necessário”. Para que a intervenção tenha um bom funcionamento, como afirma Braga (2009), faz-se necessário que esse tipo de interação esteja contemplado no planejamento do curso do professor conteudista, de modo que as atividades sejam direcionadas para que os alunos reflitam sobre suas ações, pois como afirma Demo (2006, p.115), os professores oferecem “informações e conteúdos para que sejam desconstruídos e reconstruídos pelos alunos, jamais para que sejam reproduzidos”.

Para uma maior interação em tempo real, outros meios poderiam ser utilizados, como as webs conferências; no entanto, devido algumas dificuldades momentâneas como falha do áudio, conexão da internet poderiam tornar essas atividades inviáveis, de acordo com os professores entrevistados, em especial para turmas com muitos alunos. O uso dessa ferramenta é ideal para turmas com número de alunos reduzidos (BRAGA, 2009). Gohn (2009) afirma que vídeos pré-gravados são opções viáveis para uma transposição do contato visual necessário em estudos musicais a distância, como modo de suprir a não presença de aluno e professor num mesmo espaço e tempo.

Por fim, de acordo com a concepção do professor Mateus, o aluno deveria, ao final do curso de teclado,

Tocar com fluência, com interpretação, com musicalidade, ler música de nível iniciante, intermediário, saber reproduzir no piano, no teclado o que ele tá lendo lá. Ser capaz de usar o teclado como uma ferramenta pra sua profissão. Pra isso, ele vai saber o que? Tocar músicas em diferentes tonalidades, música que ele vai tocar com o aluno, saber acompanhar alunos em diferentes tonalidades, nem que seja básico assim, saber fazer arranjos, saber fazer arranjos com o teclado como parte dos grupos musicais na escola; compreender teoria musical; saber todas essas questões que a gente chama de teoria, saber o conceito e saber na prática o que aquilo significa; saber tocar com o outro; saber usar o piano pra fazer música e pra ensinar música. (EPM)

Ensinar a distância uma prática musical prioritariamente visual é um desafio aos professores que estão envolvidos na educação musical a distância. Corroboro com Gohn (2009) ao afirmar que o ensino de instrumentos musicais a distância encontra-se em seus estágios iniciais, que não há condições ideais adequadas, ainda, para essa prática. No entanto, tais desafios não impedem que uma proposta pedagógica consistente seja desenvolvida para o ensino de um instrumento a distância.

6.4 TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS

Outro elemento a ser considerado na atuação docente da educação a distância, refere-se em como as tecnologias e mídias digitais são utilizadas para veicular os conteúdos das disciplinas.

O professor Nicolas discorreu sobre as mídias utilizadas e os objetivos que queria alcançar com essas ferramentas. Entretanto, por não ter acompanhado a

aplicação da disciplina – que ficou a cargo de outro professor, o professor não soube responder se os objetivos foram alcançados conforme planejado.

Eram apostilas em forma textual, partituras, com todo material assim que precisava fazer em termos de partituras estava associada a... nessa apostila. (...) algumas aulas, tinha textos para eles lerem sobre alguma questão específica, pra melhorar a formação musical deles, por exemplo

Então, textos, vídeos que foram filmados lá em Brasília, eu fui lá pra fazer as filmagens de vídeos demonstrativos de como deveriam ser resolvidos alguns problemas como por exemplo, problemas técnicos, com questões de cadências, como é que era a configuração das cadências no visual mesmo; e áudios também, porque tinham uma parcela de treinamentos de ouvido, e que eles fizeram, tinha melodias pra eles tirarem de ouvido no teclado, então a melodia era dada num gravação em áudio pra eles terem um material pra tira de ouvido (EPN)

Em contrapartida ao realizado pelo professor Nicolas, em que os vídeos foram recursos amplamente utilizados, já para o professor Lucas, os áudios foram os recursos mais utilizados:

eu comecei com a parte escrita, utilizei poucos vídeos. O que eu mais utilizei e o foi o mais interessante foram áudios, não... vídeo eu usei. Foram poucos vídeos. Os vídeos foram mais para as partes técnicas, mostrar a posição da mão, né, mais nesse sentido que eu mostrei os vídeos. O que foi interessante foi a parte dos áudios, porque eu fiz algumas peças com acompanhamento. Agora ele tá tocando como se estivesse tocando em conjunto, uma prática de conjunto com um grupo. O mais interessante das peças, dos recursos, foram os áudios e eu coloquei também algumas web-conferências para poder estar acompanhando mais de perto, como supervisora, tendo contato com aluno por num momento online, outra questão que eu coloquei também foi uma orientação via Skype (EPL, p.8)

Ainda de acordo com o professor Lucas, a parte escrita da disciplina foi planejada primeiramente, sendo as mídias utilizadas em segundo plano, pois para ele, “(...) os recursos, eles eram apenas... uma forma pra facilitar a aprendizagem do aluno, eles não eram primordiais, fundamentais, (...) eles eram pra facilitar” (PL). Lucas discorre ainda que havia pensado posteriormente ao planejamento da parte

pedagógica de sua disciplina, quais recursos que deveria utilizar, de modo a facilitar a aprendizagem do aluno, mesmo não sabendo como iria fazer ou mesmo *“não tendo conhecimento, eu sabia que eu queria que fosse daquela forma, que seria mais fácil para o aluno, e que eu ia ter de buscar ajuda de alguma forma pra poder por esse sistema para funcionar”* (PL). Ele relata que não foi uma opção mais fácil, pois optou por algo desconhecido ao seu *métier*, e considera que:

“(…) foi até um erro meu, falha, porque acabou dando muito trabalho essa parte. (…) Desconfigurava muito a disciplina, então você tinha uma imagem, uma figura, um desenho, ela se perdia, o áudio deixava de funcionar, o vídeo sumia, varias coisas aconteciam. (…) até pra começar a disciplina, tudo funcionava, só que quando começou a disciplina, nas primeiras semanas funcionava, só que ai sempre tinha um arquivo com áudio que dava problema. (EPL)

Sobre como as mídias foram utilizadas nas disciplinas, o professor Mateus relatou que utilizou muitos textos, áudios, vídeos demonstrativos e por vezes, vídeos em que os alunos participavam da música, tocando junto com os professores do vídeo. Infere-se que este aspecto pode ser considerado como interatividade, o que segundo Belloni (2009), significa a possibilidade de um usuário interagir com uma máquina.

No decorrer da fala sobre as tecnologias utilizadas, observa-se também no professor Mateus que o principal para a educação a distância é a pedagogia, sendo as ferramentas digitais instrumentos auxiliares nesse processo. O professor descreve que, no geral, ainda há problemas e limitações com as tecnologias utilizadas no curso a distância da UnB, como qualidade de imagens, sincronização entre imagem e som em uma web-conferência, por exemplo, as desconfigurações de datas, notas que às vezes acontece no ambiente virtual. Muito embora Moore e Kearsley (2007, p.161) tenham dito isso em 2007, os autores corroboram a afirmação do professor Mateus ao citar que as limitações da capacidade de transmissão da Internet impedem que esta seja “um meio útil para transmitir mídia de áudio e vídeo”. O professor Mateus associa ainda esses ocorridos ao que acontece no ensino presencial, como falta de uma estrutura mais adequada para se

lecionar; então, o professor deve ensinar de acordo com as ferramentas que têm a sua disposição:

“(...) se é a ferramenta que você tem e aí que nós temos que usar a criatividade, que é o que acontece também no presencial, nós não temos sala de aula adequada, nós não temos som (...) eu penso que o mais importante é a pedagogia que você usa, as formas que você usa; então é uma questão de você adaptar o que se tem (EPM).

O professor Mateus, em suas considerações, relata que, por ser um curso de instrumento, aliada as tecnologias utilizadas e conhecidas por ele, sentiu falta de uma maior interação entre os professores e alunos:

Faltou mais essa interação com eles. Por quê? As webs, geralmente não funcionaram, de modo geral não funcionaram; os Skype, e que funcionou nos encontros presenciais são dúvidas que você não imagina que o aluno tenha. Ele, às vezes, não coloca na plataforma, e você não entende, você desconhece as dificuldades, os erros, os desafios do aluno, que só vem à tona quando você interage com ele ao mesmo tempo (EPM)

Assim como apontada pela literatura, a discussão sobre seleção das mídias é ampla e complexa, em virtude da gama de programas computacionais e das constantes inovações dessas ferramentas tecnológicas. Como descritos por Moore e Kearsley (2007), os professores precisam ser criativos na escolha ou combinação das mídias, assim como qual tecnologia é mais apropriada para a veiculação. Os autores afirmam que o professor não pode se ater somente a um tipo de mídia, que é preciso conhecer outros tipos de ferramentas tecnológicas, bem como saber os pontos fortes e fracos de cada tecnologia digital, assim como estar preparado para eventuais contratemplos. Por exemplo, segundo os autores, o texto impresso é confiável, porém, pode parecer um aprendizado passivo, assim como a utilização da Internet pode ser um meio que promova interatividade, porém, pode não ser totalmente confiável (MOORE, KEARSLEY, 2007, p.98). Para os autores, deve ser levado em conta o público alvo, o tempo que demanda para os materiais serem

produzidos, confiabilidade das mídias. Sobre esse aspecto apresentado pelos autores, o professor Lucas destaca que:

sempre tinha pelo menos duas opções pra o aluno fazer. Então, caso assim, que eles tinham que tocar com o acompanhamento, eu tinha colocado o áudio, se não funcionasse, eu já tinha a outra parte escrita do acompanhamento, como é que era. Então o aluno conseguia ver, se ele quisesse tocar com algum colega, tinha outros caminhos pra ele. (EPL)

De acordo com os autores Moore e Kearsley, a maior parte dos cursos de educação a distância utiliza uma combinação de mídias e tecnologias, e que nenhuma dessas ferramentas, isoladamente, é capaz de atender os requisitos, as necessidades do ensino e da aprendizagem a distância, pois “quanto mais alternativas de mídia são oferecidas, mais eficaz o curso de educação a distância tem possibilidade de ser para uma faixa mais ampla de alunos” (MOORE, KEARSLEY, 2007, p.102). Sobre os materiais pedagógicos, Pimentel (2010) afirma que é preciso estar atento à qualidade dos materiais a serem produzidos para um curso de EaD, bem como ao público, ao currículo, e que a escolha dos meios e da natureza para serem utilizados, devem estar associados ao projeto teórico-metodológico do curso.

Longe de ser encerrada ou mesmo taxativa a discussão da utilização e integração das diversas mídias na educação musical a distância, em especial no ensino de instrumentos, os professores relataram que, apesar das dificuldades encontradas em como operar com determinada tecnologia, os objetivos das disciplinas foram alcançados. Entretanto, percebe-se que a utilização das mídias partiu das ferramentas disponíveis, principalmente daquelas que os professores conheciam no momento da criação das disciplinas. A dúvida gira em torno de qual é o nível de conhecimento que os professores-pesquisadores conteudistas têm sobre as diversas mídias e como concatená-las. Por exemplo, Gohn (2011) ilustra um exemplo de como é a relação de tons e semitons em uma escala maior com a

utilização de objetos de aprendizagem (OA)²³. Segundo Behar *et al.* (2009, p.66), a produção de materiais educacionais na forma de OA são opções para apresentação de conceitos e conteúdos de forma mais interativa e dinâmica, enriquecendo assim, o espaço pedagógico.

Como citado pelo professor Mateus, observa-se também que há uma necessidade de uma maior interação entre os participantes do ensino e aprendizagem de um instrumento, que é um elemento essencial para a prática musical. Outra dúvida gerada nessa questão é: como contornar essa situação e fazer com que a interação seja mais efetiva para o ensino de teclado. Essas e outras questões relacionadas às combinações de diversas mídias e tecnologias podem não ter soluções momentâneas, mas podem ser objeto de reflexões por parte dos professores envolvidos, em conhecer e experimentar outras opções que também possam promover o aprendizado.

6.5 CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA USO DA TECNOLOGIA DIGITAL

A presença das tecnologias digitais na educação, de acordo com a revisão literária desta pesquisa, é um fator a ser considerado por todos os envolvidos na educação, pois não é uma discussão apenas sobre sua implementação ou não no ensino. É uma realidade nas salas de aula, no cotidiano dos estudantes. A utilização dessas tecnologias digitais na educação gera reflexões dos docentes em como, quando e por que utilizá-las, e conseqüentemente, geram mudanças nas práticas dos professores. Na educação a distância, essa discussão não poderia ser diferente, especialmente em um curso de graduação que pode utilizar várias mídias, associadas entre si ou não, como é o caso do curso de Música a distância da UnB.

²³ Segundo Gohn (2011, p.89), objetos de aprendizagem são elementos educacionais reutilizáveis, os quais podem ser em forma de diagramas, simulações ou animações, incluídos recursos como vídeos, textos e imagens.

Entretanto, para que o professor reflita sobre qual mídia utilizar, de modo a atender aos propósitos de sua disciplina, um curso de formação inicial e continuada se torna necessário aos professores que desenvolvem disciplinas para os cursos de graduação a distância da UnB. Essa formação inicial foi um tema bem presente na fala dos professores entrevistados.

Anterior ao convite realizado pela UnB e não tendo conhecimentos aprofundados em outros recursos, além das funções básicas de informática, segundo relatos do professor Nicolas, a formação que obteve da universidade, em parte presencial outra a distância, foi uma formação que não atendia às suas necessidades. De acordo com o professor,

(...) eles [a equipe do curso de formação da UnB] propuseram um curso de formação a distância pra gente, e com algumas disciplinas que eram formadas principalmente pela leitura de textos e por diálogos entre os colegas. Entendeu? Mas na verdade, muitas coisas não ficaram definidas, esclarecidas na formação, ficou uma formação muito curta porque achei muito superficial, não foi uma formação assim, profunda; e algumas dúvidas, quando a gente tinha que encaixar algum material, publicar algum material online, né, na sua disciplina, eles tinham também pessoas lá que, quando a gente tinha algumas dúvidas, as pessoas ajudavam, postavam pra gente as coisas que a gente não tava conseguindo postar. O que interessou pra UnB, no caso, era mais a elaboração do material pedagógico do que conhecimento de ensino a distância, dos procedimentos a distância. (EPN)

Como mencionado anteriormente, esse professor, o qual foi convidado para escrever uma disciplina do curso de Música, cita que houve apenas um único encontro presencial no referido curso de formação para que algumas questões, dúvidas pudessem ser resolvidas.

Segundo o professor, esse encontro presencial anterior ao início do curso, teria esclarecido ou mesmo facilitado o aprendizado de alguns pontos durante o curso de formação a distância. Para o professor,

(...) o que eu senti falta foi, pode parecer brincadeira, foi de um ensino presencial, tivemos só um momento presencial pra tirar dúvidas. Teve uma vez que eu fui a Brasília para resolver algumas questões. Então, o que faltou mesmo é ter tido um momento inicial, presencial, que desse uma base sólida, pra depois. O quê que tava sendo feito a distância ficasse mais claro. (...) precisaria de ter um encontro presencial anterior ao início do curso. Isso aconteceu só no final, na verdade.

(...) Então, na verdade muitas coisas ficaram pouco claras pra mim, no processo do curso, de manipulação do material, então houve uma pré preparação que desse uma sustentação pra os cursos que a gente fez. Fosse mais claro. Precisava de ter um curso, um momento presencial anterior, foi um curso mais clássico, mais técnico. Eles não fizeram um curso muito técnico. (...) Eu acho que faltou isso. (EPN)

Para o professor Nicolas, as questões técnicas citadas se referem aos tipos de recursos disponibilizados, em como melhor manipular tais recursos de acordo com as propostas pedagógicas necessárias para a disciplina. Esse discurso é apontado na literatura por Richt (2010), ao expor que é necessário articular o que se propõe a prática pedagógica e a utilização das tecnologias para atingir os propósitos educacionais; mas, para que se alcance essa interação [pedagogia e ferramentas digitais] é necessário explorá-los de forma crítica e reflexiva. Discurso análogo apontado por Ramos e Medeiros (2009), em que as autoras que uma formação docente deve prepara-los para que se apropriem efetivamente dos recursos disponibilizados em sua prática pedagógica, a fim de se evitar uma lacuna no processo do ensino e da utilização das tecnologias digitais.

Sobre o que dispõe o professor Nicolas sobre a efetiva apropriação dos conhecimentos a serem aplicados na prática, embasado na literatura como Richt (2010) e Ramos e Medeiros (2009), o pensamento é compartilhado pelo professor Mateus em sua fala. De acordo com o professor, o curso não atendia às necessidades para que ele desenvolvesse uma disciplina para um curso a distância:

seria mais botar a mão na massa, aprender na prática. Eu gosto muito da ideia de aprender fazendo. E, pra aquele momento que eu precisava criar um curso, já criando e a pessoa ficar filosofando muito, não desmerecendo a teoria que é extremamente necessária, mas depende do que você precisa pra quê, naquele momento (EPM)

Sobre o “aprender fazendo” descrito pelo professor Mateus, Pontes (2000) descreve que não basta o professor utilizar as tecnologias digitais com precisão, mas que é necessário desenvolver uma prática constante para se tornar um usuário fluente para assim reconhecer as possibilidades e limitações das tecnologias digitais na prática docente. O professor Mateus discorre ainda que, sua concepção de curso de formação deveria, além de um curso voltado à atender as especificidades, haveria a necessidade de partir da prática para depois compreender a teoria, além de outras reflexões que envolvam a própria educação a distância:

(...) deixa a pessoa, vai fazendo, clica aqui, vê o quê que acontece, o quê que acontece quando você faz aqui. Então, botar a mão na massa e ver como funciona. E ter uma pessoa do lado te orientado “olha, isso aqui não funciona; pra quê que eu uso isso aqui; vamos tentar, então abre”. Partir da experiência pra ver como funciona aquela plataforma, pelo menos o básico, né: fóruns, as tarefas, entender o que você precisa.

(...) quais tem sido as respostas, o quê que tem de levantamento de dados sobre o quê que funciona melhor, na perspectiva dos alunos, pra aprender na prática, que o instrumento teclado é prática. Então, o quê que segundo os alunos é melhor pra aprender?

(...) ter discussões sobre o que é aprender a distância, pensar um pouco, ler, ter textos que elucidem sobre o que é aprender a distância, com o que se aprende a distância, como se aprende, quanto se aprende a distância, na perspectiva de professores pesquisadores, alunos. (EPM)

Assim como os professores Nicolas e Mateus, o professor Lucas compartilha das mesmas observações. Sobre formação, o professor Lucas afirma que não tem curso algum na área de informática. A formação que considera para ter construído uma disciplina foi por meio dos cursos de formação ofertados aos professores pesquisadores pela própria universidade. O curso, segundo relato, era bem específico aos recursos utilizados pela plataforma Moodle, em como colocar fóruns, questionários, configuração de notas, datas. Aprender a manusear outros recursos seria necessário de acordo com o professor:

Esse curso era semanal, uma vez por semana, e ele apresentava todos os recursos e formas que tinham na plataforma Moodle. Então apresentava como é que você podia apresentar um conteúdo, você podia pôr semanalmente, por módulos, se você podia utilizar questionários, se você podia... ele ficava mais na exploração da avaliação, pontuação, configuração... era mais aspectos de como lidar com a plataforma Moodle e não com a questão de... tipos de programas que você vai utilizar... que programa que funciona, que vai abrir o arquivo, que você vai orientar como gravar um vídeo, como é que você pode gravar um vídeo pra pôr na disciplina, na sua disciplina... esse curso ficou mais voltado para a preparação de como lidar com a plataforma. (EPM)

Além do curso não preparar devidamente às suas necessidades, o professor relata ainda que:

Eu não tinha conhecimento na área de TI, mas quando foi pra escrever a disciplina, nós tivemos uma formação, um curso pra escrever a disciplina. Só que ele ficou mais restrito aos recursos da plataforma Moodle e não aos recursos tecnológicos. Então eu não acho em si que a disciplina ficou prejudicada por eu não ter essa formação porque eu corri atrás pra conseguir o que eu queria. Mas se eu tivesse essa formação, teria sido muito mais fácil, e talvez funcionado melhor. Não teria tido a questão do aluno ver que *tava* com problema, precisando me avisar pra eu poder buscar, como resolver. Então teria sido mais fácil o processo; talvez teria facilitado o processo de aprendizagem da disciplina, dos conteúdos” (EPL)

Apesar dos conhecimentos a respeito das tecnologias, o professor Lucas acrescenta que o professor perde tempo em solucioná-los, pois são questões externas à prática pedagógica, sendo que o tempo poderia ser mais bem aproveitado se o tempo, já escasso para os docentes, fosse utilizado para “reescrever a disciplina, pra propor um novo conteúdo, pra propor um novo repertório, pra fazer novos arranjos pros alunos de instrumento”.

O professor Lucas acrescenta ainda que seria interessante dispor de profissionais que, além dos conhecimentos técnicos da área de informática, conhecesse um pouco sobre música e aspectos correlatos. Pensamento semelhante

é encontrado no professor Mateus, ao descrever as dificuldades encontradas durante um processo de filmagem para a disciplina:

(...) quem filmava não conhecia muito. Eu sabia o que eu queria que mostrasse, mas o pessoal que filmava não queria. Então a gente ficava horas explicando pra eles. Acho que, quando você tem a concepção do curso, hoje, eu já saberia exatamente que tipo de filmagem eu gostaria de ter, quanto, qual ângulo, que voz. (...) Então, eu acho que é também, além de você conhecer a ferramenta, já saber, hoje em dia, o que que tem de novidade, o que que é mais criativo, onde você pode ser mais criativo ou não, toda essa parte tecnológica de áudio, vídeo, imagens, como é que se traz imagens, como é que você faz o recorte de vídeos, toda essa parte. (EPM)

Enquanto tutor a distância, precisávamos, além dos conhecimentos pedagógicos, ter um conhecimento, mesmo que mínimo, sobre os recursos que estavam sendo utilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), quais programas de gravação/ edição/ compactação de vídeos indicados para a realização das atividades; pois esses temas apontados eram, e em alguns casos ainda são recorrentes entre os alunos do curso de graduação a distância.

Sobre esse aspecto, o professor Lucas, enquanto tutor a distância, também apresentava dificuldades técnicas, pois considerava que não estava devidamente preparado para lidar com esses obstáculos, que frequentemente recorria à outros tutores mais experientes; o professor descreve também que lidar com a resolução de tais problemas não era papel do tutor.

A respeito da afirmação de que resoluções técnicas não estão no espectro do tutor a distância, de acordo com o discurso do professor Lucas, os autores Pacheco e Duarte (2010, pp.54-55) descrevem que, além das funções pedagógicas, ao tutor é reservada a função de suporte técnico, o que inclui a escolha de *softwares* apropriados aos objetivos da disciplina e suporte aos alunos quanto aos programas escolhidos. Ainda segundo os autores, a importância no conhecimento dessa função reside na frequência com que as dificuldades técnicas são citadas em pesquisas, como fator de significante da diminuição da motivação, tanto por parte dos alunos, quanto dos professores. Porém, os autores também sugerem a necessidade de um suporte de uma equipe técnica para essas questões de dificuldades técnicas.

Ainda mencionando o professor Lucas, posterior ao período na tutoria e subsequente ao seu ingresso no magistério, o docente atuou na graduação a distância como professor supervisor. O docente descreve que essa função era de supervisionar as atividades dos tutores a distância, na orientação principalmente de questões pedagógicas, em como responder, em como ensinar os alunos. Quando questionado se as dificuldades técnicas apresentadas na época como tutor a distância eram as mesmas enquanto supervisor, o professor Lucas disse que, pelo fato de ser uma segunda oferta do curso, já havia um melhor preparo dos alunos, dos tutores presenciais, assim como uma melhor preparação pessoal para resolver tais questões técnicas, mas o auxílio de terceiros ainda era necessário. O auxílio de terceiros também é mencionado pelo professor Mateus:

Outra coisa que eu dependia muito do pessoal, ainda dependo, é filmar, baixar vídeo, como é que você resume vídeo, como é que você compacta, deixa menos pesado. Então toda essa parte pra dar ao autor uma certa independência. (EPM)

A UnB oferece aos professores um curso de formação para o Moodle especificamente. Porém, por questão de disponibilidade, acessibilidade e para que os objetivos da pesquisa não fossem desviados, não foi possível ter acesso ao curso de formação oferecido pela universidade aos professores pesquisadores, nem foi possível aprofundar nesse tópico. Em um contato informal, por e-mail, com um dos professores responsáveis pela elaboração do curso de formação dos professores pesquisadores, este relatou que o curso passou por transformações ao longo do processo, desde quando os cursos a distância da UnB tiveram início em 2007. Segundo a ementa, o curso tem por objetivo refletir sobre a EaD e o papel do professor no ensino a distância, bem como preparar o professor-pesquisador para a concepção, planejamento e oferta de disciplinas da graduação a distância. Outros cursos voltados para o Moodle e Tecnologias Educacionais também foram ofertados.

Com os relatos aqui apresentados pelos professores participantes e o que foi abordado na literatura sobre formação, há de se concordar com Belloni (2009, p. 87) quando diz que “qualquer melhoria ou inovação em educação passa

necessariamente pela melhoria e inovação na formação de formadores”. Os autores Moore e Kearsley (2007, p.172) destacam a importância de um treinamento de professores para a prática da educação a distância, o que abarca ao menos três componentes: 1) ampla prática *com a mão na massa* da divulgação das tecnologias envolvidas; 2) práticas com técnicas para humanizar um curso; 3) prática com técnicas para facilitar a participação do aluno (MOORE, KEARSLEY, 2007, p.172) [grifo dos autores].

Inevitavelmente, educar a distância por meio da Internet requer não somente os conhecimentos específicos sobre pedagogia musical. O ponto de vista que aqui proponho é que não basta adquirir conhecimentos técnicos para solucionar imediatamente algum eventual problema relacionado aos programas computacionais – o que facilmente pode ser amenizado com um curso realizado na área de informática.

Por meio dos relatos foi possível inferir que um curso de formação inicial e continuado. Primeiramente, como observado nos relatos, para que o professor tenha independência em relação à equipe gestora responsável pelo suporte e manutenção do ambiente virtual. Com essa autonomia, o professor será capaz de manusear corretamente as ferramentas aplicadas no AVA, assim como ter mecanismos e conhecimentos para solucionar problemas que sejam mais corriqueiros, como as desconfigurações da plataforma citada pelos professores participantes da pesquisa.

Essa formação, além de suprir as necessidades imediatas dos professores, pode provocar uma reflexão de qual, como e o porquê de se utilizar determinada mídia para se alcançar os propósitos da disciplina, bem como incitar pesquisas de outras ferramentas tecnológicas que possibilitem alcançar os objetivos e facilitar a aprendizagem dos alunos.

Novamente, coloca-se em questão que o professor não precisa ter formação em áreas tecnológicas, mas como Perrenoud (2000) descreve que essa desvinculação de outra graduação, não exige o docente de estar inserido na cultura tecnológica, assim como estar preparado para a utilização desses equipamentos.

Finaliza-se este capítulo com uma citação de Pedro Demo sobre a formação permanente do professor, em que afirma:

O perfil buscado de professor é daquele que, além da formação original adequada, mantém-se em formação permanente como condição fatal de sua profissão. deve ser a imagem viva de quem sabe aprender, estudar, pesquisar, elaborar, para poder construir tais efeitos nos alunos. Para que o aluno saiba pensar, é indispensável que o professor saiba pensar (DEMO, 2006, p.124).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação a Distância (EaD), mediada pela Internet, possibilitou o acesso de estudantes aos cursos de licenciatura em Música, principalmente por alcançar aquele público sem uma instituição pública de ensino superior em sua região. Esse acesso facilitado às instituições públicas, por meio dos avanços proporcionados pelas tecnologias digitais, gerou outros desafios às práticas educacionais. As tecnologias digitais, que antes eram instrumentos de apoio às práticas docentes em sala de aula, tornam-se veículos importantes, e por vezes, os principais meios para o ensino e aprendizagem. A atuação docente precisa estar adequada ao público a quem se destina, aos recursos didáticos disponíveis, e principalmente, evitar uma virtualização do ensino a distância aos moldes do ensino presencial.

Em uma situação de ensino em que professor e aluno se encontram fisicamente juntos, torna-se uma interação importante, em que o aluno, com o auxílio do professor, pode desenvolver sua prática instrumental por meio de uma supervisão constante. O professor, de posse dos acontecimentos em aula, a qualquer instante, quando julgar conveniente, pode intervir, comentar, corrigir, incitar o aluno a refletir sobre sua ação. O diálogo, a interação pode acontecer a qualquer instante. Por exemplo, mesmo com um auxílio visual como uma partitura, se o aluno está dificuldades em compreender, realizar determinada atividade de cunho técnico do instrumento, o professor estará atento para perceber qual a dificuldade e fazer o aluno compreender sua dificuldade, oferecendo-lhe opções para contornar tal situação.

Em momentos de uma aula em que o processo de verbalização não é suficiente, o auxílio do professor no ensino presencial surgirá com a demonstração *in loco*. No ensino a distância, a interação entre professor e aluno pode não ocorrer com a mesma facilidade.

Durante os primeiros semestres do curso de Música, havia algumas dificuldades como falta de instrumentos musicais; conexão lenta da Internet - dependendo da localidade, a cidade ficava sem acesso por mais de um dia. Condições e equipamentos necessários para que se fizesse uma *web-conferência*,

como boas caixas de som, poderiam ser deficitárias e ainda havia de se contar com as condições de conexão das localidades – o que poderia ter influenciado os resultados de uma aula por meio dessa modalidade.

Questões como maior interação entre professor e aluno; didática e pedagogia adequadas ao ensino a distância; estruturas tecnológicas e físicas mais condizentes, tornam-se desafios ao ensino de um instrumento musical a distância como o teclado. Essas questões nos fazem refletir sobre as possibilidades e as viabilidades de como ensinar qualquer instrumento musical a distância, de acordo com a realidade das estruturas físicas existentes pelo país.

Portanto, retoma-se o objetivo desta pesquisa que foi descrever e discutir a docência no ensino de teclado no curso de licenciatura em Música a distância da UnB. Diante do objetivo descrito, retoma-se também a questão de pesquisa: como tem se configurado o ensino do instrumento de teclado no curso de licenciatura em Música a distância da UnB? Conforme o apresentado na revisão literária, assim como os relatos obtidos junto aos professores-pesquisadores conteudistas que participaram da pesquisa, pode-se inferir que o ensino e a aprendizagem de teclado a distância ocorrem por meio da intensa utilização de tecnologias da informação e comunicação (TIC), as quais viabilizam a interatividade entre alunos e materiais didáticos devidamente planejados e produzidos por um professor – em que os materiais pedagógicos produzidos combinam uma ou mais mídias e tecnologias - e a interação entre aluno e professor ocorre, prioritariamente, de modo assíncrono.

A segunda questão: quais são as características docentes necessárias para o ensino de teclado a distância? Segundo os dados obtidos junto aos professores entrevistados, é necessário que o professor tenha conhecimentos específicos e pedagógicos de sua área de formação, em especial, no ensino do piano. Além da *expertise* de sua área, é necessário que o professor saiba como planejar, desenvolver conteúdos e aplicar uma didática que seja voltada para o ensino online.

Esse professor deve, também, conhecer o suficiente sobre a plataforma utilizada pela instituição a qual esteja vinculado, a fim de que o material produzido por ele esteja em conformidade com a estrutura que o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) permita configurar o curso. É necessário ainda conhecer quais

as tecnologias digitais utilizadas em um curso a distância, como aplicar as tecnologias digitais, para que saiba aplicá-los corretamente em sua prática online, de modo que as ferramentas selecionadas sejam aplicadas a fim de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se a necessidade de uma formação continuada, a fim de que o docente conheça as características da educação a distância, adquira conhecimentos críticos sobre como ensinar e aprender a distância. Discutir e refletir sobre as questões suscitadas são relevantes para que o ensino e a aprendizagem, principalmente de instrumentos musicais, sejam adequados à realidade da EaD.

A terceira questão: como as tecnologias digitais são aplicadas no ensino de teclado a distância? As tecnologias digitais não são utilizadas em função da pedagogia adotada. As mídias produzidas são atreladas às crenças dos professores, bem como aos princípios que consideram importantes a fim de cumprir determinados objetivos e gerar competências. Infere-se que os recursos utilizados pelos professores estavam inseridos no âmbito das ferramentas digitais que conheciam, assim como daquilo que aprenderam na prática.

Diante do exposto, constatou-se que os docentes entrevistados apresentaram dificuldades em manusear as mídias utilizadas nas disciplinas, bem como no ambiente virtual em que trabalharam. Em parte, pelo fato de os docentes não possuírem uma vivência constante com as tecnologias digitais utilizadas; por outro lado, por não terem tido um curso de formação inicial ou continuada na área tecnológica que os capacitasse para uma utilização mais crítica de tais ferramentas. A partir dessas observações, infere-se que uma formação continuada para estes docentes, para que saibam como, quando e porque utilizar as mídias e suas combinações, pode maximizar o ensino e a aprendizagem a distância. Em especial, uma formação continuada para o curso de licenciatura em Música a distância, devida às especificidades do próprio curso, apontadas nessa dissertação.

Por meio dos relatos dos professores entrevistados e da revisão literária, o processo de ensino de instrumentos musicais a distância está como uma base sólida, bem como o curso de Música a distância da UnB. Por meio dos encontros presenciais já realizados, em conversas informais com alunos dos polos visitados, houve relatos de alunos que nunca haviam tido contato algum com o teclado, que

não sabiam tocar música alguma no instrumento, e que depois de iniciarem o curso, haviam conseguido aprender a tocar, mesmo com os desafios técnicos do instrumento, e com a falta de um instrumento para a prática das atividades que o curso demanda.

O curso de teclado da UnB é outro ponto a ser destacado. Apesar das diferentes concepções de ensino dos professores conteudistas, as disciplinas poderiam ter sido desenvolvidas conjuntamente, de modo que os conteúdos, as habilidades e competências necessárias ao aprendizado do instrumento pudessem ter sido desenvolvidos gradativa e uniformemente. Pelo fato de terem sido cinco professores, com concepções e filosofias diferentes, que escreveram sete disciplinas, pode ter influenciado o curso como um todo. Por meio dessa perspectiva, constata-se que trabalho colaborativo entre os professores-pesquisadores foi mínimo, de modo que, entre uma disciplina e outra, houve uma sutil interrupção da linearidade dos conteúdos. Por mais que a educação a distância permita o desenvolvimento de uma prática pedagógica em momentos oportunos de tempo e espaço, é necessário um tempo considerável para as práticas pedagógicas intrínsecas a ela. Aliado a isso, os professores que atuam como conteudistas, despendem parte de seu tempo com as atividades do ensino presencial. Uma alternativa poderia ser a incorporação da prática pedagógica na EaD à sua carga horária do ensino presencial.

Ainda na perspectiva dos professores envolvidos, Moore e Kearsley (2007) afirmam que muito dos professores que trabalham com a educação a distância aprendem fazendo. Esta afirmação pode ser constatada no contexto do curso de Música da UnB. Observou-se que esses docentes, com exceção de um professor [Lucas], nunca haviam tido experiência em um curso a distância. Então, esses professores tiveram o desafio de estruturar um curso a distância, em produzir materiais pedagógicos, de modo que os alunos pudessem aprender um instrumento a distância, sem ter tido uma experiência anterior com a educação a distância.

Essa falta de vivência anterior pode ter tido reflexos no modo em como as disciplinas foram produzidas, pois as práticas pedagógicas adotadas no ensino online foram baseadas nas experiências do ensino presencial, o que pôde ser observado nas falas dos professores participantes. Deveras que o ensino deva ser

pautado, inicialmente, em algo concreto, de acordo com a vivência de seus profissionais. Logo, torna-se um desafio desenvolver uma prática docente voltada ao ensino a distância. Tais práticas devem ser baseadas em experiências já realizadas em ambientes virtuais por outras instituições, assim como em discussões em como desenvolver um ensino voltado a atender as características da educação a distância, a fim de se evitar a propagação de um ensino presencial virtualizado. Uma alternativa seria a participação dos professores-pesquisadores, principalmente os conteudistas, em cursos de formação que proporcionem uma criticidade e uma vivência mais ampla em como ensinar e aprender virtualmente.

Essa pouca vivência na EaD teve reflexos nas mídias e tecnologias utilizadas. A maior parte dos professores participantes desta pesquisa relataram dificuldades em utilizá-las devidamente. Com isso, infere-se que provavelmente estes docentes desconheciam a potencialidade das mídias e tecnologias utilizadas, bem como desconheciam outras possibilidades de interação – em face de que algumas disciplinas, havia uma grande quantidade de textos a serem lidos, em outra havia somente áudios.

Outros recursos didáticos, como objetos de aprendizagem (OA), softwares online (GOHN, 2009) - tais como editores de partituras - poderiam ser utilizados para compreensão de encadeamentos harmônicos, composição – o que pode promover uma maior interação entre os participantes, pois permite que uma composição seja modificada a partir de qualquer computador; mais vídeos e áudios exemplificativos, que possam melhor atender aos alunos.

A partir dessas observações suscitadas, outras questões surgem: como melhorar/ ampliar o ensino de instrumentos a distância? Como as tecnologias podem ser melhores aproveitadas na educação musical a distância?

Discussões sobre a viabilidade do ensino de instrumentos a distância devem ser evitadas, pois as pesquisas já realizadas comprovam a viabilidade da formação a distância de professores para atuar na educação básica, e que tenham uma formação em algum instrumento, de modo a utilizá-lo como ferramenta de apoio nas aulas. Como destaca Pedro Demo (2006), em que a presença virtual pode ser mais predominante nos meios educacionais, essa virtualidade pode vir a ser uma realidade mais concreta em que as universidades adotem um modelo híbrido, de

modo que as aulas presenciais sejam mescladas com aulas virtuais, de modo que a qualidade educacional não seria defasada, muito menos haveria uma perda da relação humana. Há de se considerar a máxima exploração das possibilidades educacionais da educação a distância.

É necessário que o professor de Música esteja ciente das mudanças necessárias em seu papel diante do atual contexto educacional. O professor-pesquisador é uma peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem de instrumento a distância. Contudo, o professor que atua no ensino a distância não mais é uma figura que traça os objetivos de seu curso independentemente; ele passa a ser um profissional que trabalha, planeja, coordena, ensina em equipe, ou seja, ele promove a colaboração.

A educação musical a distância deve ser explorada em sua totalidade, pois é uma realidade concreta. Assim como é necessário um processo reflexivo quanto às tecnologias digitais a serem utilizadas, o docente precisa estar preparado para desenvolver uma prática pedagógica que atenda às especificidades do ensino de Música a distância, pois, como abordado nessa pesquisa, essa área tem suas particularidades que a distingue das demais. Há de se adotar uma postura e consciência de que a educação online não deve ser pautada somente nas oportunidades e desafios proporcionados pelas tecnologias digitais, mas em mudanças nas práticas pedagógicas, assim como na mudança de postura dos profissionais, de modo que o ensino e a aprendizagem sejam desvinculados do ensino presencial e adquiram teorias, características próprias, a fim de proporcionar significativas alterações organizacionais de um curso a distância e na qualificação de seus profissionais, de modo que estes adequem seu ensino à realidade da educação a distância e de seus alunos, de modo que as informações deixadas pelos professores se tornem conhecimento.

Reitera-se a viabilidade dos cursos de licenciatura em Música mediados pela Internet, especialmente as disciplinas de instrumentos musicais, para que possam servir de referência àquelas instituições de ensino que queiram adotar o ensino de Música a distância. Outras pesquisas que envolvam o ensino e aprendizagem de outros instrumentos musicais, bem como disciplinas teóricas poderiam ser

contempladas, possibilitando assim uma melhor consolidação das práticas educacionais da educação musical a distância.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Desafios e possibilidades da atuação docente online. *Revista PucViva*, São Paulo, n. 24, s/p, jul./set. 2005. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/revista/r24_r07.htm>. Acesso em: mai. 2012.

_____. Currículo, avaliação e acompanhamento na Educação a Distância.. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. M. (Org.). *Educação a Distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (Orgs) *Tecnologias na formação e na gestão escolar*. São Paulo: Avercamp, 2007.

ALVES, L.; NOVOA, C. *Educação a distância*. São Paulo: Futura, 2003.

ANDRADE, L. S. O acesso à educação e os Polos de Apoio Presencial: sujeitos em transformação. In: MILL, D. PIMENTEL, N. *Educação a Distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EduFSCar, 2010. p.185-198.

BATES, A. W. (Tony). *Technology, open learning and distance education*. New York: Routledge, 1995.

_____. *Tecnnology, e-learning and distance education*. 2nd ed. New York: Routledge, 2005.

BEHAR, P. A. Modelos pedagógicos em educação a distância. In: BEHAR, P.A. (orgs.) *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009. pp. 15-32.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 5.ed. – Campinas: Autores associados, 2009.

_____. Mídia-educação e Educação a Distância na formação de professores. In: MILL, D. PIMENTEL, N. *Educação a Distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EduFSCar, 2010. p. 245-266.

BRAGA, P.D.A. *Oficina de violão: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo a distância*. 2009. 320 f. Tese (Doutorado em Música) – UFBA, Salvador, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Música a distância da UnB*. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*. Brasília, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Portugal: Porto, 1994.

BORNE, L. S. *Trabalho docente na educação musical a distância: educação superior brasileira*. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UFRGS, Porto Alegre, 2011.

BUSTAMANTE, S.B.V. Reflexão sobre a prática pedagógica e sua transformação em ambientes de EaD. In: VALENTE, J.A.; BUSTAMANTE, S. (Org.) *Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009. pp. 37-64.

CAJAZEIRA, R.C.S. *Educação Continuada a Distância para Músicos da Filarmônica Minerva – Gestão e Curso Batuta*. 2004. 258 f. Tese (Doutorado em Música) – UFBA, Salvador, 2004.

CARVALHO, A. B. Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN. Maceió, 2007.

DANTAS, A. S. A formação inicial do professor para o uso das tecnologias de comunicação e informação. *Holos*, ano 21, maio/2005. Disponível em: < www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/53/57. Acesso em: mai.2011.

DEMO, P. *Formação Permanente e tecnologias educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

DOMENECI, C.L *et al.* Teclado no ensino de música a distância. In: NUNES, H.S. (Org.) *EAD na formação de professores de música*. Tubarão: Copiart, 2012. pp.119-148.

DUARTE, G.P., PACHECO, J.C. *As funções do tutor online*. In: ESUD2010 Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 7, Cuiabá, 2010. Anais. Cuiabá – MT: ESUD2010, 2010.

FIORENTINI, L.M.R. In: SOUZA, A.M., FIORENTI, L.M.R., RODRIGUES, M.A.M. (Orgs.). *Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)*. Brasília, 2009. p.137-168.

FRITSCH, E. F *et al.* Software musical e sugestões de aplicação em aulas de música. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org.) *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. Moderna. São Paulo, 2003.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 10 ed. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 64-89.

GIBBS, G. *Análise de dados qualitativos*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 2a ed. São Paulo: Atlas, 1989. _____ . *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4a ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, D.M. *Educação musical a distância: abordagens e experiências*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Educação Musical a Distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão*. 2009. 191 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – USP, São Paulo, 2009.

_____. EAD e o estudo de música. In: LITTO, F.M., FORMIGA, M. (orgs.) *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009b. p. 282-288.

_____. *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annablume, 2003.

GROULX, L-H. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 95-124.

HENDERSON FILHO, J. R. *Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online*. 2007. 250 f. Tese (Doutorado em Música) – UFGRS, Porto Alegre, 2007.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org.) *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. Moderna. São Paulo, 2003. p. 176-189.

HOLMBERG, B. *Theory and Practice of Distance Education*. London: Routledge, 1995.

KEARSLEY, G. *The Virtual Professor: A Personal Case Study*. Based upon a lecture given as a Distinguished Visitor at the University of Alberta, Oct 28, 1997. Disponível em: < <http://home.sprynet.com/~gkearsley/virtual.htm> > . Acesso em: mai. 2012.

_____. *Educação on-line: aprendendo e ensinando*. Tradução: Mauro de Campos Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KENSKI, V.M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas – SP: Papirus, 2003.

_____. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas – SP: Papirus, 2007. 3ed.

_____. *Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem*. (2005). Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf> Acesso em: abr. 2011.

KRÜGER, S.E. Perspectivas pedagógicas para avaliação de software educativo-musical. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Orgs) *Avaliação em Música: reflexões e práticas* (Org.). Moderna. São Paulo, 2003.

_____. Educação Musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 14, p. 75-89, mar. 2006.

_____. *A percepção de docentes sobre a formação continuada em educação musical, apoiada pela Educação a Distância, em um contexto orquestral*. 2010. 307 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

LEITE, L.S Formando profissionais reflexivos na sala de aula do século XXI. In: VALENTE, J.A.; BUSTAMANTE, S. (Orgs.) Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 151-166.

LEME, G.R.; BELLOCHIO, C.R. Professores de escolas de musica: um estudo sobre a utilização de tecnologias. Revista da ABEM, n.17, p. 87 – 96, setembro, 2007.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LITTO, F. M. O atual cenário internacional da EAD. In: LITTO, F.M., FORMIGA, M. (orgs.) *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 14-20.

LITWIN, E. *Educação a distância: temas para debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOURO, A.L. Narrativas de docentes universitários-professores de instrumento sobre mídia: da relação “um para um” ao “grande link”. In: SOUZA, J. (org) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MACHADO, E. Formação de professores e educação a distância: um debate sobre a prática reflexiva no contexto de emancipação. In: VALENTE, J.A.; BUSTAMANTE, S. (Orgs.) Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 109-128.

MERCADO, L.P.L. *Formação docente e novas tecnologias*. RIBE 98 - IV Congresso da Rede Iberoamericana de Informática Educativa. Brasília, 1998.

MILL, D. Sistemas logísticos em Educação a Distância: uma visão crítica. In: MILL, D. PIMENTEL, N. Educação a Distância: desafios contemporâneas. São Carlos: EduFSCar, 2010. p. 213-231.

_____. *Docência virtual: uma visão crítica*. Campinas: Papirus, 2012.

MONTANDON, M.I. *Perguntas que respondem: preparando o entrevistador para a pesquisa qualitativa*. In: XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação, 18, Salvador, 2008. Anais. Salvador: ANPPOM, 2008.

MOORE, M. KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. Tradução: Roberto Gelman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAES, R. A. *As Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação: as perspectivas de Freire e Bakhtin*. Disponível em: <www.alaic.net/ponencias/UNIrev_Moraes_e_outros.pdf>. Acesso em: mar. 2011.

_____. Institucionalização da EaD nas IES públicas: uma perspectiva histórico-crítica emancipadora. In: MILL, D. PIMENTEL, N. *Educação a Distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EduFSCar, 2010. p.321-334.

MORAN, J.M. Por que a Educação a Distância avança menos do que esperado?! Texto revisto do livro: *Educação a Distância: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial, p.111-115. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: out. 2011

_____. O que é educação a distância. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: nov. 2011.

_____. A gestão da Educação a Distância no Brasil. In: MILL, D. PIMENTEL, N. *Educação a Distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EduFSCar, 2010. p. 129-138.

MORGAN, C.; O'REILLY, M. *Assessing open and distance learners*. London: Kogan Page Limited, 1999.

MÜLLER, M. S; CORNELSEN, J. M. *Normas e padrões para teses, dissertações e monografias*. 6 ed. Londrina: EdueL, 2007.

NARITA, F. M. Licenciatura em Música na Universidade Aberta do Brasil (UAB): educação sem distância? In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 17, 2008, São Paulo. Anais. São Paulo: ABEM, 2008.

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA, A. T.C. *Ambientes virtuais de aprendizagem: em diferentes contextos*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2007.

PEREIRA, E.W., MORAES, R.A. História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. In: *Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)*. SOUZA, A.M., FIORENTI, L.M.R., RODRIGUES, M.A.M. (Orgs.). Brasília, 2009.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETERS, O. *A educação a distância em transição: tendências e desafios*. Tradução: Leila Ferreira de Sousa Mendes. Unisinos, 2004.

PIMENTEL, N.M. *A Docência em Ambientes virtuais de ensino e aprendizagem: questões teóricas e práticas*. Brasília, 2011.

_____. A educação Superior a Distância nas universidades públicas no Brasil: reflexões e práticas. In: MILL, D. PIMENTEL, N. Educação a Distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EduFSCar, 2010. p. 267-286.

PINTO, Anamelea de Campos. *A formação de professores para a modalidade de Educação a Distância: por uma criação e autorias coletivas*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

PRETI, O. (Org.) *Educação a distância: construindo significados*. Brasília: Plano, 2000.

PHIPPS, D., MERISOTIS, J. *What's the difference? A Review of Contemporary Research on the Effectiveness of Distance Learning in Higher Education*. Washington, DC: American Federation of Teachers and National Education Association, 1999.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 215-253.

PONTES, E.B. A Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede 17 (CTAR) na Faculdade de Educação da UnB. In: SOUZA, A.M., FIORENTI, L.M.R., RODRIGUES, M.A.M. (Orgs.). Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília, 2009. p.17-36.

RAMOS, W.M., MEDEIROS, L. A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. In: SOUZA, A.M., FIORENTI, L.M.R., RODRIGUES, M.A.M. (Orgs.). Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília, 2009. p.37-64.

RAMOS, W.M.; MEDEIROS, L. *Elementos Essenciais que permeiam a construção de ambientes de aprendizagem na modalidade educação a distância (EAD)*. (s/d).

RICHT, A. Apropriação do Conhecimento Pedagógico-Tecnológico em Matemática e a Formação Continuada de Professores. 2010. 279f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – UNESP, Rio Claro –SP, 2010.

RUDOLPH, T.E. *Teaching music with technology*. Chicago: GIA Publications, Inc., 1996.

SANTOS, E. O. Articulação de saberes na EaD online: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: Marco Silva. (org.). *Educação on-line*. Teorias. Práticas. Legislação. Formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

SANTOS, A. C. A. Fontes orais: testemunhos, trajetórias de vida e história. Departamento de História Universidade Federal do Pará. *Revista*

Via Atlântica, n. 4, p. 1-10, 2000. Disponível em:
www.pr.gov.br/arquivopublico/pdf/palestra_fontes_orais.pdf. Acesso: mai.2013

SCHLEMMER, E. Inovações? Tecnológicas? na Educação. In: MILL, D. PIMENTEL, N. Educação a Distância: desafios contemporâneas. São Carlos: EduFSCar, 2010. p.69–88.

STAKE, R. E. *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

SILVA, R. S. *Moodle para autores e tutores*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Novatec Editora, 2011.

SILVA, G. J.; RAMOS, W. O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) como potencializador da autonomia do estudante: estudo de caso na UAB-UNB. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2011 - Volumen 4, Número 2. Disponível em: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num2/art5.pdf>. Acesso em: fev 2013.

SOUZA, J. (Org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

TELES, L. A aprendizagem por e-learning. In: LITTO, F.M., FORMIGA, M. (orgs.) *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 72-80.

VALENTE, J.A.; MORAN, M. *Educação a distância: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2011.

VALENTE, J.A. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de Educação a Distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. Educação a Distância: desafios contemporâneas. São Carlos: EduFSCar, 2010. p. 25-42.

_____. O “estar junto virtual” como uma abordagem de educação a distância: sua gênese e aplicações na formação de educadores reflexivos. In: VALENTE, J.A.; BUSTAMANTE, S. (Orgs.) *Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 37-64.

VIGNERON, J. Formação do docente em EAD. In: BARIAN PERROTTI, E.M.; VIGNERON, J. *Novas tecnologias no contexto educacional: reflexões e relatos de experiências*. São Bernardo do Campo, SP: Umesp, 2003.

WESTERMANN, B. *Fatores que influenciam a autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância*. 2010. 112f. Dissertação. (Mestrado em Educação Musical). UFBA – Salvador, 2010.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4 ed. Tradução: Ana Thorel. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Matriz Curricular do curso de licenciatura em Música EaD/UnB.

1º Semestre	C/H	2º Semestre	C/H
01.Fundamentos do curso	45	07.Prática de Ensino e Aprendizagem Musical 1	60
02.Estratégias de Ensino e Aprendizagem a distância	90	08.Tecnologias Contemporâneas na Escola 1	90
03.Leitura e Produção de Texto	90	09.Instrumento 1: Teclado 1 (obr ou opt)	30
04.Teorias da Educação	90	10.Instrumento 1: Violão 1 (obr ou opt)	30
05.Psicologia e construção do conhecimento	90	11.Percepção e Estruturação Musical 1	60
06.Antropologia cultural	90	12.Prática de Canto 1	30
		13.Teorias da Arte (optativa)	90
		14.Participação em Seminários, eventos científicos	15
Total	495	Total	405
3º Semestre	C/H	4º Semestre	C/H
15.Prática de Ensino e Aprendizagem Musical 2	60	23.Prática de Ensino e Aprendizagem Musical 3	60
16.Tecnologias Contemporâneas na Escola 2 (opt)	90	24.Práticas Musicais da Cultura 2	60
17.Práticas Musicais da Cultura 1	60	25.Instrumento 3: Teclado 3 (obr ou opt)	30
18.Instrumento 2: Teclado 2 (obr ou opt)	30	26.Instrumento 3: Violão 3 (obr ou opt)	30
19.Instrumento 2: Violão 2 (obr ou opt)	30	27.Percepção e Estruturação Musical 3	60
20.Percepção e Estruturação Musical 2	60	28.Prática de Instrumentos de Percussão 1	30
21.Prática de Canto 2	30	29.Projeto em Música (optativa)	90
22.Introdução à Pesquisa em Música (optativa)	60	30.Participação em Seminários, eventos científicos	15
Total	420	Total	375
5º Semestre	C/H	6º Semestre	C/H
31.Estágio Supervisionado em Música 1	120	37.Estágio Supervisionado em Música 2	120
32.Práticas Musicais da Cultura 3	60	38.Práticas Musicais da Cultura 4 (optativa)	60
33.Instrumento 4: Teclado 4 (obr ou opt)	30	39.Instrumento 5: Teclado 5 (obr ou opt)	30
34.Instrumento 4: Violão 4 (obr ou opt)	30	40.Instrumento 5: Violão 5 (obr ou opt)	30
35.Percepção e Estruturação Musical 4	60	41.Teorias da Educação Musical	60
36.Prática de Instrumentos de Percussão 2	30	42.Arte e Cultura Popular (optativa)	90
		43.Laboratório de música e tecnologia (optativa)	60
		44.Participação em Seminários, eventos científicos	15
Total	330	Total	465
7º Semestre	C/H	8º Semestre	C/H
45.Estágio Supervisionado em Música 3	120	50.Estágio Supervisionado em Música 4	120
46.Instrumento 6: Teclado 6 (obr ou opt)	30	51.Instrumento 7: Teclado 7 (obr ou opt)	30
47.Instrumento 6: Violão 6 (obr ou opt)	30	52.Instrumento 7: Violão 7 (obr ou opt)	30
48.Elaboração de Projeto Final de Curso	90	53.Trabalho e Recital de Conclusão de Curso	270
49.Participação em Seminários, eventos científicos	15		
Total	285	Total	450
Total Geral			
Total mínimo	3015		
Total ofertado	3225		

Fonte: www.uab.unb.br

APÊNDICE B - Guia da Entrevista

1. Concepções profissionais e de ensino e aprendizagem em EaD

- Como surgiu a oportunidade/ o interesse para trabalhar com a EaD.
- Quais as habilidades requeridas a esse profissional.
- Curso de formação.
- Conhecimento anterior em EaD, área de informática.

2. Planejamento em EaD

- Como deve ser o planejamento de uma disciplina na EaD.

3. Disciplina de Teclado

- Quais eram os objetivos da disciplina.
- Quais foram os critérios de seleção e de inclusão dos conteúdos?
- Atividades síncronas/ assíncronas.
- Atividades individuais ou em conjunto.
- Quais os recursos digitais foram utilizados para a apresentação desses conteúdos? Quais os critérios de seleção das tecnologias digitais?
- A partir de um conteúdo ministrado, exemplificar como acontece a aprendizagem de instrumento a distância.

4. Avaliação

- Quais os critérios de avaliação?

5. Considerações Finais

- Desafios: Quais? O que poderia ser mantido? O que poderia ser modificado? Justifique.
- Como você avalia sua prática docente na EaD? Quais os desafios e possibilidades para um professor que atue nesse contexto de educação?
- Alguma contribuição para o curso de Teclado?

APÊNDICE C – E-mail de contato

de: Hermes hermes.siqueira@gmail.com
para: hotmail.com
data: junho de 2012 16:44
assunto: Entrevista - Pesquisa Mestrado
enviado por: gmail.com

Prezado Professor XXX

Sou Hermes Siqueira, mestrando do PPG/Mus da Universidade de Brasília, com o seguinte tema de pesquisa:

A prática pedagógica na EaD: o professor de Música da UAB/UnB

A pesquisa tem como objetivo conhecer a prática pedagógica do professor universitário mediada pelas tecnologias utilizadas no Moodle. Para tal, estarei entrevistando os professores que escreveram as disciplinas de Teclado do curso de licenciatura em Música a distância da UnB.

Será uma entrevista com duração entre 30 a 40 minutos, em que seu nome não será revelado (caso seja necessário apresentar alguma identificação, outro nome será utilizado a fim de preservar a identidade do participante). A disciplina que o Sr(a) escreveu não será analisada. Quero compreender como um professor desenvolveu uma aula de instrumento – especificamente o teclado – para o ensino a distância.

Diante do exposto, gostaria de saber do seu interesse e disponibilidade para participar de minha pesquisa, a fim de contribuir com sua experiência para os estudos na educação musical a distância.

Desde já agradeço sua atenção.

Atenciosamente,
Hermes Siqueira.

APÊNDICE D – Termo de Consentimento



Universidade de Brasília

Instituto de Artes

Departamento de Música

Programa de Pós-Graduação em Música

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você foi convidada a participar desta pesquisa como colaboradora, de responsabilidade de **Hermes Siqueira Bandeira Costa**, aluno de **mestrado** da **Universidade de Brasília**, que tem por objetivo delinear o ensino do instrumento de teclas na educação a distância, por meio da perspectiva dos professores autores da UAB/UnB.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome **não será divulgado**, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista, com gravação do áudio apenas. A serem obtidos relacionam-se à sua experiência enquanto professora autora/ pesquisadora do curso de Licenciatura em Música a distância da Universidade de Brasília. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como a entrevista e áudio ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

As informações obtidas poderão ser analisadas conjuntamente com outros participantes de pesquisa, resguardados o total sigilo referente aos dados do participante. Somente o orientador e o pesquisador terão total acesso aos dados coletados.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Portanto, estando ciente dos termos acima citados, ao assinar este termo, você **aceita** participar da referida pesquisa e **autoriza**, sem restrições de prazos e citações, a partir desta data, a publicação integral ou parcial dos conteúdos desta entrevista, renunciando meus direitos sobre o material produzido.

Brasília, _____ de março de 2013.

Nome do Professor

Hermes Siqueira Bandeira Costa - Pesquisador