

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO**

**A TEORIA DA DISTÂNCIA TRANSACIONAL E O USO DAS TDICS EM
UM CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA A DISTÂNCIA: O CASO
DA DISCIPLINA CULTURA DIGITAL E TECNOLOGIAS PARA A
EDUCAÇÃO MUSICAL**

LEONARDO GOMES MARTINS

**BRASÍLIA - DF
2021**

LEONARDO GOMES MARTINS

**A TEORIA DA DISTÂNCIA TRANSACIONAL E O USO DAS TDICS EM UM
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA A DISTÂNCIA: O CASO DA
DISCIPLINA CULTURA DIGITAL E TECNOLOGIAS PARA A EDUCAÇÃO
MUSICAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Música da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Área de concentração: Educação Musical

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Affonso Marins

BRASÍLIA - DF

2021

Ficha catalográfica: elaborada pela BCE

Será impressa no verso da folha de rosto e não deverá ser contada.



Universidade de Brasília
Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação Música em Contexto

Dissertação intitulada “A Teoria da Distância Transacional e o Uso das TDICs em um Curso de Licenciatura em Música a Distância: o Caso da Disciplina Cultura Digital e Tecnologias para a Educação Musical”, de autoria de Leonardo Gomes Martins, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Paulo Roberto Affonso Marins
Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dr. Marcus Vinicius Medeiros Pereira
Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dr. Júlio Cesar de Melo Colabardini
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Prof. Dr. Delmary Vasconcelos de Abreu
Universidade de Brasília - UnB

Data de aprovação: Brasília, 22 de setembro 2021

Campus Darcy Ribeiro – Brasília, DF – 70.910-000 - Brasil - Tel.: (61) 3107-1113

Cristo, bom mestre!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua infinita bondade e amor demonstrado todos os dias por mim e por minha família.

À minha família preciosa pelo apoio e motivação. Especialmente à minha mãe e meu pai, que muito me ensinaram.

À minha esposa Dhébora, por toda motivação e carinho dado nos momentos de dificuldades e compreensão nos momentos de ausências. Amo você!

Ao meu filho Pedro Paulo, por ser uma fonte de vida, alegria e inspiração diária em me tornar uma pessoa melhor. Amo você!

Aos amigos de mestrado, pela parceria e compartilhamento de conhecimentos.

Ao meu orientador, Professor Dr. Paulo Roberto Marins, por toda paciência, orientação, compreensão e ajuda nessa jornada.

À banca, pelas palavras e apontamentos, que me permitiram crescer como pesquisador e eterno estudante.

À professora Dra. Delmary Abreu, por toda ajuda, orientação e gestão séria e competente à frente do Programa de Pós-graduação do Departamento de Música.

Aos professores e parceiros de docência, professora Denise Ximenes e professor Vitor Monteiro, meus revisores de textos, sempre auxiliando na revisão dos meus trabalhos acadêmicos. Obrigado!

Ao Claretiano Centro Universitário, pela ajuda institucional necessária à realização desta pesquisa.

Aos professores do Programa Música em Contexto, pelo acolhimento, compreensão em um momento de dificuldades e compartilhamento de conhecimentos.

A todos vocês, meu muito obrigado!

Não basta adquirir sabedoria; é preciso, além disso, saber utilizá-la.
(Cícero)

RESUMO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm se tornado cada vez mais presentes na contemporaneidade, sendo componente fundamental em cursos de educação a distância de qualquer nível. A presente pesquisa tem como objeto de estudo o uso das TDICs na disciplina Cultura Digital e Tecnologias para a Educação Musical, no curso de Licenciatura em Música a distância do Claretiano Centro Universitário. O objetivo geral desta pesquisa foi investigar como ocorre a utilização das TDICs na referida disciplina sob a ótica da Teoria da Distância Transacional, de Michael Moore e Greg Kearsley (1993, 2008 e 2013). Como objetivos específicos buscou-se conhecer e analisar quais TDICs são utilizadas na disciplina em questão e como essas TDICs são abordadas pelo professor no ambiente virtual de aprendizagem e no material didático da disciplina. Como procedimento metodológico, a pesquisa possui caráter qualitativo descritivo e foi realizada por meio de um estudo de caso com os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise do material didático da disciplina, ementa, questionário, observação das atividades e interações no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os resultados apontam que a disciplina é bem estruturada, e utiliza as TDICs buscando reduzir a distância transacional apontadas por Moore e Kearsley (1993, 2008, 2013). O diálogo – uma das variáveis da TDT - está parcialmente presente na disciplina, especialmente nos fóruns e webconferências, entretanto, o discente não participa da construção do programa e tampouco tem “poder” de alterar o programa proposto pela disciplina. Observou-se ainda que as TDICs, abordadas pela disciplina em seu material didático, foram programas de edição de áudio e partituras, realizando um paralelo entre as etapas de integração das TDICs na escola (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997) com o próprio processo de aprendizagem musical nas Dimensões de Crítica Musical de Keith Swanwick (2003). Espera-se que este trabalho venha contribuir com a formação de professores de Música, proporcionando uma maior compreensão relacionado ao uso das TDICs na educação musical a distância, especialmente no contexto atual de pandemia da Covid-19, pelo qual estamos passando, proporcionando a compreensão que o uso das TDICs, por si só, não é o suficiente para reduzir as distâncias geográficas, havendo uma necessidade de toda uma estruturação do material didático e da política filosófica da instituição para que as TDICs proporcionem aos professores e aos alunos essa esperada redução da distância transacional que o contexto atual busca.

Palavras-chave: Teoria da distância transacional; Licenciatura em Música a Distância, TDICs.

ABSTRACT

The Digital Technologies of Information and Communication (TDICs) have become more and more present nowadays, being a fundamental component in distance education courses of any level. The present research has as object of study the use of TDICs in the discipline Digital Culture and Technologies for Music Education, in the Degree in Music at a distance course at the Claretiano Centro Universitário. The general objective of this research was to investigate how the use of TDICs occurs in that discipline from the perspective of the Transactional Distance Theory, by Michael Moore and Greg Kearsley (1993, 2008 and 2013). As specific objectives, we sought to know and analyze which TDICs are used in the subject in question and how these TDICs are approached by the teacher in the virtual learning environment and in the course's teaching material. As a methodological procedure, the research has a descriptive qualitative character and was carried out through a case study with the following data collection instruments: analysis of the course's teaching material, menu, questionnaire, observation of activities and interactions in the Virtual Learning Environment . The results show that the discipline is well structured, and uses TDICs seeking to reduce the transactional distance pointed out by Moore and Kearsley (1993, 2008, 2013). Dialogue - one of the DTT variables - is partially present in the discipline, especially in forums and web conferences, however, the student does not participate in the construction of the program and neither has the "power" to change the program proposed by the discipline. It was also observed that the TDICs, addressed by the discipline in its teaching material, were audio editing programs and scores, making a parallel between the stages of integration of the TDICs at school (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997) with the process itself of musical learning in the Dimensions of Music Criticism by Keith Swanwick (2003). It is hoped that this work will contribute to the training of Music teachers, providing a greater understanding related to the use of TDICs in distance music education, especially in the current context of the Covid-19 pandemic, which we are going through, providing the understanding that the use of TDICs, by itself, is not enough to reduce geographic distances, there being a need for a whole structuring of the teaching material and the philosophical policy of institution for TDICs to provide teachers and students with the expected reduction in transactional distance that the current context seeks.

Keywords: Transactional distance theory; distance education undergraduate degree in music education, ICTs.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Histórico das cinco gerações da EaD.....	43
Figura 2 - Variáveis da Teoria da Distância Transacional	52
Figura 3: Relação diálogo, estrutura, autonomia x distância transacional	54
Figura 4: Tela inicial – Acesso ao Sistemas de Gerenciamento da Aprendizagem e sistemas administrativos.	74
Figura 5: Tela inicial do aplicativo para dispositivos móveis.	75
Figura 6: Tela inicial da disciplina CDTEM.	80
Figura 7: Aviso na aba de orientações da disciplina CDTEM.	81
Figura 8: Correio eletrônico na disciplina CDTEM.	82
Figura 9: Temáticas abordadas nas aulas remotas.....	84
Figura 10: Tela inicial da disciplina CDTEM.	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Motivos que levaram os alunos a buscarem a EaD.....	70
Gráfico 2: Formação e experiências musicais anteriores ao ingresso no curso.....	71
Gráfico 3: Utilização de aplicativos para dispositivos móveis.....	72

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Perfil geral	69
------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados da EaD no Brasil	22
Quadro 2– Trabalhos selecionados na revisão de literatura	29
Quadro 3 – Livros selecionados na revisão de literatura.....	30
Quadro 4-Dados dos aplicativos existentes nas lojas virtuais.	41
Quadro 5 - Dados do Educação a Distância no Brasil.....	45
Quadro 6 - Principais momentos do desenvolvimento da Educação a Distância no Brasil	46
Quadro 7: Quantidade polos do Claretiano por região no Brasil	67
Quadro 8: Perfil profissional dos alunos	77

LISTA DE ABREVIATURAS

ABED- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.
ABEM – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL
ANNPOM – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
AVA - AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM
BDTD – BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES
CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CD - COMPACT DISC
CDTEM – CULTURA DIGITAL E TECNOLOGIAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL
CETIC – CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO
CDTEM – CULTURA DIGITAL E TECNOLOGIAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL
CEUCLAR – CLARETIANO CENTRO UNIVERSITÁRIO.
CGI – COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL
CRC – CADERNO DE REFERÊNCIA CURRICULAR
DVD - DIGITAL VIDEO DISC
EAD - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MDO – MATERIAL DIDÁTICO ONLINE
MOOC – MASSIVE OPEN ONLINE COURSE
MOODLE- MODULAR OBJECT ORIENTED DYNAMIC LEARNING ENVIRONMENT
MP3 - MPEG AUDIO LAYER-3
MP4 - MPEG AUDIO LAYER-4
PPPC - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO
SAV – SALA DE AULA VIRTUAL
SGA - SISTEMA DE GERENCIAMENTO ACADÊMICO
TDT – TEORIA DA DISTÂNCIA TRANSACIONAL
TIC -TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
TDIC – TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
UAB - UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
UNB - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
WWW – WORLD WIDE WEB

Sumário

INTRODUÇÃO	16
1. REVISÃO DA LITERATURA	27
1.1. TDICs e Educação Musical a Distância	33
1.2. Dispositivos móveis e educação musical	38
1.3. Educação a Distância no Brasil	42
1.4. Um breve panorama da EaD no Brasil	44
2. APORTE TEÓRICO	49
2.1. Teoria da Distância Transacional	49
2.2. Diálogo, estrutura e autonomia	53
2.2. Teoria da Distância Transacional e a literatura científica	57
3. PERCURSO METODOLÓGICO	60
3.1. Abordagem qualitativa	60
3.2. Estudo de caso	61
3.3. Instrumentos de coletas de dados	62
3.3.1. Observações	62
3.3.2. Análise dos materiais da disciplina	64
4. ANÁLISE DOS DADOS	65
4.1. O campo empírico	66
4.2. Claretiano Centro Universitário	66
4.3. Perfil Discente	67
4.3.2. Perfil Acadêmico	70
4.3.3. Perfil Tecnológico	72
4.4. Ambiente Virtual de Aprendizagem- AVA	73
4.5. Curso de Licenciatura em Música	77
4.6. Diálogo e Estrutura do programa	79
4.7. Diálogo e estrutura do Programa na disciplina CDTEM	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	100

INTRODUÇÃO

Construindo o interesse pelo objeto de estudo

A presente pesquisa tem como título “O uso das TDICs em um curso de Licenciatura em Música a distância: o caso da disciplina cultura digital e tecnologias para a educação musical do Claretiano Centro Universitário”. O interesse em pesquisar sobre esse tema, emergiu da minha experiência de seis anos na tutoria do curso de Licenciatura em Música a distância no Claretiano Centro Universitário. O uso das tecnologias da informação e comunicação constitui parte fundamental nos processos de ensino e aprendizagem, sendo todo o curso ministrado na modalidade de educação a distância (EaD) estruturado com o uso das TDICs.

Compreende-se por educação a distância neste trabalho o conceito exposto por Moore e Kearsley (2013):

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização institucional especial. (MOORE, KEARSLEY, 2013)

Um curso superior na modalidade a distância apresenta ao menos quatro personagens importantes: Corpo técnico-administrativo, professor, tutor e aluno (MEC, 2007). Os personagens muitas vezes estão separados geograficamente cabendo a tecnologia promover a relação e mediação desses personagens (MAIA, CARMEM, 2007).

O tutor nesse contexto da EaD e tendo como base o Projeto Político Pedagógico do Curso (CLARETIANO, 2019, p.119-120) do curso de Licenciatura em Música do Claretiano, exerce um papel fulcral na Educação a distância.

Santos Júnior (2017) corrobora destacando que:

O tutor é visto como um facilitador da aprendizagem sendo responsável por auxiliar os alunos no processo de estudo por meio de orientação individual e em grupos, estimulando no aluno uma leitura reflexiva não se limitando ao material didático, realizando o acompanhamento das atividades acadêmicas dos alunos e coletando informações sobre a motivação do aluno mediante ao curso, servindo assim, como elo de ligação entre aluno e a instituição durante a oferta das disciplinas (SANTOS JÚNIOR, 2017, p.14).

O formato de tutoria adotado no Claretiano Centro Universitário, dividi em duas partes as atribuições dos tutores: Tutor presencial e o tutor a distância.

O tutor presencial atua nos polos de apoio dando suporte online e presencial somente aos alunos daquele polo específico. Essas demandas podem ser pedagógicas ou administrativas.

O tutor presencial atende aos estudantes, aplica provas e realiza as atividades presenciais enviadas pelos professores das disciplinas.

O tutor a distância exerce as atribuições de apoio relacionada à alguma disciplina do curso, dando suporte ao professor, mediando fóruns, corrigindo atividades e tirando dúvidas com os alunos.

Ao longo desse período de experiência na EaD como tutor e mediador de diversas disciplinas no curso de Música, percebi que uma dessas disciplinas do curso de licenciatura em Música me trazia muitas inquietações e questionamentos, que motivaram o meu ingresso no mestrado e, por consequência, compõem esta pesquisa. A disciplina que trouxe toda essa inquietação chama-se “Cultura Digital e Tecnologias para a Educação Musical”, oferecida aos alunos ingressantes da instituição em que atuo como tutor.

Eu já havia tido contato com uma disciplina muito semelhante durante a minha graduação entre os anos de 2007 a 2012 na Universidade de Brasília, chamada de “Tecnologia Musical Básica”, mas que muito divergia da proposta de uso das TDICs na educação musical dessa disciplina que hoje atuo como tutor.

Após ingressar no mestrado acadêmico, na Universidade de Brasília (UnB), no segundo semestre de 2019 (dois mil e dezenove) participei como estagiário de docência no curso de licenciatura em Música na modalidade presencial na disciplina chamada “Tecnologia Musical Básica”, que mesmo sendo a mesma disciplina de quando realizei a graduação há cerca de 12 anos, na mesma Universidade (UnB) e com a mesma ementa, abordava de forma muito diferente as TDICs. Essa abordagem diferente vista na graduação e agora observada na tutoria, se dá por vários motivos, entre eles a evolução tecnológica em um prazo de 12 anos, a concepção do professor acerca das TDICs, além das possibilidades de interação ocasionada pela evolução dos computadores, dispositivos móveis e sistemas de gerenciamento da aprendizagem.

Apesar da disciplina “Tecnologia Musical Básica” oferecida na modalidade presencial não ser o objeto de estudo nessa pesquisa e sim a disciplina “Cultura Digital e Tecnologias para a Educação Musical” oferecida na modalidade a distância, ambas abordam as TDICs como parte inseparável da disciplina, porém de forma muito diversa, não sendo possível identificar quais tecnologias são vistas como fundamentais nesse processo de aprendizagem e inserção das TDICs na educação musical. O que aparenta nessas experiências que tive nessa disciplina de tecnologias musicais como estudante na graduação, estagiário de docência e tutor, é que as escolhas dessas TDICs a serem abordadas na disciplina dependem de uma concepção pessoal e

pedagógica do professor e das ferramentas tecnológicas disponíveis no momento. Além disso, em se tratando da EaD, o uso e abordagem dessas TDICs muda consideravelmente de professor para professor, e surgem muitas dúvidas quanto à relação entre discentes e docente no que diz respeito à interação¹, diálogo e até mesmo aprendizagem dessa disciplina, sendo importante nesse processo entender como acontece a interação e diálogo (se é que este ocorre) nessa disciplina em estudo (Cultura digital e tecnologias para a educação musical). Nesse sentido, muitos questionamentos surgem acerca dessa abordagem relacionada ao uso das TDICs na educação musical. Tais como:

- ✓ Quais TDICs são utilizadas e como se dá o uso das TDICs em uma disciplina da EaD?
- ✓ Que tipo de diálogo e interação ocorrem no processo de aprendizagem? Como essas tecnologias são abordadas no material didático da disciplina? E no ambiente Virtual de Aprendizagem?

Essas inquietações me levaram no ano de 2018 a buscar respostas, ingressando no mestrado acadêmico da Universidade de Brasília -UnB. As TDICs são parte integrante da minha vida e da minha história, sendo as TDICs presentes na minha atuação como tutor, professor, músico e maestro, entretanto a minha história na Música e na Educação não começa no ano de 2019 e eu gostaria de compartilhar um pouco das minhas memórias.

No ano de 1998 tive o meu primeiro contato com a Música como instrumentista, quando em uma igreja cristã, entrei para a turma nas aulas de Música com o objetivo de tocar na Banda de Música. As aulas de formação teórica e prática eram semanais e o foco dessas aulas era formar instrumentistas para compor a Banda. Nesse período, utilizei quase diariamente um software chamado *Ear Master*², para treinamento teórico e auditivo, buscando um maior aprimoramento da percepção musical. Após concluir o curso teórico, iniciei as aulas de instrumento. As minhas primeiras aulas de flauta transversal foram bem frustrantes, já que o professor não dominava os conhecimentos básicos do instrumento musical, o que, dessa forma, me fez buscar estudar o instrumento por conta própria, utilizando assim vídeos e CDs³.

¹ O conceito de interação utilizado ao longo desse trabalho surgiu com John Dewey e foi desenvolvido por Boyd e Apps (1980). Para os autores, a “interação implica a inter-relação do ambiente e das pessoas com os padrões de comportamento em uma situação”. (MOORE, KEARSLEY, 2013, p. 295)

² Software de treinamento auditivo e teórico. Mais informações em <https://www.earmaster.com>

³ Um disco compacto é um disco ótico digital de armazenamento de dados. O formato foi originalmente desenvolvido com o propósito de armazenar e tocar apenas músicas, mas posteriormente foi adaptado para o armazenamento de dados, o CD-ROM.

Nesse período, o acesso à informação digital era bem difícil, devido à minha circunstância socioeconômica familiar e as circunstâncias tecnológicas do momento. Eu possuía um computador e o software *Ear Master* utilizado para treinamento teórico e auditivo era a minha principal ferramenta de estudo musical. No meu estudo, utilizava também fitas K7⁴, VHS⁵, *CDs e DVDs*. Esses materiais me proporcionaram um amadurecimento musical imenso e rápida evolução da técnica do instrumento. Destaco aqui, que mesmo sem perceber, já estava envolvido com aprendizagem autônoma e a distância, além do uso das TDICs.

Um ano após o ingresso na banda de música, no final do ano de 1999, ingressei na Escola de Música de Brasília - EMB, na classe de Flauta. Foram cinco anos de estudo na escola, onde cursei flauta transversal, participei de bandas de música, orquestra sinfônica e corais, além de participar de diversos cursos internacionais de verão. Minhas experiências musicais na EMB não contaram com o uso das TDICs ou da EaD como algo relevante sendo essa escola na época muito tradicional e de metodologia tecnicista, baseada na leitura de métodos, repetição exaustiva de exercícios e repertórios consagrados, aulas de teoria musical e solfejo utilizando um quadro branco e um piano como únicas ferramentas de ensino. A meu ver, apesar da ausência de TDICs existentes na década de 1990 e que poderiam ter auxiliado na aprendizagem, considero um período precioso e marcante na minha formação musical e humana.

Ao longo da minha jornada como instrumentista da banda de música na igreja, por várias vezes, foi necessário que alguém assumisse o papel de condutor das atividades musicais, seja regendo o grupo na ausência do maestro ou na edição de partituras com o software *encore*⁶. Nesse ponto começa a minha história como regente.

No ano de 2005, recebi o convite para lecionar em uma igreja cristã evangélica e iniciar um projeto de formação de orquestra. A princípio, muito me assustou a ideia de formar uma orquestra e ser o “maestro” desse grupo, mas aceitei o desafio. Durante a minha jornada como maestro, utilizei as TDICs a favor da aprendizagem musical.

Era comum utilizar o software *Ear Master* nas aulas teóricas e práticas para realizar exercícios de percepção auditiva, rítmica e harmônica, bem como, utilizava com muita frequência a gravação em CD das músicas que os membros da orquestra estavam estudando e

⁴ A fita cassete é um padrão de fita magnética para gravação de áudio lançado oficialmente em 1963, invenção da empresa holandesa Philips.

⁵ O Vídeo Home System é um padrão comercial para consumidores de gravação analógica em fitas de videoteipe. O sistema foi desenvolvido pela Victor Company of Japan.

⁶ Encore é um software de edição de partituras, para o computador, produzido pela GVOX.

esses CDs eram entregues aos músicos para posterior estudo individual.

No ano de 2006 a “febre” do momento era a rede social *Orkut*⁷, site de relacionamento social, mas que possuía várias ferramentas que a meu ver, que poderiam torná-lo atrativo e útil no que tange à aprendizagem de conteúdos musicais. Entre essas ferramentas estavam as comunidades virtuais, compostas por grupos que possuíam interesses comuns. Tal ferramenta foi um importante meio de comunicação com os membros da orquestra que eu dirigia, além de uma poderosa ferramenta de divulgação e sugestão de materiais de estudo. Além do mais, as comunidades virtuais podem ser consideradas importantes nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente por meio dos fóruns (SANTOS,2019).

Lecionei aulas teóricas e diversos outros instrumentos musicais, tendo nesse período o auxílio e orientação do maestro Rubens Farias, ao qual devo muito respeito e admiração como grande professor e influenciador da minha carreira musical. Após dez meses de atividades musicais intensas, regi a minha primeira orquestra. Foi uma experiência musical incrível e única, motivando-me a buscar o aprofundamento no estudo da regência. Esse aprofundamento se deu por meio de participação em cursos de verão na Escola de Música de Brasília e vídeos de técnica gestual e ensaios de grandes maestros à frente de orquestras.

Essa experiência musical me motivou a desenvolver outros trabalhos no Distrito Federal em igrejas e instituições privadas, investindo meu tempo na formação de bandas e orquestras, efetuando entre os anos de 2005 e 2016 a criação de cinco grupos orquestrais em igrejas e instituições de ensino privadas.

No ano de 2008 ingressei na Universidade de Brasília- UnB no Departamento de Música, onde cursei licenciatura em educação artística e regência, me formando no ano de 2012. Durante o meu período acadêmico, o uso das TDICs como recurso acadêmico ocorria principalmente nas aulas com o uso constante de vídeos e o uso da plataforma Moodle⁸. As memórias que tenho do uso do Moodle nesse período me trazem a reflexão sobre o uso das TDICs na educação. Era extremamente comum o uso da plataforma apenas como repositório. Os professores utilizavam a plataforma apenas para postar textos a serem lidos pelos alunos, não explorando os demais recursos da plataforma, tais como fóruns, web conferência,

⁷ O Orkut é um site de relacionamentos onde cada pessoa possui um perfil podendo adicionar amigos, conhecidos e assim construir sua rede social virtual.

⁸ Moodle (Modular Object Oriented Distance LEarning) é um sistema gerenciamento para criação de curso online. Esses sistemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou de Learning Management System (LMS).

avaliações, uso de glossário, uso de jogos, entre outras funcionalidades. Esse uso adaptado dessa tecnologia a meu ver não proporciona que todos os envolvidos (discentes e docentes) aprofundassem a aprendizagem, usando toda a potencialidade dessa plataforma e levando a aprendizagem para além da sala de aula tradicional.

Durante a realização do curso na UnB, tive muitas experiências profissionais como professor/instrutor de música em escolas privadas na educação básica, lecionando em diversos níveis, desde a educação infantil até o ensino médio e profissionalizante, porém, sempre se mantendo ativo como instrumentista e maestro.

Nessa jornada de formação e autoformação, as TDICs sempre estiveram presentes em todos os contextos que estive envolvido, como maestro no treinamento auditivo, edição e estudo de partituras e como instrumentista e professor. O uso das TDICs sempre esteve presente nos materiais didáticos, redes sociais (Orkut e Facebook), aplicativos, softwares diversos, gravações de áudios e vídeos como forma de material de ensino-aprendizagem, entre outros.

No ano de 2014 começa a minha história com a educação a distância, quando fui convidado para lecionar como professor de linguagem e estruturação musical no curso de licenciatura em Música do Claretiano Centro Universitário, polo de Taguatinga -DF. Até aquele dia eu não tinha nenhum conhecimento que existia um curso de graduação em música a distância no Distrito Federal. Aceitei o desafio e durante um sábado inteiro lecionei a disciplina “Percepção, notação e linguagem musical” para aquela turma de ingressantes da instituição, ensinando e aprendendo com os alunos. A turma possuía cerca de 40 (quarenta) alunos e foi a primeira turma do curso de licenciatura em Música no Distrito Federal da instituição. Entretanto, a inquietação me tomou após ministrar aquela aula de linguagem e estruturação musical, pois na minha limitada concepção de educação à época, não vislumbrava nenhuma possibilidade de um curso de música a distância “dar certo”. A concepção que eu possuía acerca da educação a distância era limitada a pequenos cursos de conteúdo simples e de curta duração, mas essa concepção de EaD não se enquadrava em um curso superior, que formaria professores de música para o mercado de trabalho. Essa concepção de EaD estava, para mim, limitada até mesmo pela falta de uso das TDICs ao longo da minha formação acadêmica como estudante.

No semestre seguinte continuei atuando como professor convidado e em 2015 (dois mil e quinze) passei a fazer parte do quadro de pessoal da instituição⁹ na função de tutor

⁹ A instituição mantém nos polos de apoio presencial tutores. Quando é necessário (a depender do conteúdo) convidar um professor, este é convidado como professor e tem o acompanhamento nas aulas do tutor.

presencial, iniciando assim um processo de imersão para conhecer o curso de licenciatura em música e a educação superior a distância.

Contextualizando

Segundo dados da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2018), a educação a distância na iniciativa privada, cresce em ritmo acelerado no Brasil e entre os principais motivos estão baixo custo dos cursos e a facilidade de estudar em qualquer hora e local. Dados do MEC/INEP (2017) apontam que o Brasil possui cerca de 1.800.000 (um milhão em oitocentos mil) estudantes na educação a distância, sendo que isso representa cerca de 20% do total de graduandos no Brasil. Um dos motivos atribuídos a esse crescimento da EaD no Brasil são os valores das mensalidades, mais baratos (em média 65%) que os cursos presenciais, além é claro de possibilitar o estudo aos estudantes, que moram longe das instituições de ensino superior, ou seja, permitem a flexibilização espacial. Esses estudantes podem realizar os seus estudos no polo¹⁰ de apoio presencial, que são espaços que possuem um corpo administrativo de apoio e computadores com acesso à internet.

O quadro 1 abaixo mostra dados sobre o crescimento de matrículas da EaD, quantidade de polos e preço médio da mensalidade no país:

Quadro 1 - Dados da EaD no Brasil

Alunos matriculados em 2017 na EaD em todo o país.	Crescimento das matrículas na EaD de 2007 a 2017.
1.800.000 (Número aproximado)	375,2%
Números de polos EaD registrados no Brasil no ano de 2018.	Preço médio da mensalidade em instituições privadas de ensino superior no Brasil em 2018.
10.317	R\$ 265,00

Fonte: INEP, 2018 e ABED, 2019

Dados do MEC (2019) corroboram apontando que cada vez mais os estudantes têm optado pela educação a distância, devido à falta de tempo em assistir aulas presenciais e o baixo custo das mensalidades comparado a educação presencial. No ano de 2018, um ano após a publicação do decreto número 9.057, de 25 de maio de 2017, norma que atualizou a legislação

¹⁰ Polo de apoio presencial é o local de “ponto de encontro” em municípios e capitais para realização das atividades musicais previstas no curso (MARINS; NARITA, 2012, p. 162).

sobre a regulamentação da educação a distância no Brasil, houve crescimento de 133% dos polos EAD em todo o país (BRASIL, 2017).

Dentre desse crescimento demonstrado pelos números acima, temos o Claretiano Centro Universitário, instituição de abrangência nacional, com sede na cidade de Batatais-SP, atuando no ensino superior desde o ano de 1970.

No ano de 2014 o Claretiano iniciou a oferta do curso de Licenciatura em Música na modalidade a distância. Dados institucionais (CLARETIANO, 2020) mostram que atualmente, a instituição oferece o curso de Licenciatura em Música em 92 (noventa e dois) polos de apoio presencial em todas as regiões do Brasil, tendo um total de 2.257 (dois mil, duzentos e cinquenta e sete alunos) matriculados no primeiro semestre do ano de 2020.

Minha atuação profissional na instituição, que compreende cinco anos de tutoria presencial no ensino superior no curso de Licenciatura em Música a distância, se dá no polo de Taguatinga-DF, cidade satélite localizada a 19 quilômetros de Brasília, sendo este, o maior polo da instituição em números de alunos matriculados no curso de licenciatura em Música, com 182 (cento e oitenta e dois) alunos no 1º semestre de 2020 (CLARETIANO, 2020).

Ao longo de minha atuação profissional tenho usado as TDICs diariamente e ainda observado atentamente o uso das TDICs nas mais variadas formas pelos professores, tutores e alunos da instituição nos processos de ensino aprendizagem. O uso das TDICs está presente no acesso diário à Sala de Aula Virtual (SAV)¹¹, uso de webconferência em reuniões de colegiados e aulas, uso de softwares e aplicativos na preparação e ministração das aulas, além do uso de e-mails, aplicativos de mensagens, sítios de vídeos, entre outras ferramentas.

Segundo o PPC¹² do Claretiano, o uso das TDICs constitui parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem, sendo todo o curso EaD estruturado com o uso das TDICs (CLARETIANO, 2019, p. 86). A Instituição dispõe de um ambiente virtual de aprendizagem denominado Sistema Gerenciador de Aprendizagem – Sala de Aula Virtual (SGA-SAV), no qual alunos, tutores e professores contam com um conjunto de ferramentas interativas, canais de comunicação síncronos e assíncronos, serviços telemáticos, sendo todos ancorados em um

¹³Enterprise Resource Planning (ERP) denominado TOTVS-RM.

¹¹ Ambiente digital onde os estudantes acessam materiais e ferramentas de interação com o professor e tutor.

¹² Projeto Político Pedagógico do Curso.

¹³ Mais informações em <https://www.totvs.com/blog/o-que-e-erp/>

Além do uso da plataforma SGA-SAV e suas funcionalidades, as formas de utilização das TDICs no material didático e andamentos das aulas por professores e tutores têm sido variadas, em atividades como webconferências, correios eletrônicos, *podcasts*, *softwares*, aplicativos, videoaulas, arquivos de texto e imagens, entre outros. No entanto, não se sabe de que forma a utilização das TDICs, a abordagem das TDICs pelo professor no material didático, interação e estrutura da disciplina influenciam na busca pela redução das distâncias entre alunos e professor, alunos e conteúdo, tutores e alunos, tutores e professores e entre os próprios alunos.

Nesse contexto, na busca de respostas por tais questionamentos, a presente pesquisa tem como **objetivo geral**:

- ✓ Investigar como ocorre a utilização das TDICs sob a ótica da teoria da distância transacional de Michael Moore (2007 e 2012) em uma disciplina do curso de licenciatura em música a distância do Claretiano Centro Universitário.

Como **objetivos específicos**, a pesquisa buscou:

- ✓ Conhecer e analisar como as TDICs são utilizadas na disciplina Cultura Digital e Tecnologias para a Educação Musical e como essas TDICs são abordadas pelo professor no ambiente virtual de aprendizagem e no material didático da disciplina.
- ✓ Conhecer e analisar o perfil socioeconômico, acadêmico e tecnológico do corpo discente do Claretiano Centro Universitário.

Após apontar os objetivos dessa pesquisa, tais questionamentos e inquietações me levaram a trilhar um caminho e buscar um aprofundamento acerca do uso das TDICs no ensino superior em um curso de licenciatura em Música a distância com o desenvolvimento da dissertação intitulada “Teoria da Distância Transacional e o uso das TDICs em um curso de licenciatura em Música a distância: o caso da disciplina Cultura Digital e Tecnologias para a Educação Musical”. Foi então realizada uma pesquisa para conhecer o que a literatura científica esclarece a esse respeito, começando assim, uma busca por possíveis respostas e diálogos na literatura.

Muitos trabalhos pesquisados em bancos de dados científicos mostram que a temática é pertinente e atual, justificando assim a importância dessa pesquisa para complementar o conhecimento científico já produzido em relação as TDICs no campo da educação musical a distância.

Naveda (2005) expõe um pouco do cenário das TDICs aplicadas à educação musical a distância no Brasil, observando que entre os anos de 2000 e 2005 apenas 5,5% das pesquisas e relatos da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, tratavam sobre mídia e

computação.

Já em um levantamento realizado por Kruger (2006) entre 1989 a 2003, a pesquisadora mostra que dentre as 34 teses e dissertações encontradas no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior -CAPES relacionadas à área de tecnologia, apenas 24% versavam sobre às áreas da música ou educação musical.

Apesar desses estudos (NAVEDA,2005; KRUGER, 2006) terem sido realizados há cerca de 14 anos, tempo que pode ser considerado demasiadamente extenso em assuntos relacionados à tecnologia e sua constante evolução, o cenário não mudou tanto do ano de 2006 até hoje. Em uma pesquisa realizada pelos bancos de pesquisas especializados como ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior) e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) verificamos que a situação das pesquisas que relacionam TDICs e educação musical à distância ainda são incipientes, considerando os aspectos quantitativos, porém, pouco a pouco muitos pesquisadores têm investido tempo em pesquisas relacionadas a área.

Gonçalves de Oliveira (2018) em sua tese “Pesquisa em educação musical a distância no Brasil: mapeamento de teses e dissertações”, realizou um “pente fino” nos bancos de dados da CAPES e BDTD, tendo como delimitação temporal as produções de 2002 a 2015 e selecionou 7 teses de doutorado e 14 dissertações de mestrado, totalizando 21 trabalhos. Gonçalves de Oliveira (2018) nas considerações finais indica que grande parte dos trabalhos analisados valorizam, sobretudo, as tecnologias que servem de suporte à aprendizagem musical. A concepção teórico-metodológica em Educação a Distância, em muitos deles, corrobora com a geração de uma visão superficial dessa modalidade, pois estes não trazem questões de ordem teórica e pedagógica, fundamento da ação de educar e, nesse sentido, educar a distância.

Podemos afirmar que muitos pesquisadores brasileiros (NAVEDA, 2005; KRUGER, 2006; GALIZIA,2009, GOHN, 2010; COSTA,2013; OLIVEIRA-TORRES,2012; MÉIO,2014; SANTOS, 2015.) têm desenvolvido trabalhos importantes no sentido de solidificar a educação musical a distância. Os dados e a discussão estão no capítulo específico que aborda a revisão de literatura.

Estrutura da dissertação

Esta dissertação estrutura-se em 6 capítulos, que são compostos por: 1) INTRODUÇÃO; 2) REVISÃO DE LITERATURA; 3) APORTE TEÓRICO; 4)

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 5) ANÁLISE DOS DADOS; 6) CONSIDERAÇÕES FINAIS.

No capítulo 1 (um) que já foi apresentado, abordo a construção do interesse pelo objeto de estudo, apresento a minha história e as relações com as TDICs bem como faço uma breve contextualização do cenário da EaD. Finalizo, apresentando os objetivos gerais e secundários da pesquisa além da estrutura da dissertação

No capítulo 2 (dois) início com um breve levantamento das produções bibliográficas relacionadas ao objeto de pesquisa subdividindo em três tópicos: TDICs e educação musical a distância; dispositivos móveis e educação musical a distância; Educação a distância no Brasil.

Neste tópico buscou-se verificar a relevância da pesquisa no campo científico, bem como verificar se existem possíveis lacunas na literatura de forma que este trabalho venha a contribuir para o campo científico.

No capítulo 3(três) apresento a Teoria da Distância Transacional – TDT, que serviu como aporte teórico para a análise dos dados coletados.

No capítulo 4 (quatro) é apresentado o percurso metodológico conduzido nessa pesquisa, clarificando quais os procedimentos metodológicos adotados e métodos de coleta de dados.

No capítulo 5(cinco) temos a análise dos dados com uma breve caracterização do lócus da pesquisa, perfil discente, ambiente virtual de aprendizagem, curso de licenciatura em Música. A partir desse ponto iniciamos a análise dos dados sob a ótica da Teoria da Distância Transacional.

No capítulo 6 (seis) são apresentados as considerações finais, reflexões e apontamentos futuros para novas investigações, identificando lacunas não abrangidas por este estudo.

1. REVISÃO DA LITERATURA

O primeiro passo dado nesse estudo foi a realização de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento. Segundo Pereira (2013), o estado do conhecimento é uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, que se organiza como parte do processo de investigação empreendido por um pesquisador. Sendo assim, o estado do conhecimento é um levantamento de determinada temática no campo científico, com o objetivo de quantificar e de qualificar o conhecimento já produzido. O objetivo deste tipo de estudo é verificar qual a pertinência e importância da problemática de pesquisa para o campo científico. O estado do conhecimento foi iniciado durante a realização da disciplina “Metodologia da Pesquisa em Música” realizada em 2018 (dois mil e dezoito) e subsistiu ao longo de todos os semestres de realização do mestrado acadêmico, sempre acrescentando textos que iam sendo “descobertos” e de forma direta ou indireta secundavam com o objeto de pesquisa aqui estudado.

O objetivo dessa verificação é não produzir mais do mesmo, pelo contrário, buscando assim trazer ao campo científico uma análise do cenário das pesquisas relacionadas às TICs na educação musical, educação musical a distância e licenciatura em música a distância, fortalecendo assim o campo científico.

É importante destacar que o estado do conhecimento não é somente uma quantificação das produções publicadas, sendo fundamental que o autor não só faça o levantamento quantitativo das produções, mas também faça a categorização e a análise do material inventariado (PEREIRA, 2013).

Ferreira (2002) contribui afirmando que existem dois momentos distintos na realização do estado do conhecimento: 1) Interação com a produção científica acadêmica por meio da quantificação e identificação dos dados bibliográficos delimitando tempo, local e área de produção; 2) análise e categorização dessas produções, buscando um “olhar” mais analítico desses trabalhos.

Ressalto que este estudo é fundamental como pesquisador, uma vez que poderá ajudar outros pesquisadores a conhecer como se encontra o campo da pesquisa em educação musical na modalidade a distância no Brasil, no que se refere a teses, dissertações e artigos publicados.

Como processo de construção do estado do conhecimento relacionado ao tema, foram feitas pesquisas em bancos de dados de teses e dissertações da CAPES, BDTD, revista da

ABEM, ANPPOM¹⁴ e Google acadêmico. Segundo Pereira (2013, p. 223):

o estado do conhecimento é uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, que se organiza como parte do processo de investigação empreendido por um pesquisador. É um a pesquisa a serviço da pesquisa proposta, uma ferramenta, uma etapa dentro do processo de investigação mais amplo.

O procedimento metodológico utilizado para se construir o estado do conhecimento foi realizado segundo as orientações de Romanowski (2002, p. 15-16) e seguiu as etapas abaixo:

- 1) Definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas.
- 2) Localização dos bancos de pesquisas de teses, dissertações e artigos.
- 3) Critérios para a seleção do material que compõem o corpus do levantamento bibliográfico.
- 4) Efetivo levantamento da produção catalogada.
- 5) Coleta do material de pesquisa, por meio físico ou eletrônico.
- 6) Análise e categorização do material coletado

A busca pelos trabalhos nas plataformas foi orientada por descritores e temas periféricos bem próximos ao objeto de estudo pretendido. A questão que norteou essa busca foi: *“O que foi produzido no campo científico acerca do uso das TDICS em cursos de licenciatura em Música a distância?”*

Para esta pesquisa, os descritores utilizados em todos os bancos de dados foram:

- ✓ “Tecnologias da informação e comunicação”
- ✓ “Tecnologias Digitais da informação e comunicação” + “educação musical”
- ✓ “Licenciatura em música a distância”
- ✓ “Educação musical a distância”
- ✓ “Licenciatura a distância”

Nos bancos de dados pesquisados, após cuidadosa filtragem foram encontrados os resultados abaixo:

- a) **Tecnologias da informação e comunicação:** 05 trabalhos
- b) **“Tecnologias Digitais da informação e Comunicação” + “educação musical”:**
01 trabalho
- c) **“Licenciatura a distância”:** 05 trabalhos

¹⁴Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.

d) “Licenciatura em música a distância”: 05 trabalhos

e) “Educação a distância”: 01 trabalhos

Importante destacar que alguns descritores como “Tecnologias da informação e comunicação” possuíam um número bem elevado de produções científicas, que englobam todas as áreas de conhecimento, sendo necessário aplicar uma série de filtros na pesquisa com o objetivo de se chegar aos trabalhos que mais dialogavam com a problemática deste estudo.

A pesquisa na construção do estado do conhecimento se delimitou aos anos de 2009 a 2019 por entender que, se tratando de tecnologias e seu rápido avanço, podemos considerar esse tempo (10 anos) bem razoável. Outra delimitação que foi realizada foi a pesquisa realizada substancialmente em língua portuguesa do Brasil, por entender que o Brasil tem pesquisadores relevantes na área da EaD, além de possuir uma realidade peculiar como país em desenvolvimento. Os trabalhos duplicados foram considerados apenas em um banco de dados, portanto, desconsiderados no outro. Após as devidas delimitações e filtros, restaram 11 trabalhos listados logo abaixo no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2– Trabalhos selecionados na revisão de literatura

Tipo de trabalho	Autor	Título do trabalho	Universidade/Ano
Tese	GOHN, Daniel	Educação musical a distância: propostas para o ensino e aprendizagem de percussão	Universidade de São Paulo Ano: 2009
Dissertação	ROSAS, Fátima Weber	Competências para o contexto tecnológico-musical: um foco nas tecnologias digitais online para a educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Ano: 2013
Dissertação	COSTA, Hermes Siqueira Bandeira	A docência online: um caso no ensino de teclado na licenciatura em música a distância da UnB	Universidade de Brasília Ano: 2013
Dissertação	DOMENCIANO, Jaqueline Ferreira	Tecnologias móveis na educação: estudo em duas experiências na educação a distância	Universidade Federal de São Carlos Ano: 2015
Dissertações	COTA, Denis Martino	Aplicativos musicais: uma reflexão sobre a inovação na educação musical	Universidade Estadual do Rio de Janeiro Ano: 2016
Dissertação	SANTOS JÚNIOR, Josué Berto dos	A utilização das TIC no planejamento da aula de música dos egressos do curso de licenciatura em Música a distância da UnB	Universidade de Brasília Ano: 2017

Dissertação	SOUZA, Tomas Teixeira	Laboratório Online de Música e Tecnologia: Planejando e Implementando um MOOC para o Ensino de Música Online	Universidade de Brasília UNB: 2017
Dissertação	JARDIM, Vanessa de Souza	Interações musicais via webconferência: um caso no curso de Licenciatura em Música a distância da UnB.	Universidade de Brasília, 2017
Dissertação	SANTOS, Eldom Soares	A aprendizagem musical e o uso das TDICs em uma comunidade de Prática: uma pesquisa-ação no coral Ad-Infinitum	Universidade de Brasília, 2019

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

A partir dos trabalhos selecionados acima, após cuidadosa e criteriosa leitura, outros trabalhos (especialmente livros) foram adicionados a revisão da literatura pela importância dos autores no cenário acadêmico. O livro “ABC da EaD” mesmo estando fora da delimitação temporal utilizada inicialmente nos critérios pré-estabelecidos foi inserido pela sua contribuição ao texto. Estes trabalhos estão listados abaixo:

Quadro 3 – Livros selecionados na revisão de literatura

Livro	MAIA, Carmen. MATTAR, João.	ABC da EaD. Editora: Pearson Prentice hall.	2007
Livro	MOORE, Michael G. KEARSLEY, Greg	Educação a distância: sistemas de aprendizagem on- line. Editora: Cengage Learning, 2013.	2013

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

A partir dos materiais coletados nos bancos de dados e analisados criteriosamente optei por organizá-los em três categorias conforme a temática dos materiais inventariados, mas levando em consideração uma ordem lógica partindo do micro para o macro ou seja, TDICs na educação musical a distância para TDICs na Educação a distância. Optei por incluir ainda um tópico relacionado a Educação a Distância por entender que as TDICs são atualmente parte fundamental dessa modalidade de educação. A decisão de inserir um tópico relacionado aos dispositivos móveis se dá pelo fato desses dispositivos estarem presentes de forma sólida e relevante na EaD, sendo assim, julguei importante abordar o que se tem relacionado a estes dispositivos.

1.1. TDICs e Educação Musical a Distância

Em uma primeira aproximação, as TDICs são o resultado da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas (BELLONI, 2005). Sendo assim, as TDICs constituem os meios disponíveis para tratar a informação e auxiliar a comunicação, perfazendo assim os equipamentos digitais, os programas a internet, telefones celulares, tablets, instrumentos digitais entre outros, representando assim, todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos de informação e comunicação dos seres humanos.

O uso das TDICs na educação não é uma novidade, visto que desde a década de 1970 tem se usado computadores, vídeos aulas, fóruns de conversas e web conferências, além do mais, é impossível falar das TDICs sem integrá-las, já que na história da EaD, a partir de segunda geração em praticamente todos os momentos, elas se fundem (MOORE, KEARSLEY, 2013).

Kenski (2003) destaca que as TDICs são como um “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (KENSKI, 2003, p.18).

Nesse contexto, as TDICs alteram a nossa rotina diária e o nosso comportamento social, impactando nos afazeres diários simples ou complexos, sendo as TDICs fundamentais para as relações sociais e educacionais. Os discentes do ensino superior estão habituados com as tecnologias. Kenski (2008, p. 49) afirma que aqueles que nasceram (crianças e jovens) a partir da década de 1990, convivem naturalmente com as tecnologias. Segundo Kenski (2008) a hierarquia do ensino se modificou categoricamente já que, agora os alunos também são especialistas em um assunto. Mark Prensky (2001) classifica essa geração de crianças e jovens como “nativos digitais” e aborda a importância do educador musical se conectar de alguma forma com essa situação, não podendo criar um afastamento ou ignorar tais ferramentas, podendo, caso isso venha acontecer, reduzir as alternativas de trabalho e conseqüentemente dificultar suas chances de sucesso.

No campo da educação musical, a utilização das TDICs, é abordada de forma variada e abrangente em pesquisas sobre a utilização das tecnologias na educação musical e quase sempre essa abordagem faz associação entre as TDICs e a EaD. Entre as três dimensões passíveis sobre as TDICs no ensino e aprendizagem de música, destaco: a utilização das TDICs como apoio às aulas e como meio de socialização dos alunos com a música; o aprendizado para

a utilização de recursos tecnológicos específicos da música como equipamentos e softwares; as possibilidades de educação musical a distância.

Durante o levantamento do estado do conhecimento nesta dissertação, procurou-se selecionar trabalhos que dialoguem diretamente com o objeto de estudo aqui proposto, mas também, foi dada real importância a temas periféricos às TDICs e a EaD, especialmente aqueles trabalhos que podem contribuir para clarificar os questionamentos e inquietações apontados no início dessa pesquisa.

Nesse sentido, Souza (2017) em sua dissertação, aborda a questão do planejamento e implementação de um MOOC¹⁵ que são cursos online, abertos e massivos, sendo um ambiente virtual de aprendizagem com objetivo de oferecer cursos de música online. O autor utiliza como referencial teórico o modelo C(L)A(S)P, uma proposta de educação musical do educador Keith Swanwick (1979) para propor uma associação entre os módulos do MOOC a cada uma das atividades propostas por Swanwick. Como resultado da pesquisa, o autor espera que se desenvolvam novas formas de aplicação da proposta de Swanwick (1979) e que os programas de capacitação de professores possam ser revistos, prevendo de forma efetiva o uso de ferramentas tecnológicas para a educação musical.

Souza (2017) dialoga com o objeto de estudo desta pesquisa ao sugerir que os programas de formação e capacitação de professores, aqui incluso as licenciaturas em música, provavelmente precisam rever a formação de professores nos aspectos do uso tecnológico na educação musical. Nesse sentido, é importante que os discentes e docentes busquem uma constante atualização das ferramentas tecnológicas com o intuito de usar todas as potencialidades destas.

Domenciano (2015) corrobora ao abordar experiências realizadas na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Por meio de uma investigação com alunos, professores e gestores, realizou um estudo exploratório com o objetivo de estrear quais recursos das tecnologias móveis têm sido utilizados em cursos de graduação virtual e com qual finalidade acadêmica. Domenciano (2015) conclui que os discentes e docentes têm utilizado as tecnologias móveis de forma adaptada, não explorando o seu real potencial. Uma dessas formas adaptadas que a autora cita é o uso adaptado de materiais que não foram criados para uso em dispositivos móveis. Essa forma adaptada passa por sistemas de gerenciamento da aprendizagem, sala de aula virtual, aplicativos e materiais que foram criados para computadores e que quando

¹⁵ Massive Open Online Course.

acessados por meio de um dispositivo móvel perdem a sua total potencialidade. A autora cita que dos dois cursos analisados (UFSCar e Claretiano Centro Universitário) no decorrer da pesquisa, apenas o curso de educação musical da UFSCar tem usado sistematicamente e de forma plena as tecnologias móveis, com 55% das disciplinas do curso configuradas para uso em dispositivos móveis (DOMENCIANO,2015).

Considerando essa necessidade de uma constante atualização tecnológica por parte de estudantes, educadores, gestores e pesquisadores, um ponto importante a destacar, é o fato de que investigar assuntos relacionado a tecnologias não é algo fácil, demanda constante atualização, já que a evolução se dá de forma rápida e constante. Gohn (2009) corrobora:

Investigar assuntos relacionados à tecnologia é como perseguir a própria sombra: quando se chega ao ponto intencionado, o objeto de interesse já está um pouco mais a frente. Trata-se de um universo de conhecimento em constante mutação (GOHN, 2009, p. 13).

Portanto, é necessária uma constante atualização por parte de todos que estejam de alguma forma envolvidos com o uso das tecnologias na educação musical. As TDICs na educação a distância são parte integrante e indispensável do processo de ensino aprendizagem, sendo importante que as TDICs componham o currículo do licenciando, podendo assim oferecer ferramentas e condições de subsidiar o seu futuro trabalho como educador musical.

Santos Junior (2017) investigou de que forma as TDICs são utilizadas no planejamento das aulas de música dos egressos do curso de licenciatura em música a distância da Universidade de Brasília-UnB. O autor por meio de um estudo de entrevista com cinco egressos do polo de Ipatinga-MG buscou verificar como as TDICs fazem parte do planejamento das aulas de música e quais TDICs são utilizadas pelos egressos, em qual contexto e quais os resultados alcançados. O autor concluiu que as TDICs mais utilizadas pelos egressos investigados foram: o computador, softwares de gravação de áudio e vídeo, editores de partituras, dispositivos móveis, aplicativos, sites e internet, e destaca que tais TDICs apontadas pelos discentes não foram criadas para o uso educacional, sofrendo assim, adaptações para serem usadas no contexto educativo-musical.

O trabalho de Santos Júnior (2017) de certa forma contribui com essa pesquisa ao elencar recursos (adaptados) utilizados pelos egressos no âmbito do programa Universidade Aberta do Brasil, mas há dois pontos contrastantes relacionado ao objeto de estudo deste trabalho que gostaria de elencar:

1- Primeiro ponto: em grande parte dos cursos de licenciatura em música (presencial ou a distância) há na sua listagem de disciplinas (obrigatórias ou optativas) uma disciplina do tipo “tecnologia musical básica” ou “tecnologias para a educação musical”, nesse sentido, fica evidente a necessidade do licenciando ao longo da sua formação, ter um estudo mais denso dessas tecnologias que, observando as ementas, mostram uma amplitude de ferramentas abordadas, tais como: softwares (livres ou pagos) de edição musical, edição de áudio, webquest, formulários online, aplicativos musicais, entre outras. Essas ferramentas são úteis na educação do século XXI, todavia, fica cada vez mais inequívoco, que há uma necessidade de um uso mais efetivo e constante ao longo de todo o curso do graduando, não podendo se restringir apenas a um semestre ou uma disciplina. Além disto, o professor ao escolher uma determinada tecnologia para utilizar nas suas aulas, não deve fazer isso de forma aleatória, mas baseado em um propósito músico-pedagógico, para só assim, tais ferramentas terem utilidade e efetividade na vida do licenciando após deixar a universidade e assumir um papel de professor.

2-Segundo ponto: que é necessário destacar e ir além do trabalho de Santos Junior (2017), e entendermos de que forma essas tecnologias utilizadas por alunos e egressos do curso de licenciatura em música, relacionam material didático, planejamento de aulas e uso em sala de aula.

Uma memória que tenho das aulas da disciplina tecnologia musical básica na UnB quando ainda aluno da graduação no ano de 2010 (dois mil e dez), era que essas aulas se resumiam a conhecer softwares de edição (todos pagos), manipulação e gravação do som (todos pagos), não havendo à época, espaço para utilização de outras tecnologias que estavam presentes no cotidiano, como softwares e aplicativos de treinamento auditivo e teórico, plataformas virtuais, ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona, entre outras. A disciplina aparentava ter como principal objetivo a “instrumentalização” do aluno nesses softwares, quando seria primordial que a abordagem das TDICs durante a graduação, oferecesse uma preparação do aluno e graduando para o uso crítico e criativo no ensino-aprendizagem musical e principalmente na vida futura como professor.

Gohn (2009) em sua tese verificou as possibilidades do ensino de percussão utilizando as TDICs, tendo em vista o grande desafio que é ensinar um instrumento musical em cursos à distância. A graduação em música a distância da UFSCar colaborou diretamente para que sua pesquisa verificasse a importância no uso de diversos recursos como ambientes colaborativos, troca de conteúdos nos ambientes virtuais de aprendizagem- AVA, comunicação online entre professores, tutores e alunos, entre outros. Gohn (2009) na exposição da pesquisa apresenta os

elementos que estruturam o curso de música (mais especificamente a disciplina de percussão) na modalidade a distância. O trabalho de Gohn colabora com o objeto de estudo dessa pesquisa no sentido que elenca muitas ferramentas tecnológicas utilizadas na educação a distância em uma disciplina da EaD, entretanto, tendo o ensino instrumental na modalidade a distância como objeto final do estudo.

Costa (2013) também investigou o uso das TDICs e o ensino de instrumento online confirmando a importância das TDICs como importante ferramenta educacional. Por meio de um estudo de caso com entrevistas semiestruturadas, realizadas com os professores responsáveis pela criação das disciplinas de teclado do curso de licenciatura em música a distância da UnB, o autor chegou à conclusão que o ensino do teclado ocorre principalmente de forma assíncrona, por meio de materiais produzidos previamente e veiculados por diversos tipos de mídia e TDICs. Costa (2013) destaca que apesar do ensino de teclado acontecer sem uma interação direta entre professor e aluno, a proposta é viável por atender ao objetivo, que é o de ter um instrumento de tecla para ensinar e fazer música.

É comum na grade curricular dos cursos de licenciatura em música na modalidade a distância, oferecerem disciplinas de introdução a aprendizagem de um instrumento musical como ferramenta de auxílio para ensinar e fazer música. No curso de licenciatura em música do Claretiano Centro Universitário (objeto de análise de uma disciplina nesta dissertação) os alunos possuem três disciplinas introdutórias ao estudo de um instrumento musical. São elas:

- a) Instrumento musicalizador – Percussão e cantigas (Obrigatória)
- b) Instrumento musicalizador – Flauta doce (Obrigatória)
- c) Instrumento musicalizador – Violão (Optativa)

A experiência como tutor nestas disciplinas citadas acima tem demonstrado resultados consideráveis na iniciação desses instrumentos por parte dos alunos. O que tem sido observado é que muitos alunos iniciam o semestre sem nem saber ao menos segurar o instrumento e finalizam o semestre conhecendo o básico desses instrumentos musicais tão úteis, especialmente nas aulas de teoria musical, solfejo e musicalização. Além de que, esses instrumentos são habitualmente os instrumentos mais utilizados na maioria das escolas de educação básica. Fato observado ao longo de 15 (quinze) anos de docência em todos os níveis da educação básica como professor de Música na rede privada do Distrito Federal.

Rosas (2013) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, realizou um mapeamento das competências para um contexto tecnológico musical para professores de música, músicos e leigos interessados no assunto. A pesquisadora focalizou as possibilidades

de aprender música nas ferramentas gratuitas disponíveis na web, entre elas softwares de gravação e edição do som, com armazenamento através da internet e integração em ambientes virtuais de aprendizagem. A autora investigou quais competências são desenvolvidas na composição digital utilizando softwares. A metodologia utilizada foi o estudo de caso e Rosas (2013) conclui elencando no mapeamento das competências, os seus elementos: os conhecimentos, habilidades e atitudes para a atuação em um contexto tecnológico musical.

A literatura científica destacada acima, mostra que as TDICs foram estudadas de formas variadas e que há uma ampla gama de possibilidades de aplicação e abordagem das TDICs somente dentro do campo da educação musical. Buscou-se com os trabalhos citados, clarificar a forma como as TDICs tem sido objeto de pesquisa no campo científico, especialmente aplicada à música. O que se propõe com este trabalho é justamente contribuir com o campo científico, ampliando essas possibilidades e reafirmando assim de forma consistente a literatura existente. O diferencial aqui está na forma como essas TDICs podem ser utilizadas no elo professor-aluno a partir da teoria da distância transacional.

1.2. Dispositivos móveis e educação musical

Durante a realização da revisão de literatura, pude constatar que os dispositivos móveis são inevitavelmente indissociáveis da EaD contemporânea. Essa constatação me despertou em buscar conhecer o que se tem produzido na literatura científica acerca dos dispositivos móveis, especialmente dispositivos móveis e a relação com a educação musical.

A evolução tecnológica tem direcionado bastante atenção para os dispositivos móveis, sendo estes, um exemplo claro de quão rápido a tecnologia evolui. A literatura relacionada a dispositivos móveis em educação musical não tem evoluído com tanta rapidez. Em levantamento realizado nos bancos de dados da CAPES e BDTD, apenas um trabalho (COTA, 2016) foi achado envolvendo o uso de dispositivos móveis na educação musical. A dissertação de Cota (2016) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) aborda a viabilidade do uso de dispositivos móveis através dos seus aplicativos na área de educação musical. O autor por meio de uma pesquisa-ação realizada com alunos de licenciatura em música da UNIRIO concluiu que dispositivos móveis são ferramentas com grande potencial para educação musical sendo que os aplicativos podem ser usados de várias maneiras para o ensino da música (COTA, 2016).

Os dispositivos móveis têm cada vez mais ganhado destaque no âmbito tecnológico e musical, sendo bastante utilizado por docentes e discentes nas mais diversas formas de ensino-aprendizagem musical.

Cota (2016) afirma que os dispositivos móveis têm cada vez mais substituído os tradicionais computadores devido à portabilidade e interatividade. Outrossim, podemos inferir que é bastante comum nas lojas de aplicativos virtuais encontrar aplicativos com variadas funções e desenvolvendo atividades que anteriormente só poderiam ser realizadas por meio de um computador.

Quando nos referimos às TDICs, os computadores são os primeiros a vir à tona, no entanto a maior parte da população inserida no mundo das tecnologias e principalmente da internet utiliza o smartphone, sendo 58% dos usuários, segundo dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI,2020). Dentro desse contexto, estão os estudantes do ensino superior a distância do curso de licenciatura em Música do Claretiano Centro Universitário. Em pesquisa de perfil discente da instituição publicada nos anais do Congresso Nacional da ABEM de 2019 (MARTINS e MARINS,2019) realizada com 2084 alunos (dois mil e oitenta e quatro), mostram que 63% desses estudantes, utilizam os dispositivos móveis para realizar seus estudos acadêmicos e musicais, sendo que estes possuem variados aplicativos que podem auxiliar na aprendizagem.

Como destaquei acima, os dispositivos móveis, ocupam lugar de destaque nos assuntos referentes a TDICs na atualidade e esses dispositivos mudaram muito a forma como se comunicamos e aprendemos, sendo um grande aliado no ensino aprendizagem musical.

A interatividade promovida pelas TDICs ganhou maior amplitude com a evolução dos smartphones e a popularização da internet no Brasil. Dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI, mostram que metade da população conectada à internet no Brasil, cerca de 58 (cinquenta e oito) milhões de usuários, acessam a internet exclusivamente pelo smartphone, superando inclusive o acesso daqueles que combinam celular e computador (CGI, 2020). Essa popularização proporcionou essa integração de forma mais efetiva, assim como os dispositivos móveis tornaram mais interativo o uso de aplicativos, desenvolvendo um mundo cada vez mais cheio de experiências e aprendizagens por meio da tela de um smartphone.

No artigo “Smartphones as Tools for Education: Getting Smart With Smartphones” o autor aborda a amplitude do uso de smartphones e tablets, destacando que o aprendizado não se dá somente dentro de sala de aula (ECYCLE, 2014).

A aprendizagem não acontece só dentro das quatro paredes da sala de aula, ela pode acontecer em qualquer lugar: em um ônibus, em um museu, no zoológico, na sala de estar. A portabilidade é importante para um *gadget*, mas ele é mais elogiado por sua capacidade de se conectar aos recursos acadêmicos com apenas um toque (ECYCLE, 2014, tradução nossa).

Essas facilidades promovidas pelos dispositivos móveis estão em todos os campos (inclusive no campo da educação musical), seja nas comunicações diárias por meio dos aplicativos de mensagens e e-mails, nas redes sociais, no uso de ferramentas (aplicativos), acesso aos materiais de estudo e outras formas utilitárias desse “canivete suíço” moderno, que tornam o nosso dia a dia mais fácil e prático.

Nos últimos 50 anos com o melhoramento dos computadores, tornando estes menores e mais rápidos, e ainda com o surgimento e avanço da internet, a comunicação ficou cada vez mais ampla e globalizada. Com o avanço tecnológico, surgem os primeiros smartphones em 1992, chamados de Simon da IBM¹⁶, levando assim a tecnologia computacional para a palma das mãos.

A evolução dos Smartphones nos últimos anos tem sido crescente, partindo de um simples leitor de mensagens de textos com calculadora e agenda, para os atuais “canivetes suíços” modernos, com aplicativo para quase tudo. Os smartphones atuais em quase toda a sua totalidade (91%) utilizam dois sistemas operacionais:

- ✓ IOS: é um sistema operacional móvel da Apple, desenvolvido originalmente para o iPhone, mas também é usado em iPod touch e iPad. A empresa não permite que terceiros utilizem seu sistema operacional.
- ✓ Android: é um sistema operacional baseado no núcleo Linux e atualmente desenvolvido pela empresa de tecnologia Google.

Nas lojas online de aplicativos para smartphones e tablets os números de aplicativos são cada vez mais crescentes:

¹⁶ International Business Machines é uma empresa dos Estados Unidos voltada para a área de informática. A empresa é uma das poucas na área de tecnologia da informação com uma história contínua que remonta ao século XIX.

Quadro 4-Dados dos aplicativos existentes nas lojas virtuais.

Números de aplicativos para IOS catalogados na Apple Store em 2020 (Números aproximados)	Números de aplicativos para Android catalogados na Google Play em 2020 (Números aproximados)
2,7 milhões	4,2 milhões

Fonte: Apple, 2019 e Google, 2020.

Considerando esse crescimento de aplicativos nas plataformas virtuais nos últimos anos, bem como a quantidade e funcionalidades dos dispositivos móveis, podemos elencar o smartphone como o ápice dos aparatos tecnológicos, já que esse pequeno aparelho, agrupa uma quantidade enorme de ferramentas úteis, além do mais, esse pequeno dispositivo móvel elevou a um patamar jamais imaginado as comunicações interpessoais com os aplicativos de mensagens como o *Messenger*¹⁷, *Skype*¹⁸, *Hangouts*¹⁹ e *Whatsapp*²⁰.

Essas ferramentas criadas originalmente para a utilização da comunicação interpessoal, são usadas frequentemente na educação musical. Santos (2019) em seu trabalho intitulado “A aprendizagem musical e o uso das TDICs em uma comunidade de Prática: uma pesquisa-ação no coral Ad-Infinitum”, analisou as possibilidades de uso das TDICs (incluído os aplicativos para dispositivos móveis) na aprendizagem musical de um coral comunitário. O uso das TDICs nesta pesquisa-ação assumiu papel relevante na criação e melhora de performance musical dos coristas. As TDICs utilizadas por Santos (2019) foram principalmente o *Youtube* para promover um aumento do tempo do ensaio do coral, enquanto o aplicativo de mensagens *Whatsapp*, foi utilizado como forma de comunicação e envio de materiais de todo tipo (áudio, arquivos de texto, fotos e vídeos). O resultado da pesquisa aponta numa melhora

¹⁷ Messenger é um mensageiro instantâneo e aplicativo que fornece texto e comunicação por vídeo. Ele conecta, principalmente, os usuários do Facebook e sincroniza com o site.

¹⁸ Skype é um software que permite comunicação pela Internet através de conexões de voz e vídeo, criado por Janus Friis e Niklas Zennstrom. O Skype foi lançado no ano de 2003. Em 2005 foi vendido para a empresa eBay e pertence, desde maio de 2011, à Microsoft.

¹⁹ Google Hangouts é uma plataforma de comunicação, desenvolvida pela Google, que inclui mensagens instantâneas, chat de vídeo, SMS e VOIP. Foi lançada em 15 de maio de 2013.

²⁰ WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

significativa da prática coral nos ensaios do coro comunitário através do que o autor chama de “ensaio expandido”.

Essa utilização de ferramentas em dispositivos móveis para promover a educação musical, vai ao encontro de Flores (2014) em sua tese intitulada “*Uma pesquisa exploratória que investigou as possibilidades e os elementos envolvidos na utilização de dispositivos móveis de consumo como ferramentas para atividades musicais*”, onde o autor traz o conceito de “reaproveitamento de dispositivos”. Nesse conceito, smartphones e computadores de mão – têm incorporado cada vez mais aplicabilidades através do fenômeno da afluência e tendem a se tornar plataformas de computação móvel abrangente, sendo utilizados inclusive como ferramentas para atividades musicais.

Esse “reaproveitamento de dispositivos” citado por Flores (2014) tem amparo na pesquisa de Martins e Marins (2019) que mostra que os estudantes de licenciatura em Música da EaD utilizam o smartphone como ferramenta de apoio para os estudos musicais utilizando uma variedade de aplicativos (musicais ou não) para dispositivos móveis.

Os dispositivos móveis são ferramentas com muito potencial para a educação musical devido a sua acessibilidade e usabilidade, além das possibilidades de utilização nas atividades periféricas ligadas a educação musical, incluindo a educação a distância. Esta pesquisa considera os dispositivos móveis como importante ferramenta no acesso ao ambiente virtual de aprendizagem, materiais de estudo e práticas musicais, tendo em vista o fato de que pesquisa realizada por Martins e Martins (2019) evidenciou que esses dispositivos são o principal meio de acesso a esses materiais, ambientes e ferramentas.

1.3. Educação a Distância no Brasil

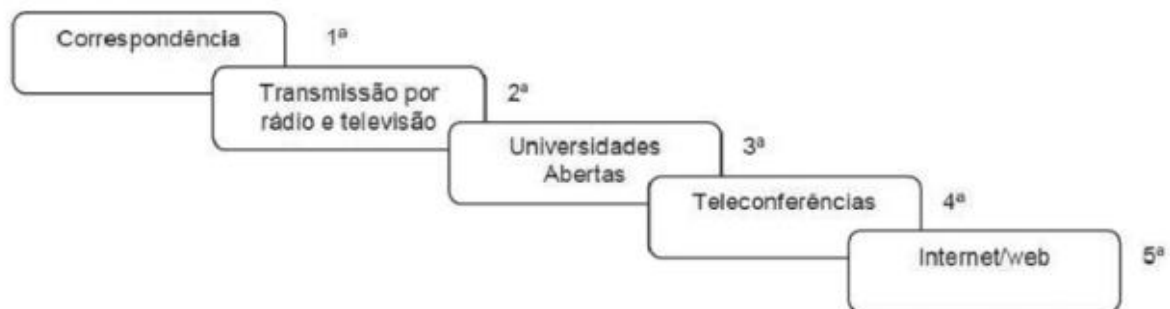
Neste trabalho compreende-se por educação a distância o conceito exposto por Moore e Kearsley (2013) em que “educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização institucional especial.” (MOORE, KEARSLEY, 2013)

Nessa perspectiva, não compreendemos neste trabalho a EaD como meramente uma educação em que docentes e discentes estão separados geograficamente e utilizando tecnologias para se comunicarem. É necessário todo um planejamento e organização institucional para que essa modalidade se efetive. Além de que, a EaD vai além, sendo uma modalidade de educação na qual a mediação didático-pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem são

realizadas pelas TDICs e todos os agentes estão envolvidos de forma ativa. A EaD possui concepções didático-pedagógicas próprias e legitimadas na literatura científica.

A educação a distância percorreu um longo caminho até se estabelecer como modalidade de educação. O quadro abaixo mostra as cinco gerações da EaD segundo Moore e Kearsley(2013):

Figura 1 - Histórico das cinco gerações da EaD



Fonte: Moore e Kearsley(2013, pg. 34)

Os autores evidenciam:

...a educação a distância evoluiu ao longo de diversas gerações. A primeira geração ocorreu quando o meio de comunicação era o texto, e a instrução por correspondência. A segunda geração foi o ensino por meio da difusão pelo rádio e pela televisão. A terceira geração não foi caracterizada pela tecnologia de comunicação, mas, preferencialmente, pela invenção de uma nova modalidade de organização da educação, de modo mais notável nas “universidades abertas”. Em seguida, na década de 1980, tivemos nossa primeira experiência de interação de um grupo em tempo real a distância, em cursos por áudio e videoconferência transmitidos por telefone, satélite, cabo e redes de computadores. Por fim, a geração mais recente de educação a distância envolve ensino e aprendizado on-line em classes e universidades “virtuais”, baseadas em tecnologias da internet (MOORE, KEARSLEY, 2013, p. 33)

Moore e Kearsley (2013) nesse sentido, deixam claro que a EaD em geral não dependia de computadores ou smartphones para acontecer, mas da tecnologia da época, seja ela: o serviço inovador de correios, a invenção do rádio ou televisão, porém, há de se destacar que segundo os autores na quarta geração já havia a presença desses equipamentos que hoje são habituais e fundamentais na educação a distância contemporânea.

É na quinta geração que destacamos o uso de computadores e da internet como parte do processo de desenvolvimento da educação a distância considerando que os primeiros sistemas de computação foram desenvolvidos ainda na década de 1960 e 1970, sendo que os computadores só passaram a fazer parte da vida cotidiana a partir de 1975, quando nos EUA a

Intel no ano de 1971, inventou o microprocessador (Altair 8800) aumentando assim o uso de computadores nas residências e escolas americanas. Com o advento da Internet, mas especificamente da World Wide Web na década de 1990, a “proliferação” de páginas na rede de computadores aumentou significativamente, permitindo aos educadores um novo meio poderoso de obter acesso à educação a distância.

Ainda na década de 1990 algumas universidades (entre elas a Jones International University) iniciaram o uso de softwares que permitiam oferecer cursos de graduação completos via web, nascendo então formas de se oferecer a educação a distância utilizando a tecnologia da época assim como foi feito nas gerações anteriores. Sobre isso Moore e Kearsley (2013) corroboram:

Do mesmo modo que cada geração anterior de tecnologia, isto é, cursos por correspondência, transmissão por rádio e televisão, vídeo interativo e audioconferência, produziu a sua modalidade específica de organização de aprendizado à distância, a disseminação da tecnologia da internet estimulou novas ideias a respeito de como organizar o ensino a distância. (MOORE, KEARSLEY, 2013, p. 61)

Essas novas formas de organizar a educação a distância a partir do uso de tecnologias da internet trouxeram uma variedade de recursos e ferramentas diversas, misturando assim “tecnologias” de gerações anteriores da EaD com as atuais. A fim de exemplificar esse fato, são os cursos que utilizam nos seus materiais textos com os sem hiperlinks, uso de podcast (rádio on demand), envio de materiais virtualmente ou impressos pelo correio para aqueles que preferem, além das atuais ferramentas tecnológicas síncronas e assíncronas.

1.4. Um breve panorama da EaD no Brasil

A EaD no Brasil tem demonstrado um alto crescimento nos últimos anos, especialmente na iniciativa privada. Dados do censo da ABED (2018/2019) e INEP (2018)²¹ apontam que houve um crescimento da modalidade no geral, incluindo um aumento no número de cursos oferecidos, vagas para ingresso e conseqüentemente, um maior número de pessoas ingressando no ensino superior nessa modalidade de educação. Observe o quadro 5 abaixo:

²¹ Os dados do censo mais amplo que temos no momento são do censo do ano de 2018/2019. Estes foram utilizados nessa pesquisa.

Quadro 5 - Dados do Educação a Distância no Brasil

Número de polos cadastrados em 2020	10.614
Localização desses polos de apoio presencial	89% dos polos estão no interior do país
Número de cursos cadastrados na modalidade EaD	4.529

Fonte: ABED, 2018/2019.

Os dados mostram ainda que 100% (cem por cento) das cidades com mais de 300 mil habitantes no Brasil oferecem a modalidade EaD por meio de um polo de apoio presencial. Enquanto 93% (noventa e três por cento) das cidades entre 100 mil a 300 mil habitantes possuem pelo menos um polo de estudo EaD e por fim 74% (setenta e quatro por cento) das cidades entre 50 mil a 100 mil habitantes possuem pelo menos um polo. Dados importantes se pensarmos na EaD como uma forma de democratização no acesso ao ensino superior, mas esse crescimento considerável da educação a distância no Brasil, ocorre principalmente no âmbito das instituições privadas. Do total de alunos matriculados nas instituições privadas, 30% (trinta) estudam na modalidade a distância, enquanto nas instituições públicas, esse percentual marca apenas 7% (Inep, 2018).

Esse crescimento em aspectos de quantidade de discentes e oferta por localidades (estados e municípios), de certa forma preocupa, pelo simples fato de mais de 80% (oitenta) dos alunos de educação a distância do país estarem matriculadas em apenas 20 instituições de ensino privada, sendo ainda mais alarmante o fato de que dessas vinte instituições privadas, apenas 5 (cinco) delas concentram mais da metade dos alunos matriculados. Os dados apontam que são esses os grandes grupos educacionais que concentram mais da metade das matrículas em EaD no país: Pitágoras, Unopar e Anhanguera, Unip, Unisselvi e Uninter.

Os resultados do Enade²² de 2018 mostram que os cursos presenciais com nota máxima no exame, 6,1% nos cursos presenciais contra 2,4% nos cursos EaD, ainda possuem mais qualidade e credibilidade. A taxa de conclusão no ensino presencial ainda é ligeiramente maior do que nos cursos EaD.

Esse crescimento da oferta de cursos superiores a distância no ensino superior em instituições privadas tem amparo legal, a partir do decreto de flexibilização de regras e maior autonomia para criação de polos de apoio presencial, editadas em 2017, no governo do então presidente da república Michel Temer, mas também corroboram com esse crescimento dois

²² Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

aspectos: o baixo custo (comparado ao ensino presencial) das mensalidades, tendo o valor médio de R\$260,00 a mensalidade no ano de 2019 e a presença das instituições privadas em grande parte dos municípios brasileiros (ABED,2019). Há de se destacar que são poucas as políticas públicas que incentivem e subsidiem a criação de polos EaD de universidades públicas estaduais e federais em cidades interioranas do país. Uma das políticas públicas plausíveis no país no intuito de universalização do ensino superior, foi a criação no ano de 2005, durante o governo do então presidente Lula, do sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil) promovendo assim a democratização do ensino superior no país. Atualmente a UAB conta com cerca de 555 polos em todo o país (MEC, 2021).

No Brasil a EaD tem uma história bem particular comparada à experiência mundial com algumas diferenças que saltam aos olhos (MAIA, CARMEN, 2007). Os autores colaboram mostrando que:

Em um primeiro momento, a EaD brasileira segue o movimento internacional, com oferta de cursos por correspondência. Entretanto, mídias como o rádio e a televisão serão exploradas com bastante sucesso em nosso país, por meio de soluções específicas e muitas vezes criativas, antes da introdução da internet. (MAIA, CARMEN, 2007, p. 23)

Essas experiências nas quais os autores (MAIA, CARMEN, 2007) citam são ações desenvolvidas no Brasil em diversas áreas: educação corporativa, cursos de formação técnica, programas de ensino religioso, educação básica, cursos supletivos, entre outras experiências.

A partir do ano de 1994, munidos de experiências bem e mal-sucedidas, iniciam as experiências com o ensino superior no país, incluindo as normatizações necessárias para o funcionamento da EaD no Brasil.

O quadro 6 mostra em uma linha temporal as diversas ações desenvolvidas em EaD no Brasil.

Quadro 6 - Principais momentos do desenvolvimento da Educação a Distância no Brasil

1904	Ensino por correspondência
1923	Educação pelo rádio
1939	Instituto Monitor
1941	Instituto Universal Brasileiro
1947	Universidade do Ar (Senac e Sesc)
1961	Movimento de Educação de Base (MEB)
1965	Criação das TVs educativas pelo poder público
1967	Projeto Saci (Inpe)
1970	Projeto Minerva

1977	Telecurso
1985	Uso do computador <i>stand alone</i> em rede local nas universidades
1985	Uso de mídias de armazenamento como meios complementares
1989	Criação da rede nacional de pesquisa
1990	Uso intensivo de teleconferência (cursos via satélite) em programas de capacitação a distância
1991	Salto para o Futuro
1994	Início da oferta de cursos superiores a distância por mídia impressa
1995	Fundação da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) Disseminação da internet nas instituições de ensino superior via RNP
1996	Criação da Secretaria de Educação a Distância (Seed)
1997	Criação dos ambientes Virtuais de Aprendizagem Início da oferta de especialização a distância, via internet, em Universidades públicas e particulares.
1998	Decreto e portarias que normatizam a EaD
1999	Credenciamento oficial de instituições universitárias para atuar em educação a distância.
2000	Fundação do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ)
2005	Criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Fonte: MAIA, CARMEN, 2007.

Apesar do retardamento no Brasil comparado a experiência mundial, somente no ano de 2005 foi criado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O sistema foi instituído pelo decreto do MEC número 5.800 no ano de 2006, e tinha como objetivo "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país"(MEC, 2006)

A criação da UAB foi um grande salto para a educação superior no país, além de que, a partir das normatizações instituídas desde o ano de 1996 por meio da Lei de Diretrizes e Bases-LDB, foi possível uma maior expansão da educação a distância (pública e privada) no país chegando ao patamar da EaD em que estamos.

Com base na literatura acima mencionada, podemos inferir que a EaD vem crescendo significativamente no país desde o ano de 2007, principalmente na iniciativa privada, aumentando significativamente o número de alunos matriculados e polos de apoio distribuídos pelo país.

Este trabalho tem como lócus de pesquisa justamente uma instituição de ensino superior atuante no país desde a década de 1970, que tem crescido em números por todo o país, evidenciando neste trabalho, especialmente, o curso de licenciatura em música, iniciado pela

instituição em 2014 (dois mil e quatorze) e que tem sido oferecido em mais 100 polos de apoio pelo país. O lócus da pesquisa será mais bem detalhado na análise dos dados.

2. APORTE TEÓRICO

Este trabalho tem como objetivo geral compreender como ocorre a utilização das TDICs sob a ótica da teoria da distância transacional de Michael Moore (2007, 2012) em uma disciplina do curso de licenciatura em Música a distância, do Claretiano Centro Universitário.

A teoria escolhida para subsidiar a análise dos dados coletados é a teoria da distância transacional (TDT) do pesquisador americano Michael Moore.

A TDT foi considerada adequada para responder o objetivo geral desta pesquisa, por se tratar de uma Teoria formulada especificamente para a educação na modalidade a distância, sendo considerada uma Teoria pioneira de fundamentação da EaD. Além disso, essa Teoria desenvolvida e apresentada em partes no ano de 1972 sob o título de “Autonomia do aluno: a segunda dimensão do aprendizado independente”, foi aperfeiçoada e publicada em 1993, sob o título de *Theory of Transactional Distance*, e mais bem detalhada nas décadas seguintes (2002, 2007 e 2013) tendo assim, a possibilidade de compreensão ampliada a partir da evolução tecnológica e da solidificação da EaD como modalidade de educação.

2.1. Teoria da Distância Transacional

As teorias que fundamentam a EaD na atualidade datam da segunda metade do século XX, quando as distâncias, eram ainda entendidas somente como distâncias geográficas. Moore (2013) foi um dos pioneiros em estabelecer uma teoria da educação a distância, onde o autor afirma que “a distância é um fenômeno pedagógico e não simplesmente geográfico”. (MOORE, KEARSLEY, 2013)

Moore trabalhava diretamente com um dos grandes pesquisadores, o professor Wedemeyer, que foi quem mais se aproximou daquilo considerado uma teoria da educação a distância. Wedemeyer “definia o aluno independente como uma pessoa não apenas independente no espaço e no tempo, mas também potencialmente independente no controle e no direcionamento do aprendizado” (WEDERMEYER, 1971).

Moore foi muito atraído pela ideia de independência do discente e pela possibilidade de a distância ser um fator motivador para o aprendizado do aluno adulto, entretanto, outros autores também inspiraram fortemente Michael G. Moore, entre eles Carl Rogers, Abraham Maslow e outros psicólogos da corrente “humanista” da educação, além das ideias da

andragogia e pesquisas sobre aprendizado direcionado de Alan Tough. (MOORE, KEARSLEY, 2013, p.294).

Dessas motivações, inspirações e análise da estrutura e elaboração de centenas de cursos, Moore em 1972, lança a sua teoria em uma conferência.

O que surgiu combina a perspectiva de educação a distância adotada por Peters, como um sistema industrial bastante estruturado, e a perspectiva de Wedemeyer de uma relação mais centrada no aluno e interativa do aluno com o professor. Ela é conhecida desde 1986 como a teoria da interação a distância. (MOORE, KEARSLEY, 2013, p. 295)

A Teoria da Distância Transacional – TDT afirmava que a Educação a Distância “não é uma simples separação geográfica entre alunos e professores, mas sim, e mais importante, um conceito pedagógico” (KEEGAND, 1993).

Moore (2002) destaca que:

A transação a que denominamos Educação a Distância ocorre entre professores e alunos num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores. Esta separação conduz a padrões especiais de comportamento de alunos e professores. A separação entre alunos e professores afeta profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. (MOORE, 2002, p.2)

Moore (2002) complementa:

Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional. (MOORE, 2002, p.2)

Para o autor (MOORE, 2002, p. 9), “desde que a teoria da distância transacional foi apresentada em 1972, o avanço mais importante em educação a distância foi o desenvolvimento de meios de telecomunicação interativos”.

As tecnologias Digitais da informação e comunicação (TDICs) favoreceram esse processo de encurtar ou eliminar as distâncias geográficas e assim, tornou-se necessário que se tenha um olhar mais amplo para os atuais discentes da educação a distância.

Neste momento, faz-se necessário destacar que o autor por várias vezes enfatiza os aspectos ligados à tecnologia disponível da época (videoconferência, conferência por telefone), mas que podem ser levadas a título de comparação para os meios de comunicação atuais, já que

a webconferência e videoconferência ainda são amplamente utilizadas no meio acadêmico da EaD.

Contribuindo com essa perspectiva, é fulcral entender na perspectiva dos autores (MOORE, KEARSLEY, 2013) dois termos importantes: Distância e Interação.

Para Moore (1993,2007,2013), a distância não é somente uma questão geográfica e sim um fenômeno pedagógico e nesse sentido “o aspecto que infere ser mais importante se refere à decorrência que a separação geográfica tem no ensino e aprendizagem, em particular na interação entre alunos e professores, sobre a concepção de cursos e sobre a organização de recursos humanos e tecnológicos” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 295). O autor destaca que embora o ponto central seja a educação a distância, a distância transacional é passível de acontecer em qualquer programa educacional, incluindo a educação presencial (MOORE, 1993).

A fim de oferecermos uma definição adequada aos termos utilizados por Moore, destaco aqui o termo *transação*, usado para designar uma “troca” ou “negócio” e que neste texto tem o sentido de interação. Inicialmente, John Dewey (1938) foi o primeiro a utilizar o termo *interação* em sua obra “Experiência e Educação”, dando sentido ao termo como a relação entre o indivíduo e o que momentaneamente é o seu ambiente, podendo ser um livro, um animal ou uma pessoa. Posteriormente, o próprio Dewey sofisticou a palavra e, de forma mais abrangente, nomeou essas relações como transação.

Nesse sentido, Moore e Kearsley (2013) destacam que o conceito de interação surgiu com John Dewey e foi desenvolvido por Boyd e Apps (1980). De acordo com Boyd e Apps (apud Moore e Kearsley,2013):

A interação implica a inter-relação do ambiente e das pessoas com os padrões de comportamento em uma situação. Portanto, o que denominamos educação a distância é a inter-relação das pessoas, que são professores e alunos, nos ambientes que possuem a característica especial de estarem separados entre si (MOORE, KEARSLEY,2013, p.295).

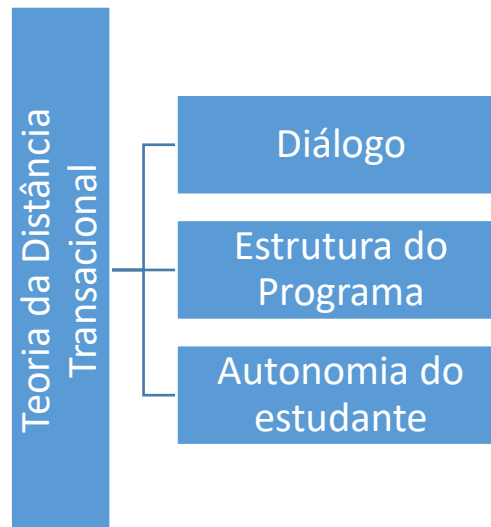
Moore e Kearsley (2013) destacam que, nesse processo, o aspecto mais importante é o efeito que a separação geográfica tem nas relações de ensino e aprendizagem, destacando principalmente a interação entre alunos e professores. (MOORE, KEARSLEY, 2013). Os autores ainda destacam que a interação é uma variável contínua clarificando, nesse aspecto, se

um programa²³ é mais distante ou menos distante. Além do mais, há de se levar em consideração dois aspectos relacionados ao que Moore e Kearsley (2013) destacam como comportamentos de ensino:

Aquilo que normalmente é indicado como educação a distância se refere a um subconjunto de eventos educacionais que tem diferentes formas organizacionais e comportamentos de ensino resultantes da distância de tempo/espaço. Podemos descrever e pesquisar programas educacionais a distância observando esses comportamentos de ensino. De modo similar, se estivermos criando cursos, podemos pensar na quantia a ser investida nesses comportamentos de ensino ou, em outras palavras, o quanto de interação a distância nós ou nossos alunos tolerarão. (MOORE, KEARSLEY, 2013, p. 295)

Esses comportamentos são encontrados no que Moore denomina, na esfera do ensino e aprendizagem, como grupos de variáveis em sua teoria que são chamados de **Diálogo**, **Estrutura do programa** e **Autonomia do estudante**, conforme mostra a figura 02 abaixo:

Figura 2 - Variáveis da Teoria da Distância Transacional



Fonte: Autor, 2021

As três variáveis não são determinantes por si só na definição da distância transacional, entretanto, podemos, a partir das variáveis, entender com maior clareza a influência e o impacto das distâncias e suas relações com as interações, material didático e organizações do curso, indicando que, a depender das duas variáveis (Diálogo e Estrutura), podem gerar uma maior ou menor autonomia por parte do estudante.

²³ Os autores utilizam a palavra programa para se referir ao que se iguala à uma disciplina no nosso sistema de ensino.

2.2. Diálogo, estrutura e autonomia

O termo diálogo é utilizado por Moore para descrever as interações do professor e aluno ²⁴em uma determinada finalidade, sendo que diálogo não é o mesmo que interação, embora as interações sejam necessárias para criar diálogo. (MOORE, KEARSLEY, 2013, p. 296). Sendo assim, Moore e Kearsley (2013) completam:

O termo “diálogo” é empregado para descrever uma interação ou uma série de interações com qualidade positivas que outras interações podem não ter. Um diálogo tem uma finalidade, é construtivo e valorizado por participante. Cada participante de um diálogo é um ouvinte respeitoso e ativo; (MOORE, KEARSLEY, 1993, p. 296).

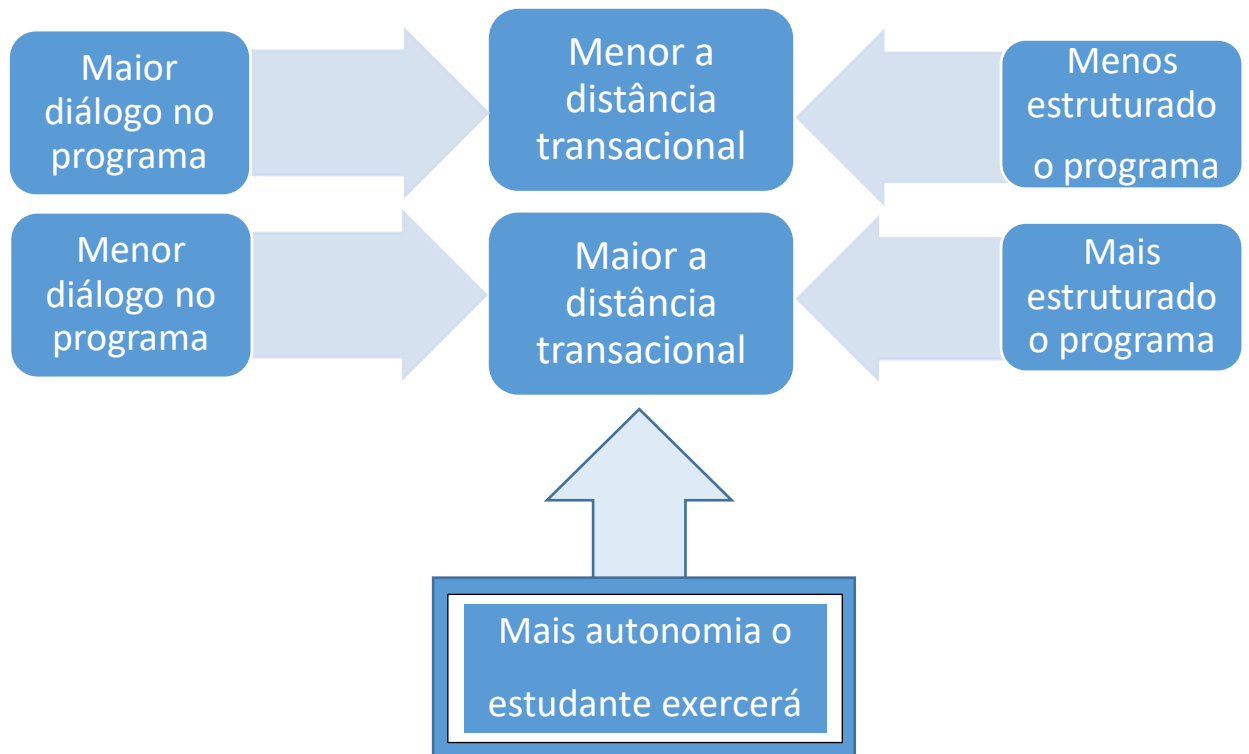
A extensão e a natureza desse diálogo são determinadas pela filosofia educacional, pela personalidade do professor e do aluno, pelo conteúdo do curso e pelos fatores ambientais. Os fatores ambientais incluem um grupo de aprendizado e sua dimensão, mas um dos fatores ambientais que mais atraem a atenção das pessoas é o meio de comunicação. (MOORE, KEARSLEY, 1993, p.296). A presente pesquisa tem como objetivo justamente compreender como ocorre a utilização das TDICs sob a ótica da teoria da distância transacional, bem como por meio da observação e análise de materiais da disciplina, analisar as interações entre professor, materiais didáticos e discentes, buscando entender como essas relações (material-tecnologias-professor-aluno) se dão sob a ótica da teoria da distância transacional.

O que Moore clarifica, então, é o fato de quanto mais diálogo houver no programa, menor será a distância transacional e o oposto ocorre, ou seja, quanto menor o diálogo em um programa, maior será então a distância transacional. O autor inclusive sugere que a utilização dos meios de comunicação e as TDICs facilitam a transposição da distância transacional. Há de se destacar que os meios de comunicação influenciam diretamente na extensão e na qualidade do diálogo e, nesse aspecto, Moore e Kearsley destacam que, “manipulando-se os meios de comunicação, é possível ampliar o diálogo entre seus alunos e seus professores e assim reduzir a distância transacional” (MOORE, KEARSLEY, 1993).

A figura 03 ilustra a relação diálogo/estrutura e sua relação direta com a distância transacional.

²⁴ O uso do termo professor e aluno neste trabalho não se refere a uma educação a distância “Unidocente” mas sim em uma EaD “Polidocente”.

Figura 3: Relação diálogo, estrutura, autonomia x distância transacional



Fonte: autor,2021.

A ilustração nos mostra que a relação diálogo e estrutura, impactam diretamente na distância transacional, sendo que quanto maior o diálogo (interação) e menor estruturação houver em um curso (programa), menor será a distância transacional, ocorrendo a situação inversa, quando houver menor diálogo e maior estrutura, ocasionando assim uma maior distância transacional, exigindo do estudante uma maior autonomia nos estudos.

Vale destacar que existe uma forma de diálogo entre professor e aluno, mesmo nos programas mais “fechados” de educação, que não possuem nenhum tipo de interação como os cursos por correspondência ou cursos autoinstrucionais. Essa interação é “silenciosa” e nada positiva, como nos cursos com materiais impressos e sem a possibilidade de tirar dúvidas.

Um outro aspecto que Moore (1993) destaca quanto ao diálogo é que ele também é influenciado pela personalidade do professor, pela personalidade do aluno e pelo conteúdo. Nesse sentido, não importa o quão dialógico seja um programa e tenha meios interativos, já que ele será controlado por professores que podem ou não utilizar tais meios a fim de aumentar o diálogo, ou seja, se o professor decidir não utilizar todos os recursos à sua disposição para aumentar a interatividade em um programa, ainda que os fatores ambientais estejam à sua

disposição, haverá menos diálogo e conseqüentemente, maior distância transacional. Essa é uma reflexão necessária, já que muitas vezes a não utilização desses meios interativos se dá pelo fato de falta de capacitação por parte do docente e dos discentes. Muitas instituições de educação básica e superior se “vangloriam” de serem parceiras de grandes empresas do ramo tecnológico como Google e Microsoft, entretanto, no seu quadro docente, a percepção que se tem é de que falta capacitação para utilizar todo aquele aparato tecnológico à disposição.

A TDT foi a teoria escolhida e apropriada para analisar os dados coletados para esta dissertação justamente porque dialoga diretamente com o objetivo desta pesquisa, que é compreender como se dá a utilização das tecnologias sob a ótica da teoria da distância transacional; compreender como se dá o uso dessas tecnologias e as relações (interações) que ocorrem entre professor e alunos. Ademais, a estrutura do programa da disciplina também será analisada para juntas, proporcionarem uma análise coerente da disciplina Cultura Digital e Tecnologias para a Educação Musical.

Uma segunda variável que Moore e Kearsley (1993,2007,2013) determinam como fundamental para compreender a distância transacional é a estrutura do programa, que entendo como os elementos do “projeto do curso, ou as maneiras de se estruturar o programa de ensino para ser transmitido pelos diversos meios de comunicação” (MOORE, 1993). Outros elementos são variáveis importantes na estrutura do programa como os objetivos de aprendizado, apresentações de informações, temas de conteúdo, ilustrações, testes, exercícios, filosofia da organização de ensino e dos professores.

Para Moore (1993):

A estrutura expressa a rigidez ou flexibilidade dos objetivos educacionais, das estratégias de ensino e dos métodos de avaliação do programa. Ela descreve em que medida um programa educacional pode acomodar ou responder a cada necessidade individual do aluno. (MOORE,1993, p.5)

E complementa:

Assim como o diálogo, a estrutura é uma variável qualitativa, e, tal como o diálogo, a extensão da estrutura num programa é mormente determinada pela natureza dos meios de comunicação empregados, e pela filosofia e características emocionais dos professores, pelas personalidades e outras características dos alunos, e pelas restrições impostas pelas instituições educacionais. (MOORE,1993, p.5)

Nesse sentido, quanto mais estruturado o programa, menos diálogo e conseqüentemente maior distância transacional. Alguns exemplos de programas muito

estruturados são cursos autoinstrucionais, em que o diálogo professor e aluno é “silencioso”, não verbal, não havendo possibilidade de tirar dúvidas ou interagir de forma síncrona. O que se tem visto ultimamente, especialmente em muitas instituições de ensino superior que se preocupam somente com o número de matrículas, tem sido uma banalização das interações síncronas (diálogo). Alguns dos grandes grupos educacionais se vangloriam de oferecerem aulas ao vivo por meio da web para todo o Brasil, ou seja, há um volume imenso de meros ouvintes e por mais que pareça estar havendo uma interação professor-aluno, a quantidade de alunos para um professor torna inviável esse processo de interação. Temos, assim, uma simples possível transmissão de conhecimento, a educação bancária (FREIRE,1968).

O oposto dessa situação ocorre em programas menos estruturados, em que há muito diálogo e pouca estrutura predeterminada, como programas que utilizam a webconferência, aulas síncronas com grupos controlados de alunos e cursos com interações constantes e variadas (fóruns, atividades, tutoria, troca de mensagens). Em suma, o que Moore quer deixar claro é que em programas menos estruturados, com uma estrutura relativamente aberta, os discentes recebem as orientações de estudo por meio do diálogo com o professor, sendo possível inclusive, discutir os rumos da aprendizagem e, nesse sentido, há pouca distância transacional. Já nos programas altamente estruturados, em que a distância transacional é maior, os materiais didáticos são vigorosamente planejados e estruturados de forma que forneça toda a orientação e assim alcance os objetivos propostos pelos responsáveis pelo curso, mas nesse caso, os alunos não podem modificar absolutamente nada no diálogo com o professor.

A TDT, se mostra apropriada para os objetivos desta pesquisa por ser ampla em permitir que se analisem materiais que abarcam a filosofia do curso e da instituição (estrutura), fatores ambientais como o perfil dos discentes e o uso dos meios tecnológicos como meios para a interação e o diálogo entre professor e aluno. A TDT, de forma dicotômica, se torna apropriada para os objetivos desta pesquisa por permitir uma análise mais aprofundada de alguns aspectos, como o uso desses meios tecnológicos para compreender até que ponto as TDICs utilizadas na disciplina “Cultura Digital e Tecnologias para a Educação Musical” influenciam diretamente na extensão e qualidade do diálogo, indo além, e nos permitindo analisar até que ponto, de fato, as TDICs podem facilitar o processo de transpor a distância transacional.

De acordo com a extensão do diálogo e o grau de estrutura - que variam conforme a função do curso, à medida que os alunos recebem mais ou menos orientações por meio do diálogo, gera-se assim pouca ou muita interação, conforme esse diálogo é constante ou escasso. Se não houver diálogo suficiente nem estrutura, os discentes deverão, então, decidir sobre os

rumos da sua aprendizagem, traçando estratégias de estudo com mais responsabilidade e independência e aqui se apresenta mais uma dimensão da teoria de Michael Moore, que é a autonomia do aluno.

Os estudos ligados à autonomia do aluno que motivaram Moore e Kearsley (1972, 1993, 2002, 2007, 2013) têm influência direta nos estudos de Abraham Maslow, Charlotte Bulher e Carl Rogers (1969 apud MOORE,2013), todos da corrente denominada humanística e que estabeleciam uma concepção de aluno autônomo e sustentadas por pesquisas sobre aprendizado autodirecionado, que estavam no ápice de sua popularidade de Alan Tough (1971).

Para Moore (2013) “o conceito de autonomia do aluno significa que os alunos têm capacidades diferentes para tomar decisões a respeito do seu próprio aprendizado”. Nesse sentido, “podemos entender que a autonomia do aluno é a medida pela qual este, e não o professor, é quem determina os objetivos, a experiências e as decisões de avaliação dos programas de aprendizagem (CABAU, COSTA,2018). Portanto, é fundamental, no desenvolvimento do programa ou curso, que se conheça o perfil do aluno em questão, já que a autonomia é uma característica pressuposta do aluno adulto. O que cabe ressaltar aqui é que muitos programas permitem mais ou menos autonomia, mas há que se destacar que nem todos os discentes são totalmente autônomos, sendo então um conceito relativo.

Há de se destacar que não podemos deixar de considerar que as TDICs e os ambientes virtuais de aprendizagem possibilitaram um nível de interação e diálogo sem precedentes na história da educação a distância, já que eles colocam o discente como coparticipante do processo de construção do conhecimento.

2.3. Teoria da Distância Transacional e a literatura científica

A revisão de literatura e a descoberta de novos materiais que pudessem de alguma forma vir a contribuir com a compreensão do objeto de pesquisa foi uma constante prática ao longo da construção desta dissertação. Após a definição dos objetivos de pesquisa e do aporte teórico, tornou-se necessário incluir um novo descritor fundamental (Teoria da Distância Transacional). Foi então realizada uma nova busca pelos mesmos bancos de dados e verificado que a TDT tem sido utilizada nas mais variadas formas de abordagens, evidenciando que, mesmo sendo uma teoria com mais de 40 anos de existência, é apropriada para análises e abordagens, especialmente na educação a distância contemporânea.

Azevedo e Santos (2018) realizaram um trabalho apresentando os resultados de desempenho dos estudantes do curso de licenciatura em Matemática a distância, da Universidade Luterana do Brasil, sob os aspectos da TDT. Os autores buscaram abordar em que nível as variáveis destacadas por Michael Moore na TDT influenciam a dinâmica e o desempenho dos estudantes dentro das disciplinas do curso. Os resultados apontam que, no âmbito do *locus* pesquisado, as interações em fóruns e acesso à biblioteca digital não estão diretamente relacionados aos desempenhos dos alunos, indicando que na amostragem pesquisada, as variáveis diálogo ou autonomia não influenciaram no resultado dos alunos, e ainda concluíram que, quando o diálogo se fez pouco presente, é exigida maior autonomia do aluno (AZEVEDO, SANTOS, 2018).

Motta e Angotti (2010) em seu artigo “Teoria da interação a distância e os desafios pedagógicos nesta modalidade” realizaram uma reflexão sobre a educação a distância sob a ótica da TDT. Os autores realizaram uma pesquisa de campo com alunos do curso superior de tecnologia em gestão pública pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina na modalidade a distância. O curso e os polos são vinculados ao sistema UAB. O objetivo era investigar as relações professor-aluno com o intuito de promover novas formas de interações ao longo do curso, de acordo com a TDT (MOTTA, ANGOTTI, 2010). Os resultados demonstram que as variáveis (Diálogo e Estrutura) apontadas por Moore, em sua teoria, permitiram uma maior compreensão dos conteúdos, disponibilizados por meio de um material didático bem estruturado. Por fim, os autores destacam que há uma necessidade de equiparar relações de forças na EaD para que o aluno persiga a autonomia, ademais o professor deve buscar, com certa urgência, formação para que isso ocorra. Assim passa o professor a ser um pesquisador dessas novas situações e interações que surgem no contexto da EaD (MOTTA, ANGOTTI, 2010).

CABAL, OLIVEIRA e COSTA (2018) no artigo “Contribuições da Teoria da Distância Transacional na formação do educador musical a distância”, por meio de um estudo bibliográfico, buscaram evidenciar a importância das variáveis da TDT na formação do educador musical a distância. As autoras, por meio da análise de duas teses de doutorado, concluíram que, com as Tecnologias de Informação e Comunicação, a própria TDT pode ser ampliada, com a exploração de outras variáveis de ensino e aprendizagem considerando que novas formas de interação, comunicação e aprendizado com os avanços tecnológicos surgiram (CABAL, OLIVEIRA, COSTA, 2018).

Henderson Filho (2007) investigou a formação continuada de professores em exercício no estado do Rio Grande do Sul por meio de cursos online, bem como a sua viabilidade. Por meio de uma entrevista com 8 participantes, professores de Música atuantes na educação básica, o autor aponta que cursos on-line são “possíveis e viáveis desde que cumpram as exigências estabelecidas pela EaD como fundamentais, como produção de material didático adequado, plataformas on-line eficientes e interativas, suporte tecnológico e gestão articulando os diferentes atores envolvidos na EaD” (HENDERSON FILHO, 2007). O autor escolheu a TDT de Moore (1993) como aporte teórico e concluiu que os professores participantes da pesquisa descrevem a experiência como importante e concordam que seja possível aprender música por meio de cursos totalmente online e nesse sentido, segundo o autor (HENDERSON FILHO, 2007) as três variáveis apresentadas por Moore (1993) e Moore e Kearsley (2007; 2013) de acordo com a TDT “foram descritas pelo pesquisador como relevantes, e assinala que o diálogo é essencial para o desenvolvimento dos alunos em cursos à distância” (HENDERSON FILHO, 2007).

Os poucos exemplos dados acima de como a TDT foi abordada na literatura científica mostram o quão abrangente e atual é a Teoria da Distância Transacional de Moore, podendo assim com este trabalho, contribuir de forma significativa para o campo científico, por dois motivos: 1- Ampliar as produções científicas que abordam a TDT na educação superior a distância; 2- Compreender como a TDT subsidia análises de um curso superior de Música a distância, sendo o curso atual e amplo do ponto de vista geográfico. Espera-se que as conclusões deste trabalho sejam um “tijolinho” a mais na literatura da educação musical a distância.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho tem como título “O uso das TDICs em um curso de licenciatura em Música a distância: o caso da disciplina cultura digital e tecnologias para a educação musical do Claretiano Centro Universitário” e como principal objetivo investigar como ocorre a utilização das TDICs sob a ótica da teoria da distância transacional de Michael Moore e Kearsley (2007 e 2013) em uma disciplina do curso de licenciatura em Música a distância do Claretiano Centro Universitário.

Neste capítulo abordarei os caminhos metodológicos pelos quais segui na condução deste estudo, expondo assim o tipo de pesquisa, as técnicas de coleta de dados que foram utilizadas, parâmetros utilizados na TDT para responder a cada questão de pesquisa e que fundamentam a análise dos dados coletados. Neste processo, busco destacar minhas escolhas, bem como algumas dificuldades e incertezas por que passei ao longo de toda a investigação. Nesse caminho cheio de escolhas, destaco que muitas decisões foram acontecendo simultaneamente à coleta de dados, muitas vezes “orientadas” e em concomitância com a literatura que permeou todas as etapas deste trabalho.

3.1. Abordagem qualitativa

Considerando as especificidades desta pesquisa e tendo como aporte teórico a TDT, bem como os objetivos já expostos, a pesquisa será de caráter qualitativa, descritiva e analítica.

A escolha pela abordagem qualitativa foi tomada por permitir contemplar aspectos de dimensões subjetivas as quais não são possíveis quantificar, sendo esse tipo de abordagem o mais adequado para investigações de aspectos subjetivos de indivíduos.

Os pesquisadores Bogdan e Biklen (1994) destacam que a pesquisa de caráter qualitativo é uma metodologia investigativa “que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 11)

Silva (2015), no que se refere ao cunho analítico e descritivo da pesquisa ressalta que:

Sendo a descrição dos dados uma das bases de pesquisa qualitativa, a análise resultante do levantamento das características pessoais, sociais e culturais do sujeito pesquisado, possibilita que o pesquisador, ao refletir sobre as ocorrências dos fenômenos, construa a própria interpretação do objeto estudado. A pesquisa descritiva é, portanto, analítica, pois procura descobrir a frequência em que um fenômeno ocorre, bem como sua relação com os outros, correlacionando os fatos sem manipulação (SILVA, 2015, p. 339).

Prodanov e Freitas (2013) complementam afirmando que, na abordagem qualitativa, o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Considerando a minha posição como tutor do Claretiano Centro Universitário na disciplina objeto de estudo desta pesquisa, creio que essa imersão fortalece em muitos aspectos a investigação enquanto pesquisa qualitativa.

Destaco que o objetivo desta pesquisa está em compreender o uso das TDICs sob a ótica da distância transacional na disciplina “Cultura digital e tecnologias para a educação musical”, portanto, fica claro que a ênfase na análise, nesta pesquisa, está no processo e não no produto ou nos seus resultados. Godoy (1995, p. 63) clarifica esse pensamento ao reportar que “os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produto”.

3.2. Estudo de caso

A metodologia adotada foi o estudo de caso e sua utilização foi definida desde a escolha da questão de pesquisa, a delimitação do tema e os objetivos de estudo. Yin (2005) afirma que a escolha do método depende sobretudo da questão de pesquisa. Nesse sentido, optou-se pelo estudo de caso, já que implicam uma análise particular individual ou coletiva e aprofundada de um fenômeno específico. Nessa perspectiva, Yin (2005) afirma que:

A clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos (YIN, 2005, p. 20).

Gil corrobora, nesse sentido, afirmando

que o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou mais objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.” Define-se, também, um estudo de caso da seguinte maneira: “[...] é uma estratégia de pesquisa que busca examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto. [...] Igualmente, estudos de caso diferem do método histórico, por se referirem ao presente e não ao passado. (GIL, 2010, p. 37)

Prodanov e Freitas colaboram:

O estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc. São necessários alguns requisitos básicos para sua realização, entre os quais, severidade, objetividade, originalidade e coerência. (PRODONOV, FREITAS, 2013, p.60)

Nesse sentido, Yin (2005) afirma que um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2005). O autor ainda destaca que o estudo de caso utiliza mecanismos da investigação qualitativa no sentido de mapear, retratar e analisar o caso em seu contexto, as relações e as percepções acerca do fenômeno em questão, contribuindo assim, para o conhecimento sobre peculiaridades importantes de eventos experimentados (YIN, 2005).

Associado a isso, é necessário clarificar que o estudo de caso é um tipo de pesquisa de caráter subjetivo, o que restringe e não permite generalizações dos resultados, mas que podem apresentar características e identificações em grupos semelhantes ao grupo pesquisado (YIN, 2005).

Seguindo essa linha de raciocínio e aprofundando-me no campo pesquisado, o estudo de caso foi considerado apropriado para esta pesquisa e isso requereu a seleção e utilização de diferentes técnicas de coleta de dados.

3.3. Instrumentos de coletas de dados

3.3.1. Observações

Yin afirma que “[...] o estudo de caso deve ocorrer no contexto do mundo real do caso”, assim estamos criando oportunidades para as observações diretas” (2015, p. 118). Yin ainda ressalta que:

A evidência observacional é frequentemente útil para proporcionar informação adicional sobre o tópico sendo estudado. Se o estudo de caso for sobre uma nova tecnologia ou um currículo escolar, por exemplo, as observações da tecnologia ou do currículo em funcionamento são auxiliares valiosos para o entendimento dos seus verdadeiros usos e de qualquer problema encontrado (YIN, 2015, p. 119).

Nesse sentido, a observação se torna uma ferramenta importante para compreender o fenômeno estudado e para possivelmente responder as questões de pesquisa.

As minhas observações tiveram início em agosto de 2019, após contato inicial com a coordenação de pesquisa do Claretiano Centro Universitário informando o desejo de observar e coletar outros dados na disciplina “Cultura digital e tecnologias para a educação musical”.

Após a autorização do coordenador de pesquisa da instituição, foi realizado o contato com a professora da disciplina informando, assim, os objetos de estudo e os objetivos da pesquisa, sendo prontamente atendido pela professora que não terá o seu nome citado neste trabalho.

As observações realizadas foram do tipo participante e aconteceram diariamente, com acesso total no que se refere às relações entre a professora da disciplina e os discentes. Por ser tutor da instituição ao qual a disciplina está sendo ofertada, tenho total acesso aos materiais da disciplina como fóruns, avisos, e-mails, avaliações e demais meios de interação e relacionamento professor-aluno, e isso me permitiu um aprofundamento maior nessa observação.

Yin (2005) destaca que a observação participante é uma modalidade especial de observação, e “a oportunidade mais diferenciada está relacionada com a capacidade de obter acesso aos eventos ou grupos que, de outro modo, seriam inacessíveis ao estudo”.

Essa observação participante foi realizada utilizando o meu perfil de tutor a distância, foi realizada com muita cautela, sempre atento em não redirecionar as atividades para o propósito da pesquisa. Até mesmo porque o papel de tutor dentro da EaD não permite modificar os caminhos estabelecidos pelo professor responsável pela disciplina.

A observação foi realizada com base em um roteiro, conforme segue abaixo:

- ✓ Observar quais atividades síncronas e assíncronas foram realizadas.
- ✓ Observar a frequência semanal de comunicações síncronas e assíncronas entre professor-aluno.
- ✓ Observar quais TDICs foram utilizadas nessas comunicações e como foram utilizadas.
- ✓ Observar quais relações professor-aluno favorecem o diálogo sob a ótica da TDT.

Essas observações ocorreram diariamente entre agosto de 2019 a dezembro de 2019 que foi o tempo de duração da disciplina no semestre e sempre foram acompanhada de anotações e “*prints*” de tela para constarem como registro visual. Com essas observações,

buscou-se compreender como as TDICs podem diminuir ou aumentar o diálogo (1ª variável da TDT) em um programa segundo a Teoria da Distância Transacional. Moore (1993) e Moore e Kearsley (2007;2013) afirmam que é possível aumentar ou diminuir a distância transacional por meio do diálogo (interações positivas) entre professor-aluno, levando em conta também outro fator como a estrutura do programa. As observações serão detalhadas na análise dos dados.

3.3.2. Análise dos materiais da disciplina

Simultaneamente às observações, ocorreu a análise dos materiais da disciplina. A análise dos materiais objetivou compreender a estrutura (2ª variável da TDT) e a 3ª variável (autonomia do discente) do programa. Nessa etapa, foram incluídos os seguintes materiais:

- ✓ Projeto Pedagógico do Curso;
- ✓ Ementa da disciplina;
- ✓ CRC – Caderno de Referência Curricular;
- ✓ Questionário de perfil discente.

Analisar os materiais que dão embasamento ao curso de licenciatura em Música do Claretiano Centro Universitário como o Projeto Pedagógico do Curso e a ementa da disciplina me proporcionam um melhor e amplo olhar da estrutura da disciplina, e muito mais que isso, me proporcionam compreender como se dá o uso das TDICs nessa disciplina, já que o PPC é um documento que norteia todas as disciplinas do curso na instituição. Moore (1993) nos mostra que a estrutura de um programa pode favorecer ou desfavorecer em muitos aspectos o diálogo que ocorre dentro de uma disciplina, sendo ainda possível medir o grau de autonomia do discente por meio desse diálogo.

A análise do CRC (Caderno de Referência Curricular) me proporcionou compreender de forma mais abrangente como se dá o uso das TDICs nessa disciplina. Esse material, inicialmente era um documento em formato PDF, que logo foi substituído por um material online.

O perfil socioeconômico, acadêmico e tecnológico realizado por meio de um questionário, proporcionou a este estudo, compreender melhor as opções e escolhas do corpo discente.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Yin (2005) destaca que a análise de dados consiste, no exame, na categorização, na tabulação, no teste ou nas evidências recombinações de outra forma, para produzir descobertas baseadas em empirismo (YIN, 2015, p. 136). O autor ainda recomenda que, “ao analisar os dados, é necessário definir suas prioridades sobre o que analisar e por que” (YIN, 2015, p. 136).

Cabe então ao pesquisador definir o que irá analisar e por que a partir do material coletado e inventariado. Yin ainda cita cinco técnicas da análise de construção de dados, das quais utilizarei a técnica da construção da explicação, que tem como objetivo analisar os dados do estudo de caso, construindo uma explicação sobre o caso (YIN, 2015, p. 151). O autor ainda complementa, afirmando que “explicar um fenômeno é estipular um conjunto presumido de elos causais sobre ele, ou ‘como’ ou ‘por que’ algo aconteceu” (YIN, 2015, p. 152).

Fundamentado então na observação participativa e na análise dos materiais, buscou-se como objetivo principal compreender como se dá o uso das TDICs na disciplina Cultura digital e Tecnologias para a Educação Musical sob a ótica da TDT. Como objetivos específicos, buscou-se conhecer e analisar as TDICs são utilizadas na referida disciplina para a educação musical e como essas TDICs são abordadas pelo professor no ambiente virtual de aprendizagem, no material didático da disciplina e na ementa da disciplina, bem como conhecer o perfil socioeconômico, acadêmico e tecnológico do corpo discente do Claretiano Centro Universitário.

O parâmetro utilizado para tais análises são as três variáveis (Diálogo, estrutura do programa e autonomia do discente) da Teoria da Distância Transacional de Michael Moore e Greg Kearsley (1993,2007,2013). Em cada uma das três variáveis, buscou-se compreender a relação entre as TDICs, atuação do docente e material didático com o aumento ou diminuição da distância transacional. Há de se destacar que os autores (MOORE, KEARSLEY , 2013) não “ditam” uma regra para cada curso no que se refere à distância transacional, mas ponderam que a distância transacional está intimamente ligada aos objetivos do curso, estruturação do material, filosofia do curso e da instituição, entre outros, sendo fundamental destacar que romper com a distância transacional é importante em determinados formatos de programas educacionais como a disciplina “Cultura Digital e Tecnologias para a Educação Musical”. Já em cursos mais autoinstrucionais, a distância transacional é maior, por haver menos ou nenhum diálogo positivo ao longo do curso.

Neste momento, trataremos da análise e categorização dos dados. Optei por trazer informações aprofundadas do campo empírico, neste capítulo, por entender que o próprio campo e seus elementos (AVA, SGA, TDICs, programa, disciplina Cultural digital e tecnologias para a educação musical, docente e discentes) são o objeto da própria análise sob a ótica da TDT em que os aspectos como estrutura do programa, diálogo no uso das TDICs e autonomia do aluno são essenciais no processo de análise.

4.1. O campo empírico

O estudo foi realizado no ambiente virtual do Claretiano Centro Universitário e os acessos a esse ambiente virtual foram realizados principalmente do polo de Taguatinga no Distrito Federal, onde atuo como tutor presencial da instituição. Destaco que, embora a disciplina Cultura Digital e Tecnologias para a Educação Musical seja ofertada simultaneamente em todos os polos do Brasil, a minha observação e atuação como tutor se deu somente com os alunos matriculados no polo de Taguatinga -DF, que é o maior polo do Brasil em números de alunos matriculados no curso de licenciatura em Música. Essa escolha pela turma do polo de Taguatinga-DF, tem como principal razão, os privilégios de acesso que tenho como tutor da instituição. Abaixo, apresento um pouco da trajetória educacional da instituição, bem como o perfil resumido dos discentes do curso de Música.

4.2. Claretiano Centro Universitário

A Ação Educacional Claretiana, dirigida pelos Padres Missionários Claretiano, é a mantenedora desde o ano de 1925 do Claretiano, tendo como sede a unidade na cidade de Batatais, no interior do estado de São Paulo e distante cerca de 355 (trezentos e cinquenta e cinco) quilômetros da capital do estado.

Após um longo período de experiência na administração de internatos e escolas, os missionários Claretianos decidem dar uma nova orientação à educação, criando assim o Centro de Ensino Superior, com objetivo principal de formar professores com formação humana e espírito cristão. (CLARETIANO,2021)

Em 1970, é criada então a Faculdade de Educação Física de Batatais, posteriormente abrindo portas para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Posteriormente, foram criadas as Faculdades Claretianas, com presença em três cidades (Batatais-SP, São Paulo e Rio Claro-

SP) decidindo assim, a partir de uma nova orientação, se juntar, criando a UNICLAR – União das Faculdade Claretianas.

Após décadas de atividades e com uma educação pautada nos princípios de uma formação humana e cristã, no ano de 2001 a unidade de Batatais em São Paulo, recebeu o título de Centro Universitário, proporcionando assim maior autonomia como instituição de ensino superior. No ano de 2012, com o objetivo de dar sustentabilidade ao Claretiano e unificar todas as ações educativas da educação básica e superior, é lançado o Claretiano – Rede de Educação. Em 22 de outubro de 2013, foi publicada a portaria nº 526, que alterou a denominação da instituição para Claretiano – Centro Universitário (CLARETIANO, 2021).

Na área educacional, a instituição trabalha com os níveis da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. A instituição está presente nos cinco continentes com 90 centros educacionais e tendo um total de cerca de 77 (setenta e sete) mil alunos. No ensino superior, são aproximadamente 15.000 (quinze) mil alunos entre graduação e pós-graduação (CLARETIANO, 2020).

Atualmente, a instituição possui 120 (cento e vinte) polos no Brasil em todos os estados e 5 (cinco) polos no exterior. Oferecendo cerca de 44 cursos de graduação e diversos cursos na área de pós-graduação Lato Sensu conforme mostra o quadro 7:

Quadro 7: Quantidade polos do Claretiano por região no Brasil

REGIÃO NORTE	23
REGIÃO CENTRO-OESTE	17
REGIÃO SUDESTE	44
REGIÃO NORDESTE	24
REGIÃO SUL	12
POLOS INTERNACIONAIS	5

Fonte: CLARETIANO, 2021.

4.3. Perfil Discente

Para retratar o perfil do estudante de licenciatura em Música da instituição, utilizo aqui a pesquisa realizada por Martins (o autor desta dissertação) e Marins (2019) que buscou-se traçar o perfil discente dos alunos do curso de licenciatura em Música do Claretiano Centro

Universitário. Os dados que traçaram esse perfil discente foram levantados durante o primeiro semestre de 2019 e resultaram em um artigo científico publicado nos anais do congresso da ABEM no ano de 2019²⁵.

A pesquisa foi realizada durante a elaboração do estado do conhecimento e foi feita atendendo aos propósitos desta dissertação, já que conhecer a instituição e o seu público-alvo são elementares para os objetivos desta pesquisa.

Por meio de um questionário, enviado a todos os alunos matriculados na instituição no primeiro semestre de 2019, permitiu-se traçar o perfil desses estudantes e conhecer o seu perfil socioeconômico, acadêmico e tecnológico²⁶. O objetivo do questionário foi traçar um perfil geral do corpo discente da instituição, incluindo assim, os alunos do polo de Taguatinga-DF.

A metodologia utilizada foi um *survey*, por meio de um questionário on-line enviado para todos os alunos matriculados no primeiro semestre de 2019. O questionário continha 17(dezessete) perguntas e abordava questões socioeconômicas, acadêmicas e tecnológicas. Entre as 17 perguntas, 16 eram do tipo fechada e 1 era do tipo aberta.

Ressaltamos que o volume de dados obtidos por meio do questionário, a adesão dos alunos e a presença geográfica da instituição no território brasileiro nos permitem fazer generalizações acerca do perfil do estudante de licenciatura em Música a distância, da referida instituição.

Do total de 3.177 (três mil cento e setenta e sete) discentes para os quais foi enviado o questionário, ele foi respondido por 2.084 (dois mil e oitenta e quatro) discentes, totalizando 65,6% do total dos alunos matriculados, considerado assim uma boa adesão à pesquisa. As porcentagens utilizadas abaixo têm com referência no número total de respondentes. Destaco que, em termos de quantidade de respondentes, essa é a maior pesquisa quantitativa no Brasil, com alunos da licenciatura em Música.

Os resultados obtidos foram comparados utilizando a pesquisa publicada em 2014 pelos autores Soares, Schambeck e Figueiredo (2014), intitulada “A formação do professor de Música no Brasil”, realizada entre 2008 e 2012 com 1924 (mil novecentos e vinte e quatro) estudantes de música de 43 (quarenta e três) instituições de ensino superior do Brasil. Usamos

²⁵ O artigo completo está disponível em:

<http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/138/166>

²⁶ Entende-se por perfil tecnológico o acesso e uso das TICs pelos estudantes, e nesse sentido pressupõem-se que eles possuam habilidades e desenvoltura na convivência e desenvolvimento de uso das TICs por meio de dispositivos tecnológicos digitais

ainda os dados mais recentes disponíveis, que são o censo do ensino superior (MEC, 2018) e o censo da ABED (2018).

Nesse tópico, apresento apenas uma compilação resumida dos dados obtidos. O material completo pode ser encontrado nos Anais da ABEM²⁷.

Os resultados apresentados abaixo estão divididos em 3 blocos: perfil socioeconômico, perfil acadêmico e perfil tecnológico.

A Tabela 01 mostra o perfil socioeconômico dos discentes.

4.3.1. Perfil socioeconômico

Tabela 1: Perfil geral

Sexo	Idade	Cor / Raça
63% Homens	35% têm de 30 a 39 anos	47% se declaram brancos
36% Mulheres	23% têm de 21 a 29 anos	34% se declaram pardos
1% Não declarou	23% têm de 40 a 49 anos	12% se declaram negros
	11% têm 50 ou mais	4% prefeririam não declarar
	8% têm de 18 a 20 anos	2% se declaram amarelos
		1% se declara indígenas

Fonte: Martins e Marins, 2019.

Os dados coletados no perfil socioeconômico mostram que a maioria dos estudantes (63% do total) são do sexo masculino (35% do total) com idade média entre 30 e 39 anos e que se declaram brancos (47% do total).

Referente a predominância de estudantes do sexo masculino, esse dado difere de dados do censo do ensino superior (INEP, 2018) que mostra que no Brasil mais de 70% dos estudantes de licenciatura são do sexo feminino. Nesse sentido, predomina na licenciatura em Música a distância do Claretiano os alunos do sexo masculino. Tais dados estão em consonância com a pesquisa de Soares, Schambeck e Figueiredo (2014), que mostrou que 64% dos estudantes de Música pesquisados eram do sexo masculino e 36% do sexo feminino (MARTINS, MARINS, 2019, p.5)

Quanto a idade média predominante dos discentes que estar na faixa dos 30 a 39 anos (35%), sendo os extremos 18 e 50 anos. Esse dado diverge da idade média predominante dos

²⁷ <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/138/166>

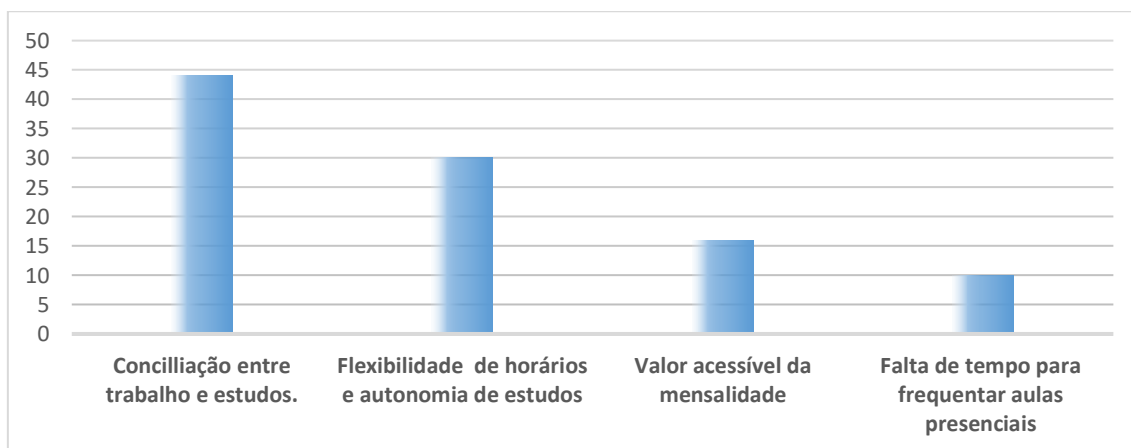
estudantes de licenciatura em Música no Brasil, apontada no estudo de Soares, Schambeck e Figueiredo (2014), que fica entre 21 aos 25 anos de idade (MARTINS, MARINS, 2019, p.5).

O questionário ainda abordou a renda familiar desses discentes, mostrando que 32% dos respondentes têm renda familiar na faixa entre 3 e 5 salários-mínimos, sendo que 26% dos respondentes declaram trabalhar no setor privado e outros 26% são profissionais autônomos. Dentre os discentes, 20% se declararam profissionais do serviço público, 10% são estudantes, 6 % são empresários, 4% alegaram estar desempregados e 2% são aposentados (MARTINS, MARINS, 2019, p.5).

4.3.2. Perfil Acadêmico

Martins e Marins (2019), no artigo, também estimularam os discentes a responder questões sobre suas vidas acadêmicas e sobre formação musical. O gráfico 1 mostra o motivo que levou os discentes a buscarem a educação a distância. Os dados apontam que para 44% dos respondentes declaram que o principal motivo para optarem pela educação a distância é a possibilidade da conciliação entre trabalho e vida acadêmica.

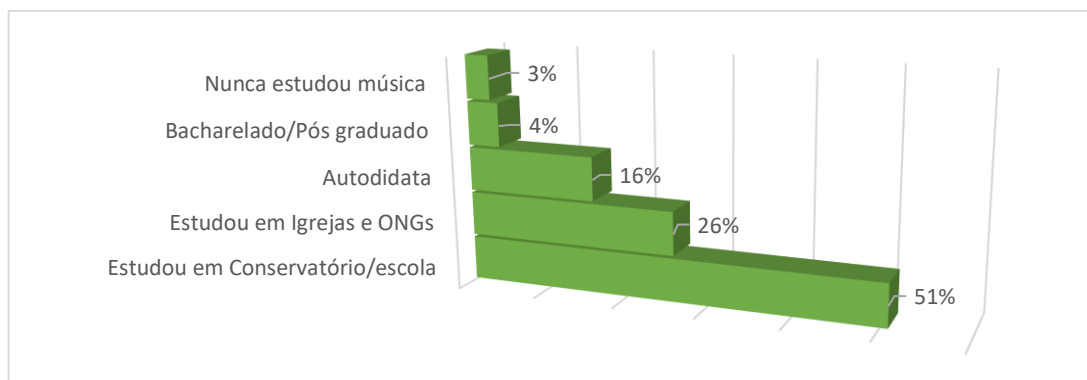
Gráfico 1: Motivos que levaram os alunos a buscarem a EaD.



Fonte: Martins e Marins, 2019.

Os dados ainda mostram que 87% dos discentes alegam estudar em casa nos horários possíveis, enquanto 7% alegam realizar o acesso e estudar em seus ambientes de trabalho e 4% utilizam o smartphone para estudar nos deslocamentos casa-trabalho-casa.

O Gráfico 2 mostra a formação e experiência dos discentes antes do ingresso no curso.

Gráfico 2: Formação e experiências musicais anteriores ao ingresso no curso.

Fonte: Martins e Marins, 2019.

Os autores (MARTINS e MARINS,2019) questionaram os discentes acerca das experiências musicais formativas e auto formativas anteriores ao ingresso no curso de Música e os dados apontam que grande parte desses alunos possui formação básica ou técnica em Música em instituições como conservatórios e escolas de música.

Um dado importante a ser destacado no gráfico 2 aponta que, para 3% dos alunos do curso de licenciatura em Música do Claretiano, nunca estudaram Música formalmente e estão tendo a sua formação musical e pedagógica no ensino superior. O motivo disso é o fato de que o ingresso no curso da referida instituição não exija uma prova de habilidades específicas em música. Relacionado a ausência dessa exigência citada acima e considerando a minha experiência como tutor da instituição, posso afirmar que esse pequeno percentual de estudantes que não tem nenhum conhecimento musical prévio, terminam por exigir que os tutores presenciais nas aulas realizadas no polo, “trabalhem” em um nível mais básico no conteúdo, buscando motivar esses estudantes e por consequência, evitando a evasão por parte deles.

Quanto ao acesso aos materiais de estudo musical e acadêmico, 69% dos discentes alegam utilizar um dispositivo móvel para acessar o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA e outros recursos de estudo musical. Esse dado é relevante, pois mostra que a principal forma de acesso dos discentes ao AVA são os dispositivos móveis (notebook, tablet e smartphone) e, nesse sentido, é importante destacar que os materiais de estudo do curso precisam ser criados ou estarem adaptados para esse formato. No cenário atual, visto o grande florescimento tecnológico, com destaque para os smartphones, é precípuo que as instituições invistam cada vez mais em materiais criados para plataformas móveis (smartphones e tabletes).

As ferramentas digitais de acesso ao material didático e outros recursos são essenciais no que se refere à extensão e à qualidade do diálogo. Assim como o grau de estrutura do curso, são preponderantes para medir a interação a distância (MOORE, KEARSLEY, 2007; 2013).

4.3.3. Perfil Tecnológico

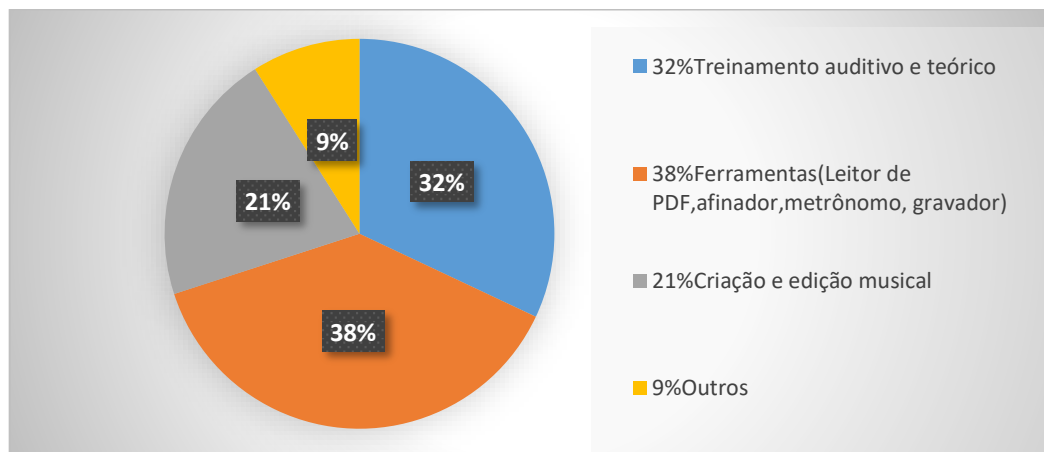
Martins e Marins (2019) também buscaram traçar de forma bem objetiva, o perfil do uso das TDICs pelos discentes, levantando questionamentos acerca do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no estudo acadêmico.

Os dados mostram que 63% dos discentes utilizam diariamente aplicativos nos seus estudos musicais e por razões variadas. Essa pergunta era do tipo “aberta” e os discentes poderiam escrever em um campo quais aplicativos utilizavam. As respostas dos discentes foram analisadas e categorizadas em quatro grupos, que são:

- I) Treinamento auditivo e teórico;
- II) Ferramentas de apoio como leitor de pdf, afinador, metrônomo;
- III) Ferramentas de criação e edição musical;
- IV) Outros.

O gráfico 3 mostra o resultado deste questionamento:

Gráfico 3: Utilização de aplicativos para dispositivos móveis



Fonte: Martins e Marins, 2019.

Os dados apontam que os dispositivos móveis (Smartphone, tablet e notebook) foram bastante utilizados pelos discentes do referido curso no auxílio de diversas formas de aprendizagem musical. Cota (2016), em sua dissertação, colabora afirmando que os dispositivos

móveis têm cada vez mais substituído os tradicionais computadores devido à portabilidade e interatividade.

Dispositivos móveis têm se tornado cada vez mais presentes na educação, especialmente na educação superior. Por esse motivo, é fulcral que as IES atentem para um uso adequado desses dispositivos. O Claretiano Centro Universitário oferece rede *wi-fi* livre aos seus discentes nas suas dependências (polos e unidades), mas como já mencionado acima, o aplicativo da instituição carece de melhorias, corrigindo assim bugs e liberando acesso a todos os recursos, como os obtidos nos desktops. O acesso à internet, seja por meio de um computador ou dispositivo móvel, é a única “porta de entrada” dos discentes na busca por um diálogo mais amplo como o professor e conseqüentemente, no encurtamento da distância transacional.

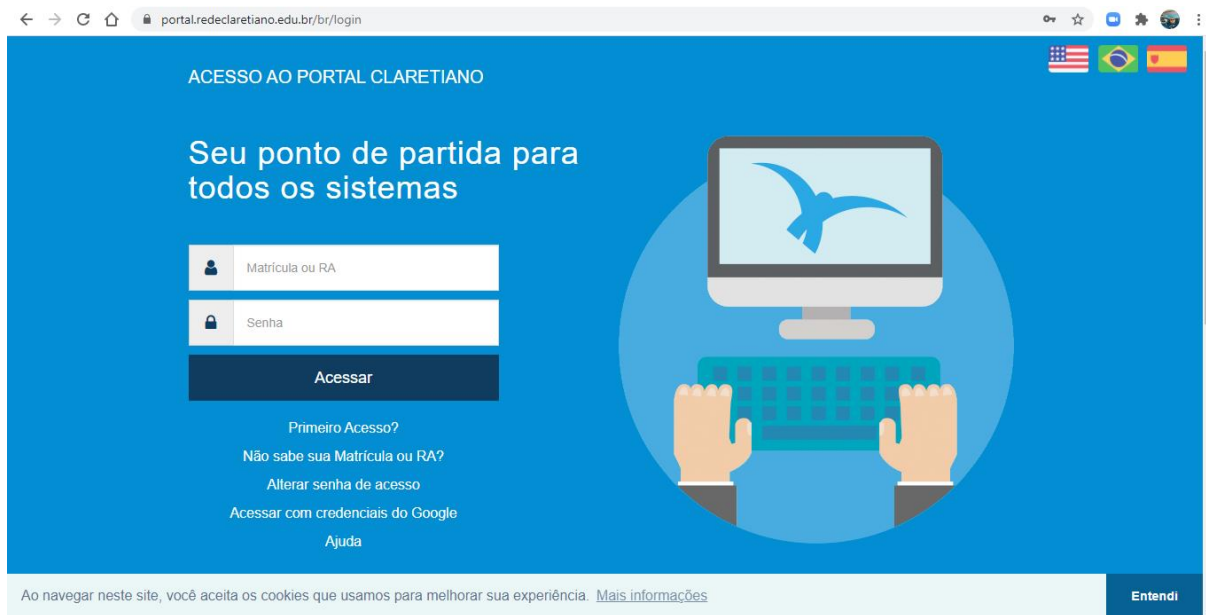
Os resultados da pesquisa de Martins e Marins (2019) apontam que o perfil dos estudantes da licenciatura em Música na modalidade a distância do Claretiano Centro Universitário difere em alguns pontos do aluno de licenciatura em Música presencial, como faixa etária predominante e gênero. De acordo com a pesquisa, ainda é possível afirmar que, segundo dados da pesquisa, o valor baixo da mensalidade e as flexibilizações espacial e temporal são fatores determinantes para a escolha do curso nessa modalidade a distância. Os dados da pesquisa apontam ainda que o estudante que procura um curso de licenciatura em Música a distância nessa instituição, tem idade média de 30 a 39 anos, estudou anteriormente música em um conservatório ou escola de música e utiliza como principal forma de estudo acadêmico e musical um dispositivo móvel.

4.4. Ambiente Virtual de Aprendizagem- AVA

A Instituição dispõe de um ambiente virtual de aprendizagem - AVA denominado Sistema Gerenciador de Aprendizagem – Sala de Aula Virtual (SGA-SAV), no qual os alunos, colaboradores administrativos, tutores e professores contam com um conjunto de canais de comunicação síncronos e assíncronos, ferramentas interativas e serviços telemáticos, sendo todos ancorados em um ERP (Enterprise Resource Planning) entendido em língua portuguesa como um Sistema de Gestão Integrado, denominado TOTVS-RM. Esse sistema é o ponto de partida para discentes e docentes no que se refere a recursos e serviços pedagógicos, administrativos e de apoio como bibliotecas virtuais.

A figura 4 mostra a tela inicial para acesso aos sistemas da instituição.

Figura 4: Tela inicial – Acesso ao Sistemas de Gerenciamento da Aprendizagem e sistemas administrativos.



Fonte: Print Screen dado pelo autor em janeiro de 2020

O Claretiano Centro Universitário possui 4 polos internacionais, sendo possível alterar o idioma do Ambiente Virtual de Aprendizagem para o inglês americano ou espanhol logo na tela inicial de acesso aos sistemas. A plataforma possui diversos recursos de acessibilidade como alto contraste, aumento e diminuição do texto, leitura de arquivos e de páginas, além dos recursos de libras (Língua Brasileira de Sinais).

O Sistema Gerenciador de Aprendizagem – SGA, que professores e alunos utilizam, apresenta grande interatividade, com acesso fácil às principais funções, tais como: orientações, material, portfólio, fórum, correio, bate-papo, questões on-line, mural, avaliações e informações da turma.

O acesso de discentes e docentes ao AVA pode ser realizado por meio de um computador, utilizando o endereço eletrônico da instituição²⁸ ou por meio do aplicativo para dispositivos móveis, disponível nas lojas de aplicativos com sistemas IOS e Android. A figura 5 mostra a tela inicial de acesso aos sistemas por meio de um dispositivo móvel.

²⁸ <https://sga.claretiano.edu.br/ead/salavirtual/Login.jsp>

Figura 5: Tela inicial do aplicativo para dispositivos móveis.



Fonte: Print Screen dado pelo autor em janeiro de 2021

O aplicativo possui quase todas as ferramentas que são encontradas na versão para desktop, porém, ainda tem muitas limitações e uma baixa nota na análise dos usuários. Há que se considerar que o aplicativo foi lançado há cerca de 3 anos e está nas versões iniciais, sendo bem comum nesse universo de Apps (Aplicativos) buscar melhorias constantes e resoluções de bugs relatados pelos usuários por meio de atualizações constantes.

A disponibilidade de um aplicativo para dispositivos móveis para os estudantes da instituição é importante e necessária. A pesquisa realizada por Martins e Marins (2019) aponta que 63% dos discentes da instituição utilizam diariamente aplicativos nos seus estudos musicais e por razões variadas.

De fato, os dispositivos móveis, especialmente tablets e smartphones, têm provido um lugar antes ocupado por computadores em residências. Esse preenchimento de lacunas se dá não só pela mobilidade que os dispositivos móveis proporcionam ao usuário, mas também pelas instituições educacionais que têm entendido que, dentre o seu quadro discente, grande parte utilizam como meio de acesso aos estudos o dispositivo móvel. Nesse sentido, tem se observado que muitas instituições, principalmente privadas, tem investido recursos na criação de aplicativos para acesso aos seus ambientes administrativos e pedagógicos.

Dados do Comitê Gestor da internet no Brasil (CGI) afirmam que mais de 37% dos estudantes em nível superior utilizam o smartphone para acesso às aulas, especialmente no contexto da pandemia da Covid-19, instalado desde março de 2020. Nessa perspectiva, trago a observação que Moore fez em 1993 sobre a TDT, afirmando que os meios de comunicação têm impacto direto sobre a extensão e natureza do diálogo entre alunos e professores. Considerando o contexto tecnológico do autor na época da publicação, os principais meios de comunicação eram a televisão, a fita de áudio e a teleconferência. Não há muito o que se discutir, se consideramos o contexto tecnológico atual, como o acesso à internet bem mais facilitado e barato, assim como bens de acesso à tecnologia mais acessíveis que cerca de 20 anos atrás, como smartphones e tablets. Entretanto, é importante que toda essa tecnologia, acessibilidade e interatividade, tenham como objetivo a redução das distâncias geográficas e que sejam facilitadoras como meio de aprendizagem aos estudantes.

Há de se destacar que o acesso ao AVA deve preconizar a interatividade e a praticidade, que na concepção de Moore e Kearsley (2013) são elementos importantes para que haja um diálogo maior no programa. Os autores ainda destacam que vários fatores são preponderantes para definir a extensão e a natureza do diálogo, como a filosofia educacional dos responsáveis pela elaboração do curso, a personalidade do professor e dos alunos, o conteúdo do curso e os fatores ambientais (MOORE, KEARSLEY, 2013, p. 296). Clarificando o fato de que Moore e Kearsley abordam na TDT e fazendo um paralelo com o acesso ao AVA no Claretiano Centro Universitário, vemos que as ferramentas disponíveis no SGA (que os autores chamam de fatores ambientais) não são capazes, sozinhas, de determinar a extensão desse diálogo, mas são facilitadoras para que esse diálogo aconteça, dependendo ainda basicamente da ação humana. Além disso, as possibilidades de comunicação síncrona que o AVA oferece aos docentes e discentes, nos direcionam a entender que há uma comunicação constante e rotineira, mas que para existir um diálogo (interações com qualidades positivas que outras interações podem não ter) é necessário que tenhamos em mente o quão estruturado ou não é esse diálogo. Diálogos realizados por e-mail ou fóruns (comunicações assíncronas) tendem a ser um diálogo altamente estruturado, enquanto um diálogo realizado por meio de ferramentas síncronas como web conferência, “lives” pelas plataformas Youtube, Google Meet, Zoom, Teams, entre outras, podem ser mais dialógicas.

4.5. Curso de Licenciatura em Música

Baseado na demanda de conteúdos de Música na escola, que a aprovação da lei 11.769/2008 trouxe, e no objetivo de oferecer àqueles profissionais que já são profissionais estabelecidos na sua região onde moram e estão impossibilitados de comparecerem às aulas dos cursos presenciais, no ano de 2014 a instituição iniciou a oferta do curso de Licenciatura em Música na modalidade a distância²⁹ (CLARETIANO,2018).

O curso de Licenciatura em Música do Claretiano Centro Universitário é ofertado em 92 (noventa e dois) polos de apoio presencial em todas as regiões do Brasil, sendo que o curso tem a duração de 3 (três) anos, divididos em 6 (seis) semestres, totalizando 2.800 (duas mil e oitocentas) horas.

Dados da instituição (PPC CLARETIANO,2019) demonstram o perfil profissional dos alunos do curso de licenciatura em Música. O perfil profissional dos discentes é dividido pela instituição em 4 (quatro) etapas, visando à formação pessoal e profissional do aluno, conforme pode ser visto no quadro 8:

Quadro 8: Perfil profissional dos alunos

Perfil	Características
Perfil ingressante ³⁰	Dividido em dois grupos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Alunos que já são músicos práticos, instrumentistas, professores particulares de Música, dentre outros que já possuem conhecimentos musicais prévios e que buscam, por meio da graduação, o aprofundamento musical e pedagógico, assim como a habilitação para atuar nas diversas áreas da educação musical. ✓ Alunos que não possuem um conhecimento teórico musical prévio, mas que escolhem a licenciatura em Música como carreira, tendo em vista a familiaridade com a música, seja cantando, tocando ou ouvindo música.
Perfil inicial	Ao final do primeiro ano espera-se que o aluno esteja apto a utilizar ferramentas tecnológicas voltadas para a música e educação musical, bem como conhecimentos de teoria e percepção musical, estética para a educação musical, canto coral, percussão e cantigas, além de lançar um pensamento reflexivo sobre aspectos referentes ao ser humano, ligados à antropologia, ética e cultura e fundamentos da educação.
Perfil intermediário	Ao final do segundo ano o aluno deverá compreender elementos da harmonia, além de ter uma visão crítica e reflexiva sobre os diferentes períodos históricos da música ocidental. O aluno terá ainda um contato inicial nos aspectos relacionados ao violão e seu uso, além de ter estudado questões que envolvem políticas educacionais, organização da educação, gestão escolar, legislação e psicologia da educação.

²⁹ Reconhecido pela Portaria MEC nº 1.039 de 03/10/2017, publicada no Diário Oficial da União de 04/10/2017.

³⁰ Organizado a partir de um questionário sociocultural aplicado no momento do Processo Seletivo.

Perfil do egresso	No perfil do egresso espera-se um profissional apto para atuar nas mais diversas áreas da educação musical, além de um profissional comprometido com a música de qualidade, crítico e reflexivo, que também contribua para o exercício do pensamento reflexivo, a sensibilidade artística e a capacidade de manifestação do indivíduo na sociedade. Por fim, um profissional comprometido principalmente com a formação humana e artística de cada pessoa, possibilitando a todos, de forma indiscriminada, o acesso à educação musical.
-------------------	--

Fonte: PPC CLARETIANO, 2018.

É importante destacar que no perfil inicial do estudante, ao final do 1º ano do curso, espera-se que o estudante esteja apto para utilizar as ferramentas tecnológicas voltadas para a música e para a educação musical. Esses conhecimentos acerca do uso dessas ferramentas tecnológicas são ministrados aos alunos em dois momentos: Primeiro em cursos de extensão universitária, visando à ambientação e à capacitação para o uso de computadores e ambiente virtual. Em um segundo momento, através da disciplina ‘Cultura Digital e Tecnologias para a Educação Musical’ ofertada como disciplina obrigatória aos alunos no 1º ano do curso.

A referida disciplina é o objeto de estudo desta pesquisa. Ainda destaco que um dos objetivos elencados pelo PPC institucional (CLARETIANO,2018, p.47) se refere à aquisição de habilidades com ferramentas tecnológicas para a música e para a educação musical com objetivo de potencializar o ensino-aprendizagem musical. Cabe salientar que a disciplina Cultura Digital e Tecnologias para a Educação Musical faz parte de um ciclo de disciplinas de conteúdo específico musical que visam dar consistência à área da música, conforme resolução do CNE/CES³¹ nº2, de 08 de março de 2004.

O Curso tem como objetivo geral contribuir para o exercício do pensamento reflexivo, a sensibilidade artística e a capacidade de manifestação do indivíduo na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas (PPC INSTITUCIONAL,2018).

O curso de licenciatura em Música possui uma carga horária de 2800 (duas mil e oitocentas) horas, integralizados em 3 anos e contemplando os seguintes componentes curriculares;

- ✓ Disciplinas: 1800 horas.
- ✓ Prática: 400 horas.
- ✓ Atividades Acadêmico Científico Culturais: 200 horas.
- ✓ Estágio supervisionado: 400 horas.

³¹ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior.

Os discentes possuem grade fechada com 4 disciplinas por semestre, além dos projetos de prática. Paralelo a todos os semestres, os discentes possuem uma disciplina: Atividades-Acadêmico-Científica-Culturais³². A partir do quarto semestre, os discentes devem iniciar o estágio supervisionado, tendo 3 semestres para conclusão das 400 horas de estágio.

O curso não possui um trabalho de conclusão de curso como monografia, mas sim a elaboração de um artigo científico, individual ou coletivo (até 5 discentes), dentro da disciplina Metodologia Científica, que ocorre no terceiro ou no quarto semestre. De acordo com as prerrogativas da Resolução número 02/2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, seu artigo 9º que diz:

Art. 9º O Trabalho de Conclusão de Curso-TCC é um componente curricular opcional da Instituição de ensino superior que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centradas em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamentação específica

A disciplina Metodologia Científica, tem como orientador os tutores presenciais que geralmente realizam a orientação da produção do projeto a construção do artigo, que em média, possuem 15 páginas, entre elementos textuais e não textuais.

4.6. Diálogo e Estrutura do programa

As observações foram realizadas três vezes por semana acessando o ambiente virtual da disciplina com o objetivo de entender como são realizadas as interações entre professor-aluno ao longo do semestre. Fundamental é lembrar que Moore e Kearsley (2013) afirmam que “a interação a distância é uma variável contínua e não discreta; um curso não é distante ou não distante, mas sim mais distante ou menos distante”. Nesse sentido, as observações realizadas ao longo do semestre na disciplina, buscar entender como são realizadas essas interações, somado a buscaram também verificar qual a frequência dessas interações e como elas podem contribuir na redução da distância transacional.

Foram então acompanhados ao longo do semestre os seguintes tópicos:

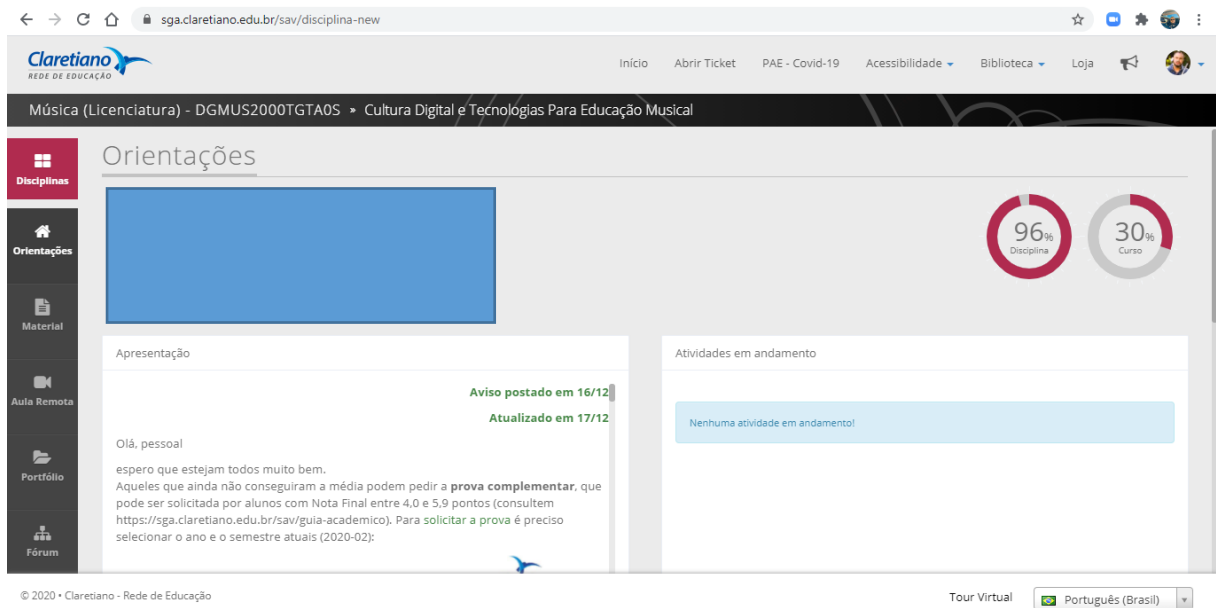
- Orientações gerais da instituição;

³² De acordo com a Resolução CNE/CP 2/2002, o aluno deve cumprir um mínimo de 200 h de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. Essas atividades extrapolam a sala de aula e podem ser livremente escolhidas e desenvolvidas pelos alunos, desde que comprovadas e certificadas. Os alunos são orientados quanto a essa atividade, sua realização, objetivos, metodologia e devida comprovação nas aulas presenciais e via sala de aula virtual (PPC INSTITUCIONAL, 2018,p.92)

- Orientações específicas da disciplina;
- Frequência dos e-mails enviados pelo docente e tutor a distância aos alunos;
- Interações nos Fóruns e Bate-papos.

Abaixo, na figura 6 compartilho a tela inicial da disciplina “Cultura Digital e Tecnologias para a Educação Musical”. Destaco que, por questões éticas, decidi ocultar o nome da docente responsável. O retângulo azul indica que o nome e e-mail da docente foi ocultado naquela imagem.

Figura 6: Tela inicial da disciplina CDTEM.

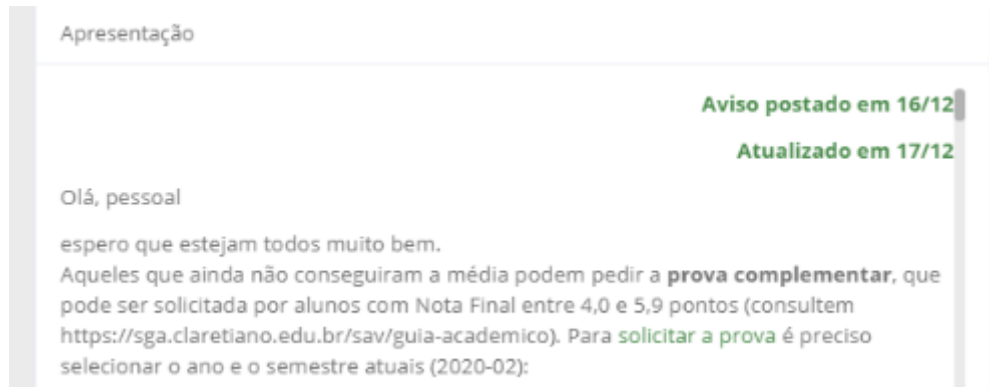


Fonte: Print Screen dado pelo autor em janeiro de 2020

No conjunto de variáveis denominados diálogo e estrutura, que compõem a interação (MOORE, KEARSLEY, 2013), foram observadas inicialmente as orientações dadas pela docente no campo “Orientações” (ver figura 8). Esse campo é visto ao abrir a disciplina e se encontra disponível e visível facilmente, já que funciona como uma espécie de “cartão de boas-vindas”, sendo o primeiro texto que o estudante vê ao entrar na disciplina. Observei que este recurso que compõe a estrutura de todas as disciplinas da instituição foi utilizado amplamente pela docente responsável. As atualizações eram feitas uma ou duas vezes por semana, sempre com um texto curto e conciso, sendo clara a intenção da docente de informar aos alunos assuntos importantes da instituição como datas de realização de provas, fechamento de ciclos de estudos, abertura de fóruns, vencimento de prazos de postagens de atividades nos portfólios e lembretes de aulas síncronas.

As postagens sempre têm no seu título a data com o texto (aviso postado em) e abaixo a data de uma possível atualização (atualizado em). A figura 7 abaixo mostra um desses avisos dados pela docente:

Figura 7: Aviso na aba de orientações da disciplina CDTEM.



Fonte: Print Screen dado pelo autor em janeiro de 2020

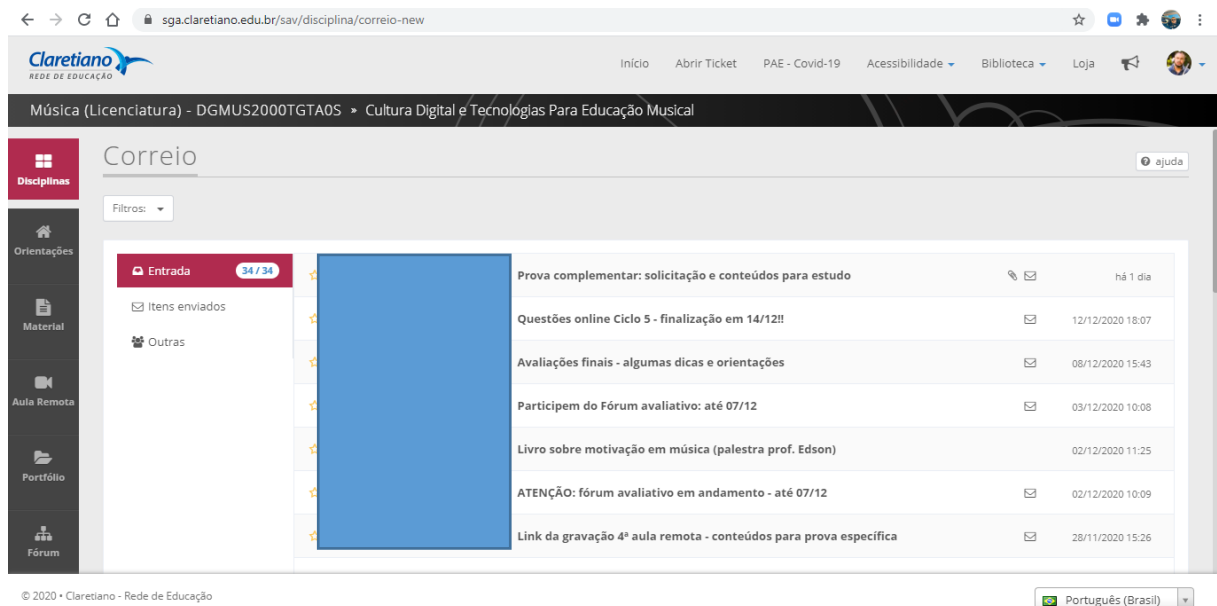
Esses avisos são reforçados sempre via e-mail tanto pelo professor quanto pelo tutor a distância, que acompanha a disciplina, ficando assim o aluno bem-informado acerca dos assuntos gerais e importantes da instituição e da disciplina.

Importante destacar que Moore e Kearley (2013) chamam esse tipo de interação na TDT de diálogo, mas fica claro que este recurso está amparado pela estrutura do curso. O diálogo realizado pela docente utilizando a aba de “Orientações” do ambiente virtual de aprendizagem, mesmo sendo um diálogo passivo (sem resposta) é informativo e tem grande valor para o aluno, entretanto ele compõe a estrutura do curso, já que é um recurso disponibilizado pela instituição sendo um meio de comunicação, onde nas demais abas da disciplina, esses diálogos sofrem uma série de interações com qualidades positivas, em que cada participante é um ouvinte respeitoso e ativo gerando assim interação (MOORE, KEARSLEY, 2013). A estrutura do curso, a sua filosofia e os fatores ambientais são determinantes na qualidade e extensão desse diálogo e conseqüentemente na redução ou aumento da distância transacional. Como observador, posso inferir que essas postagens na forma de aviso na aba “Orientações”, são importantes para o aluno, aproximando a instituição e as demandas da disciplina, e conseqüentemente, podem reduzir a distância transacional

O correio eletrônico foi utilizado ao longo do semestre, como um reforço das orientações dadas pela docente e pelo tutor na aba das orientações. Os e-mails traziam informações mais detalhadas acerca das orientações dadas na aba de orientações. Destaco aqui

que cada disciplina possui o seu correio eletrônico e nesse recurso não são utilizados “avisos e propagandas” da instituição, que possui um recurso separado para isso. Sendo assim, o correio eletrônico de cada disciplina deixa mais claras as informações relacionadas à disciplina. A figura 8 exemplifica a frequência dos correios enviados aos estudantes.

Figura 8: Correio eletrônico na disciplina CDTEM.



Fonte: Print Screen dado pelo autor em janeiro de 2020

Levando em consideração a imagem e as datas dos envios dos correios eletrônicos por parte da docente, fica explícito que os correios são enviados, em média, a cada três ou quatro dias, sempre reforçando informações importantes da disciplina. A instituição dispõe de um recurso no envio de correios eletrônicos que permite ao emissor da mensagem selecionar uma duplicação da mensagem, ou seja, o envio para o correio eletrônico da disciplina concomitantemente com o e-mail pessoal cadastrado pelo estudante. Esse recurso permite que o estudante receba a mensagem no seu e-mail pessoal não necessitando acessar o ambiente virtual para ter acesso.

O correio eletrônico é uma TIC muito prática, que permite a comunicação entre emissor e receptor de forma assíncrona, sendo muito útil nas comunicações que não necessitam de urgência, já que o receptor responde conforme a sua disponibilidade de tempo e interesse. Moore e Kearsley (2013) tratam esse meio de comunicação como “fatores ambientais” e destacam que esses fatores ambientais, incluindo o correio eletrônico, é uma das variáveis ambientais mais importantes quando se trata de distância transacional. O diálogo realizado por

meio desse recurso é altamente estruturado pelo fato de ser escrito, o que difere muito de diálogos realizados por meio de tecnologias de videoconferência como Skype, Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, entre outros. Nesse sentido, os diálogos realizados por meio de videoconferência são altamente dialógicos, já que a troca de informações e até mesmo feedback acontecem de forma simultânea gerando o que os autores (MOORE, KERASLEY, 2013) chamam de “interações com qualidade positiva”. Abaixo, compartilho minhas observações realizadas nos fóruns da disciplina.

A aba de fóruns tem lugar fixo no ambiente virtual de aprendizagem e se destaca como uma importante ferramenta de comunicação, ora síncrona e ora assíncrona, entre estudantes da turma, tutor e docente. Não existe um número mínimo e máximo de fóruns a serem realizados pelos professores da instituição ao longo do semestre em cada disciplina, entretanto, os professores optam por uma média de 5 fóruns ao longo do semestre, sendo um fórum de apresentação e dúvidas gerais da disciplina, um fórum em cada ciclo³³ e um fórum de fechamento.

A docente responsável pela disciplina e por outras na instituição dentro do curso de licenciatura em Música tem o hábito de realizar fóruns com uma frequência maior que a média observada³⁴, entretanto, no semestre que lecionou a disciplina CDTEM realizou 5 fóruns. Esses fóruns sempre trazem temáticas problematizadora relacionadas aos conteúdos estudados na disciplina, motivando assim um diálogo e uma série de interações com as qualidades positivas, ou seja, troca de conhecimento. Moore (1993) destaca que esse tipo de interação como os que ocorrem nos fóruns proporciona ao participante uma espécie de diálogo onde o ouvinte é respeitoso e ativo, em que cada um contribui e se baseia na contribuição de outros participantes.

Como mencionei acima, no semestre observado, foram realizados 5 fóruns com os seguintes temas:

- Fórum introdutório e formação de grupos de estudos;
- Fórum de abertura da disciplina
- Fórum sobre o portfólio 1
- Fórum sobre o portfólio 2
- Fórum avaliativo

³³ O ciclo é uma forma de divisão e organização dos conteúdos, atividades e avaliações dentro do semestre.

³⁴ Essa observação relacionada a quantidade de fóruns semestrais de cada professor, foi inferida a partir da minha experiência ao longo de 6 anos como tutor da instituição.

- Fórum para sugestão de cursos, seminários, workshops.

Cada fórum ficou uma média de 3 a 4 semanas aberto e teve uma participação massiva dos estudantes. Possivelmente, a expressiva participação dos estudantes se dá pelo fato desses fóruns serem parte da nota final da disciplina. A nota é medida pela professora a partir do critério de quantidade de interações (participações).

Outro recurso de TIC analisado na disciplina e que é importante para gerar diálogo na perspectiva de Moore e Kearsley (2013) foi a realização de 4 aulas síncronas ao longo do semestre utilizando a ferramenta de webconferência³⁵ chamada Zoom. As aulas foram realizadas ao vivo e, posteriormente, foi disponibilizado o link das gravações para acesso posterior. Abaixo, compartilho a figura 9, que mostra as temáticas abordadas e o quantitativo de acessos.

Figura 9: Temáticas abordadas nas aulas remotas.

Descrição	Link ao vivo	Link gravado	Data	Duração (min)	Alunos / Acessos	Alunos da turma
Aula 04 - revisão prova Especifica	Aula ao vivo	Aula gravada	27/11/2020 18:30	45	32 / 30	
Opcional: Conversa especial prof. Edson Figueiredo (teorias da motivação em ed. musical)	Aula ao vivo	Aula gravada	17/11/2020 19:00	60	35 / 13	
Aula 02 - conteúdos Ciclo 1 e portfólio 1	Aula ao vivo	Aula gravada	17/09/2020 19:00	45	39 / 46	
Aula 01 - Introdução ao conteúdo	Aula ao vivo	Aula gravada	01/09/2020 19:00	70	40 / 51	
Total: 4						

Fonte: Print Screen dado pelo autor em janeiro de 2020

³⁵ Neste trabalho entende-se por webconferência o conceito adotado por Dotta, Braga e Pimentel (2012, p. 2) onde os autores classificam a webconferência em dois tipos: Multimodal ou Multimídia. Os autores destacam que a webconferência multimodal possui inúmeras ferramentas de comunicação em um mesmo ambiente, permitindo interações multidirecionais por voz, texto e vídeo. A webconferência multimídia possibilita o compartilhamento de arquivos, de aplicativos, de telas do computador, entre outros. Além dessas características, esses sistemas possuem recursos comuns às salas de aula, como quadro branco e organização de grupos, ferramentas que auxiliam na condução de aulas e atividades colaborativas (DOTTA, BRAGA e PIMENTEL, 2012, apud Jardim, 2017)

Importante destacar que as aulas remotas promovidas pela professora responsável pela disciplina são diferentes das aulas direcionadas para “tirar dúvidas”, realizadas pelos tutores nos polos de apoio. As aulas realizadas pelos tutores têm como objetivo básico complementar o que os alunos estão estudando na disciplina, sendo o tutor o responsável por aplicar um plano de aula enviado previamente pelos professores responsáveis pela disciplina. Antes do início da pandemia da Covid-19, essas aulas realizadas pelos tutores presenciais aconteciam aos sábados, uma vez por mês, durante todo o dia. Entretanto, desde o anúncio da pandemia da Covid-19 e conseqüentemente, a publicação dos decretos pelos governos locais que suspenderam as atividades presenciais em escolas e universidades públicas e privadas, essas aulas foram reduzidas para três horas de duração, de forma online e ocorrendo em apenas em um período, ou seja, um único turno. Já as aulas promovidas pela docente da disciplina abrangem todos os alunos do Brasil, em todos os polos de apoio e matriculados naquela disciplina, enquanto as aulas dadas pelos tutores nos polos de apoio são realizadas apenas com alunos matriculados naquele polo específico. Uma aula ministrada para uma grande quantidade de estudantes pode não ser possível estabelecer um diálogo necessário para ser considerado uma interação positiva, e nesse sentido as aulas realizadas pelos tutores presenciais no polo de apoio e com uma quantidade reduzida de alunos, tem se mostrado eficiente em gerar uma relação mais dialógica. É evidente que os tutores presenciais têm um papel importante na geração de diálogo e na construção do conhecimento, bem como na redução das distâncias pedagógicas.

Como já mencionado acerca das ferramentas de correio eletrônico e fóruns, os diálogos em webconferência são mais um recurso que, no curso de Licenciatura em Música do Claretiano Centro Universitário, infiro eu, contribui com a redução da distância transacional, já que gera uma série de interações com qualidades positivas que outras interações não podem ter e nesse sentido, esse é um tipo de TIC que mostra o quão importante as duas variáveis da TDT (Diálogo e estrutura do programa) devem caminhar juntas, já que essa ferramenta não está ali por coincidência, mas sim, por fazer parte de um conjunto de fatores ambientais (recursos e meios de comunicação) que fazem parte da metodologia de ensino da instituição e que buscam disponibilizar ao professor e alunos a redução das distâncias geográficas e proporcionar maior interação, podendo ser interações com qualidades positivas, o que acaba conseqüentemente reduzindo a distância transacional.

Moore (2002) aborda a questão do desenvolvimento dos meios de comunicação, no caso a teleconferência, que por analogia, incluo aqui a webconferência, destacando que:

“Desde que a teoria da distância transacional foi apresentada, o avanço mais importante em educação a distância foi o desenvolvimento de meios de telecomunicação altamente interativos” (MOORE,2002, p. 09).

Nesse sentido, o autor destaca que a webconferência, por possibilitar um diálogo mais rápido com o professor e entre alunos, é uma ferramenta altamente interativa e importante na diminuição das distâncias geográficas. Moore (2002) complementando, acentua que:

“a teleconferência ajuda a criar uma atmosfera mais amigável e encorajadora do que formas menos dialógicas de ensino e até mesmo do que muitos ambientes de aprendizagem convencionais” (MOORE,2002, p. 10).

Destaco de forma concisa e coerente que a realização pontual de webconferências por parte da docente da disciplina CDTEM, como mencionada acima, e somada às aulas ao vivo, realizadas pelos tutores dos polos, são fundamentais na diminuição da distância transacional por promover uma série de interações com qualidades positivas.

4.7. Diálogo e estrutura do Programa na disciplina CDTEM

A disciplina ‘Cultura Digital e Tecnologias para a Educação Musical’(CDTEM) é ofertada como disciplina obrigatória aos alunos no 1º ano do curso de Licenciatura em Música do Claretiano Centro Universitário. A disciplina foi escolhida para ser objeto de análise deste trabalho justamente por ser de grande relevância na formação dos futuros docentes, não somente pelo fato de ser uma disciplina ligada às tecnologias educacionais, mas pela relevância que tem na rotina de estudos dos licenciandos em Música da instituição.

A instituição elenca como um dos objetivos da disciplina CDTEM no PPC institucional (CLARETIANO,2018, p.47) a aquisição de habilidades com ferramentas tecnológicas para a música e para a educação musical com objetivo de potencializar o ensino-aprendizagem musical. A disciplina CDTEM é a única disciplina na matriz curricular³⁶ do curso de licenciatura em Música da instituição, que trabalha com as TDCIs, entretanto, muitas outras disciplinas ao longo do curso, incorporam os conhecimentos adquiridos na disciplina CDTEM. Aos estudantes ingressantes, são oferecidos ainda como curso de extensão, cursos online de introdução a informática e as TICs.

³⁶ <https://www.claretiano.edu.br/graduacao/musica>

De acordo com o PPC institucional, a disciplina deve ser oferecida obrigatoriamente aos estudantes no primeiro ano do curso, 1º ou 2º semestre e possui uma carga horária total de 60 horas. A ementa da disciplina destaca que:

A disciplina aborda a tecnologia e sua aplicabilidade na educação musical. Visa contribuir na formação do futuro professor no que diz respeito à utilização da informática compreendendo os distintos recursos e usos do computador para o estudo da música e seus fundamentos teóricos, práticos e de produção musical no que se refere à criação musical, performance e apreciação musical. Analisa a aplicação e configuração de formatos de arquivos, áudio analógico, áudio digital e mídias, assim como reprodução de áudio, edição de áudio e editoração de partituras. Aborda exemplos de software com o foco para a música e na educação musical, com o objetivo de treinamento auditivo e percepção, jogos lúdicos musicais, exercícios de composição e teoria musical. (CLARETIANO, 2018, p.70)

A ementa da disciplina apresenta uma grande amplitude de ferramentas tecnológicas e a suas possíveis aplicabilidades no ensino-aprendizagem musical, entretanto, não elenca quais tecnologias serão utilizadas, ficando essa decisão por parte do professor responsável no semestre, que pode ficar “amarrado” ao material didático previamente elaborado. Nesse sentido, percebe-se que a disciplina tem como foco o uso das diversas TDICs no ensino e aprendizagem musical, produção musical e performance. Dessa forma, compreende-se que o objetivo da disciplina é oferecer aos estudantes, o conhecimento de ferramentas tecnológicas para o uso como futuro professor.

É importante clarificar o fato de que, na EaD é comum que o material didático onde constam os conteúdos, textos básicos e complementares, seja elaborado por uma equipe multidisciplinar responsável pela parte conteudista, que elabora o material de acordo com a ementa da disciplina, PPC institucional, entre outros documentos da instituição. O professor da disciplina fica, então, responsável pela elaboração dos planejamentos das aulas, que consequentemente serão ministradas pelos tutores nos polos de apoio presencial. A elaboração de exercícios individuais e em grupo, bem como a elaboração das provas, são de responsabilidade do professor titular da disciplina, mas podem receber a ajuda de um tutor a distância nas correções das atividades de portfólio. O tutor, juntamente com o professor, tem papel importante na diminuição das distâncias físicas, buscando sempre utilizar uma linguagem mais dialógica com os alunos, mas também mantendo contato constante por meio das ferramentas síncronas e assíncronas como correio eletrônico, bate-papos e fóruns dentro da disciplina.

O material didático da disciplina denominado pela instituição como MD é “concebido a partir da modalidade a distância da Instituição, planejado, elaborado e construído com a participação e colaboração de uma equipe multidisciplinar, responsável pela adaptação de todo o conteúdo às especificidades da EaD, à luz do Projeto Político-Pedagógico do Curso, do Plano de Desenvolvimento institucional e da Missão Institucional.” (CLARETIANO,2018)

O material didático é disponibilizado aos estudantes em formato PDF através da aba de materiais da disciplina em formato digital onde também ficam outros materiais como textos complementares, folhas de exercícios, entre outros. No final do ano de 2019, o material didático dessa disciplina sofreu uma reformulação e passou a ser oferecido aos estudantes como MDO (Material Didático Online), que se assemelha muito a um site. Na prática, é um hipertexto³⁷ onde o aluno pode escolher trilhas de conteúdo, sendo possível assim escolher o que estudar.

Esse tipo de “autonomia” sobre decidir o que estudar por parte do estudante é plausível, mas de forma idêntica ao diálogo e à estrutura do curso, a autonomia do aluno é um conceito relativo, já que isso não significa que todos os alunos são totalmente autônomos ou estão prontos para serem autônomos (MOORE, KEARSLEY, 2013). O que me chama à atenção no caso da disciplina CDTEM é que essa autonomia é exercitada em poucas situações com espaços para links do tipo “clique para saber mais” ou “para aprofundar”, não deixando essas escolhas dos caminhos da aprendizagem de forma mais livre, mas sim, ainda “presas” ao material didático estruturado (textos, atividades e provas) e com poucas “brechas” para sair do caminho estabelecido aos estudantes. É importante destacar que a disciplina é oferecida a alunos de todos os 95 polos do Brasil que ofertam o curso de Licenciatura em Música e têm estudantes matriculados na disciplina a cada semestre. O que ocorre que a instituição e conseqüentemente o professor da disciplina pensam em uma aplicação massificada e voltada a um modelo mais estruturado de curso e como uma tentativa corrente de diálogo através das ferramentas já sinalizadas no tópico anterior.

Abaixo, temos a figura 10 da tela inicial (ponto de partida) da disciplina. Lembrando que optei por ocultar a autora que atualmente também é a professora da disciplina. A figura 10 mostra a tela inicial da disciplina Cultura Digital e Tecnologias para Educação Musical:

³⁷ Hipertexto é uma forma de apresentação de informações em um monitor de vídeo, na qual algum elemento (palavra, expressão ou imagem) é destacado e, quando acionado (ger. mediante um clique de *mouse*), provoca a exibição de um novo hipertexto com informações relativas ao referido elemento; hipermídia.

Figura 10: Tela inicial da disciplina CDTEM.



Fonte: Print Screen dado pelo autor em janeiro de 2021

A disciplina é dividida em conteúdo introdutório e 5 (cinco) ciclos, dispostos da seguinte forma;

- Conteúdo introdutório: breve introdução, em que a autora aborda questões relacionadas à cultura digital, tecnologias e geral e tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).
- Ciclo 1: aborda as relações entre as TDICs e a educação musical. Aborda as possibilidades e desafios do uso das TDICs no planejamento do professor.
- Ciclo 2: Faz uma breve introdução ao uso de ferramentas de edição e gravação de áudio, além de enfatizar o planejamento didático que precisa ser conduzido para a incorporação das TDIC nas atividades educativos-musicais.
- Ciclo 3: aborda e realiza um aprofundamento nos conhecimentos de edição de partituras e edição de áudio.
- Ciclo 4: Tendências e possibilidades para o uso das TDICs na educação Musical.
- Ciclo 5: Aborda as inovações tecnológicas e traz algumas perspectivas para a educação musical.

A divisão de cada unidade da disciplina é bem equilibrada, buscando uma construção do conhecimento tecnológico e musical do estudante ingressante no curso. O conteúdo introdutório e o ciclo 1 trazem conceitos relacionados à tecnologia e reflexões acerca das tecnologias da informação e comunicação, além de relacionar TDICs e a educação musical. O

ciclo 1 ainda aborda as possíveis relações entre no uso das TDICs às atividades musicais práticas, além de trilhar um caminho de construção do conhecimento tecnológico muito interessante, partindo dos conceitos iniciais, abordando habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular relacionadas às tecnologias (BRASIL, 2018, p.9), etapas de integração das TDICs na escola (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997) e de forma muito peculiar, realiza um paralelo das etapas de integração das TDICs na escola, em que os autores identificaram cinco estágios do processo de integração das TDICs ao currículo: exposição, adoção, adaptação, apropriação e inovação.

As etapas de integração das TDICs ao currículo é uma pesquisa conduzida por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) chamada de *Apple Classrooms of Tomorrow (ACOT)*. O projeto passou pela fase 2 (ACOT2), somando assim mais de 20 anos de pesquisa. Abaixo, compartilho as definições dessas etapas segundo os autores.

Na etapa da exposição, os autores destacam que:

“a escola está se preparando para receber as TICs, modificando sua infraestrutura, os professores preocupam-se com gestão do espaço físico, instalação e operacionalização dos equipamentos e do tempo – ainda precisam desvendar os problemas técnicos e operacionais dos sistemas. Além disso, enfrentam problemas com a disciplina dos alunos (dispersos com as novidades tecnológicas), “gestão de recursos, e a frustração pessoal que advém de erros que tomam tempo em dias já abarrotados” (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997, p. 37-38).

Na etapa da adoção, os autores destacam que:

“por já conhecerem muitos recursos técnicos dos equipamentos e aplicativos, os professores buscavam ensinar “como usar a tecnologia”: digitar no teclado; salvar, armazenar e organizar os arquivos; usar processadores de textos – o que era realizado muito mais rapidamente do que o planejado. Pesquisavam aplicativos para apoiar suas aulas; se não encontravam um sobre um conteúdo específico, usavam “bases de dados, programas gráficos e planilhas”, adaptando-os “às suas preferências pedagógicas e curriculares” (ibid, p.38-39). A “instrução direta” baseava-se em textos e aplicativos de “exercícios e práticas”, com estratégias expositivas e individuais. Preocupavam-se com as visões de pais e avaliadores sobre o comportamento das turmas (mais “barulhentas” e “bagunçadas”), desenvolvimento das habilidades tradicionais (escrever à mão, jogos), e resultados em testes e provas. No entanto, estes receios foram superados. (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997, p. 39).

Os autores Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) na etapa adaptação, mostram que:

“o uso do computador era mais frequente e integrado nas disciplinas básicas (como matemática, inglês, química, entre outras), com aumento da produtividade e do aprendizado (“estudantes produziam mais e mais rapidamente”), o que gerava preocupações [positivas!] sobre o que ensinar, já que o conteúdo havia sido concluído

antes. Para melhor equilíbrio do tempo, os professores incluíram atividades de solução de problemas, substituindo as tradicionais (agora enviadas como tarefa de casa). Os alunos estavam mais envolvidos e motivados, com “maior nível de entusiasmo e interesse pela leitura” e pela escrita, e também outras disciplinas (como matemática e ciências) também eram beneficiadas. Estes bons resultados levaram “à necessidade de novas estratégias para instrução, feedback e avaliação” (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997, p. 42).

Na etapa da apropriação, os autores destacam que:

“este estágio é considerado mais como um “marco” individual do que um estágio propriamente dito, pois se caracteriza pelas mudanças em crenças e “atitudes pessoais” quanto aos vários usos da tecnologia na educação – ela se torna um “modo de vida”. A apropriação “advém da mestria pessoal das tecnologias pelos professores” (p.42), e é aparente no processo de “substituição dos velhos hábitos por novos”, em novas práticas pedagógicas. É o “fim dos esforços para simplesmente computadorizar a prática tradicional. Ele leva ao estágio seguinte, invenção, no qual as novas abordagens de ensino do básico e ao mesmo tempo abrem a possibilidade de um conjunto de novas competências aos alunos” (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997, p. 43).

E por fim, na etapa da inovação, os autores Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) corroboram que:

“devido à sua autoconfiança, os professores criavam novas atividades, padrões e ambientes educacionais e “formas de se relacionar com os estudantes e outros professores” (p.44). Nota-se uma mudança na escola como um todo, e se tornam comuns “projetos interdisciplinares, ensino em grupo, e instrução personalizada individual” (p. 44). Ocorre mais interação e colaboração: os alunos ajudam e pedem ajuda uns aos outros e aos professores, além de ajudar os próprios professores com seu ‘empoderamento tecnológico’ (p. 46). A mudança mais importante foi uma “tendência de refletir sobre o ensino, questionar antigos padrões e especular as causas por trás das mudanças que eles estavam vendo nos estudantes” (p.46). Eles estimulavam os alunos a construir seu próprio conhecimento, e, nas classes em que o projeto foi realizado, os índices de evasão diminuíram drasticamente, além de aumentar o número de alunos premiados e com destaques (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997, p. 47).

Nesse sentido, o material relaciona estas etapas com o próprio processo de aprendizagem musical nas Dimensões de Crítica Musical de Swanwick (2003) conduzido com base nas atividades do Modelo C(L)A(S)P (SWANWICK, 1979), em especial nas de envolvimento direto com a música: performance (ou execução instrumental, vocal, corporal), apreciação e composição.

O ciclo 2 enfatiza o planejamento das atividades musicais do professor com a incorporação das TDICs, retomando Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), além de apresentar os pressupostos que auxiliam a organizar um planejamento didático para uma aula de Música com o uso das TDICs. Um dos objetivos desse ciclo é aprender a planejar atividades educativo-musicais que combinam o uso de diversos recursos tecnológicos. Importante destacar que o

ciclo 2 possui muitos exemplos de atividades práticas e exemplos de utilização das TDICs como atividade musical, o que proporciona ao estudante, uma experiência mais próxima da sala de aula relacionada ao uso das TDICs.

O ciclo 3, dando continuidade às estratégias para o uso das TDICs em aulas de música, faz uma abordagem do conteúdo direcionado a softwares e aplicativos de edição de áudio e partituras, como foco principalmente nos softwares gratuitos como o “Audacity³⁸” para gravação e edição de áudio e “Muscore³⁹” para edição de partituras. É importante destacar que essas ferramentas são amplamente utilizadas pelos estudantes ao longo de todo o curso em outras disciplinas do curso de Licenciatura em Música como as disciplinas de Percepção e Estruturação Musical, Harmonia e Análise Musical. Essas ferramentas foram adotadas por serem softwares livres, não onerando o aluno. Nesse ciclo, o material aborda uma ferramenta muito interessante para atividades musicais, que é o WebQuest⁴⁰, que acaba se tornando uma ferramenta de pesquisa e construção do conhecimento, incluindo o conhecimento musical. Um dos pontos de destaques nesse ciclo é exatamente a junção dessas três ferramentas (Audacity, Muscore e WebQuest) no material.

O ciclo 4 tem ênfase na pesquisa e no estudo dentro de um universo imenso que são as TDICs. O objetivo é a seleção e o uso dessas ferramentas com foco nas aulas de música identificando inclusive algumas das tendências pedagógicas e tecnológicas contemporâneas quanto ao uso das TDICs em educação musical. A ênfase do ciclo 4 está nos editores de áudio e partitura como Muscore e Audacity mas associado às inovações e ao uso pedagógico-musical.

Por fim, o ciclo 5 foca nas inovações tecnológicas trazendo algumas perspectivas para a educação musical. Esse ciclo possui muitas sugestões de TDICs com suas ferramentas e recursos como:

³⁸ Audacity é um software livre de edição digital de áudio disponível principalmente nas plataformas: Windows, Linux e Mac e ainda em outros Sistemas Operacionais. O código fonte do Audacity está sob a licença GNU General Public License. A sua interface gráfica foi produzida utilizando-se de bibliotecas do wxWidgets.

³⁹ O MuseScore é um programa de computador livre de edição de partituras do tipo WYSIWYG para os sistemas Linux, Windows e Mac, com suporte a: reprodução de partitura e importação/exportação de arquivos no formato MusicXML e MIDI, a notação de percussão e tablatura para instrumentos de cordas e, impressão direta.

⁴⁰ é um tipo de atividade que orienta os alunos a construir conhecimentos sobre um determinado assunto por meio de pesquisas realizadas na internet. O WebQuest Fácil é uma ferramenta que permite criar WebQuests de maneira simples e rápida

- ✓ Objetos de Aprendizagem
- ✓ Recursos Educacionais Abertos
- ✓ Realidade Aumentada

É importante destacar que, nesse ciclo, o material apenas apresenta uma série de tecnologias atuais e que tem se destacado na educação com foco nas atividades educativo-musicais. Essas TDICs são ferramentas interessantes e úteis para ampliar o uso de tecnologias inovativas em sala de aula, entretanto, percebo que falta uma abordagem mais específica de aplicativos musicais, que possuem um universo nas lojas de aplicativos (para Android e Apple) a ser explorado.

O material didático dos alunos, em todos os cinco ciclos, possui como objetivo evidente o planejamento pedagógico educativo-musical tendo as TDICs como ferramenta de apoio e embasado nas propostas das etapas de integração das TDICs na escola (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997) e de forma muito peculiar, realiza um paralelo com o processo de aprendizagem musical nas Dimensões de Crítica Musical (SWANWICK, 2003).

Ainda tendo como base o material da disciplina, cada ciclo apresenta uma estrutura de tópicos, conforme elencado abaixo:

- Objetivos.
- Conteúdos.
- Problematização
- Orientações para o estudo.

A estruturação do material como é apresentada aos alunos, é fundamental na definição da distância transacional. Nesse sentido, Moore (2013) afirma:

Um curso é formado pelos seguintes elementos: objetivos de aprendizado, temas de conteúdo, apresentações de informações, estudos de casos, ilustrações gráficas e de outra natureza, exercícios, projetos e testes. A qualidade depende de como esses elementos são estruturados (MOORE, KEARSLEY, 2013, p. 298).

Portanto, a qualidade depende muito da estruturação do curso e do material, não compondo, entretanto, um elemento isolado na busca pela redução da distância transacional. Moore e Kearsley (2013) evidenciam que quanto menos diálogo, mais independente será necessário o estudante tornar-se e tomar suas próprias decisões a respeito das estratégias de estudo. Nesse sentido, no caso da disciplina CDTEM, percebe-se um diálogo ao longo de toda a disciplina em fóruns, aulas síncronas, envio e recebimento de correio eletrônico, além de um material estruturado e que permite esses diálogos entre professo-aluno, tutor-aluno e aluno-aluno.

Um aspecto importante que chamo à atenção do leitor, é o fato de que diálogo é uma “via de mão dupla”, ou seja, é preciso haver interação e troca de informações e conhecimento. É possível muitas vezes, ver essas interações positivas acontecendo na disciplina CDTEM, especialmente nos fóruns e webconferências, entretanto, o que fica evidente em outras ferramentas como o correio eletrônico e aba de avisos, é o fato dessas TDICs serem utilizadas apenas como forma de direcionamento e instrução aos alunos, não gerando assim, o que podemos considerar um diálogo.

Dessa forma, toda a estruturação do AVA da instituição (inclusive a disciplina CDTEM) é uma manipulação eficaz dos meios de comunicação. Há que se considerar dimensões dessa estruturação: materiais didáticos e portfólios da disciplina são rígidos e os alunos não podem alterar o material, formato da disciplina e nem a sua metodologia por meio do diálogo com o professor, ficando perceptível a partir da análise, que há momentos que a instituição e conseqüentemente a disciplina CDTEM, buscam “suavizar” a distância com o uso dessas ferramentas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem, logo, as TDICs são utilizadas como forma a diminuir a distância transacional.

Moore e Kearsley (2013) destacam que quando um programa é altamente estruturado e o diálogo professor-aluno é praticamente inexistente, ou seja, a distância transacional entre alunos e professores é grande. No outro extremo, há pequena distância transacional em programas por teleconferência (tecnologia da época do texto) que possuem muito diálogo e pouca estrutura predeterminada. Como mencionado anteriormente, a extensão do diálogo e a flexibilidade da estrutura variam de programa para programa. É esta variação que dá a um programa maior ou menor distância transacional que outro. O autor trabalha com extremos, mas ele indica a possibilidade de variações, logo, é preciso considerar essa fluidez.

Em programas mais distantes, onde menos ou pouco diálogo é possível ou permitido, os materiais didáticos são fortemente estruturados de modo a fornecer toda a orientação, as instruções e o aconselhamento que os responsáveis pelo curso possam prever, mas sem a possibilidade de um aluno modificar este plano em diálogo com o instrutor. Na disciplina CDTEM, o material é fortemente estruturado, mas as instruções e aconselhamento são feitos a partir das TDICs. não sendo possível que um aluno modifique esse programa em diálogo com o professor/tutor.

É importante destacar que, ao final de cada ciclo, existem questões autoavaliativas com feedback automático, que acabam se tornando uma importante ferramenta de avaliação para o

estudante. Os trabalhos e atividades em grupo é uma prática constante na disciplina CDTEM, incentivando assim a colaboração entre os pares.

Além de que, o material apresenta ainda um ou mais vídeos complementares de duração variável, não ultrapassando 10 minutos. Esse vídeo tem por objetivo introduzir ou esclarecer tópicos abordados naquele ciclo.

O material online ainda possui os recursos do glossário, bibliografia, créditos e cronograma. Conforme já mencionado, todo o material está disposto em formato online utilizando amplamente o recurso de hipertexto, que possibilita ao estudante navegar no material através de links que complementam o conteúdo ou trazem esclarecimentos de algum termo. O uso desses links é importante por permitir que o aluno estabeleça uma trilha autônoma de aprofundamento do conhecimento ou melhore o seu vocabulário, mas a decisão por traçar essa trilha é do estudante. A autonomia nos estudos é uma característica importante do estudante da EaD, pois a ausência física de um professor, acaba por despertar no estudante, a necessidade de pesquisar e buscar muito mais do que o material básico oferece. É importante destacar que a autonomia, que esse tipo de trilha oferece em um programa educacional como o curso de licenciatura em Música do Claretiano é de grande importância no sentido de desenvolver o aspecto de aluno-pesquisador, que é uma fulcral premissa do estudante de EaD. Nesse sentido, Maia e Mattar (2007) nos levam a refletir sobre o que os autores chamam de “Aprendiz virtual”, em que em uma sociedade com acesso mais fácil ao conhecimento devido à popularização da internet, é essencial que o estudante tenha capacidade de pesquisar e avaliar informações, transformando-as em conhecimento (MAIA, MATTAR, 2007, pg.84).

Por fim, neste trabalho, acabei optando por não abordar uma das variáveis da TDT de Moore e Kearsley (2013), que trata da questão da autonomia do estudante. Moore e Kearsley (2013) entendem que a autonomia do estudante se desenvolve quando existe menos diálogo e mais estrutura em curso (programa). Quanto menos diálogo e mais estrutura tiver um curso, mais independente será necessário o estudante tornar-se e tomar suas próprias decisões a respeito das estratégias de estudo. Esse não é o caso da disciplina CDTEM, já que a disciplina prioriza o diálogo por meio de diversas ferramentas e ações docente e de tutoria, ademais, o curso é estruturado e possui muitas TDICs que permitem uma interação síncrona e assíncrona.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho traz como tema “A Teoria da Distância Transacional e o uso das TDICs em um curso de Licenciatura em Música a Distância: o Caso da Disciplina Cultura Digital e Tecnologias para a Educação Musical”. Por meio deste trabalho, foi possível observar, sob a ótica da Teoria da Distância Transacional de Moore e Kearsley (2013), que a disciplina Cultura Digital e Tecnologias para a Educação Musical possui um diálogo constante, mas nem sempre com interações positivas, ao longo de todo semestre, por meio de ferramentas tecnológicas como o correio eletrônico, fóruns, web conferências e aulas síncronas. Esse diálogo constante ao longo do semestre é uma importante variável na busca pela redução da distância transacional proposta por Michael Moore e Greg Kearsley (1993,2008,2013). Entretanto, as TDICs oferecidas pela instituição (Claretiano Centro Universitário) no Ambiente Virtual de Aprendizagem como parte do ecossistema educacional institucional, têm importante papel na redução das distâncias geográficas, sendo um ambiente de interação e fácil acesso para estudantes, tutores, professores, ficando evidente entretanto, que o material da disciplina CDTEM é rígido e pouco flexível, não sendo possível ao alunos modifica-lo a partir do diálogo com o professor, ficando perceptível a partir das análises realizadas, que há momentos que a instituição e conseqüentemente a disciplina CDTEM, buscam reduzir a distância transacional com o uso dessas ferramentas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem, logo, as TDICs são utilizadas como forma eficaz de manipulação buscando diminuir a distância transacional.

Quanto à estrutura do programa (que neste trabalho entendemos como a disciplina Cultura Digital e Tecnologias para a Educação Musical), que é outra importante variável na redução ou aumento da distância transacional destacada pelos autores, foi possível observar que a instituição como um todo tem especial atenção ao seu AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). O ambiente é interativo, acolhedor, visualmente agradável e de fácil acesso, além das principais funções ficarem facilmente disponíveis aos utilizadores. Foi possível observar ainda que existe uma preocupação constante com a atualização e correção de erros do material didático, sendo esse trabalho realizado semestralmente quando o setor de editoração institucional é provocado, a exemplo do próprio material da disciplina que foi modificado ao longo da análise de dados desta dissertação.

As TDICs propostas e utilizadas ao longo da disciplina como parte do conteúdo em que foram abordados editores de áudio e partituras, proporcionam ao estudante de licenciatura

em Música, um conhecimento básico, introdutório e muito útil à realização do curso, já que em muitas outras disciplinas, esses conhecimentos serão exigidos nos próximos semestres para realização de trabalhos e demais atividades. Entretanto, a disciplina CDTEM, em muitos momentos, aparenta não “instrumentalizar” no uso dessas ferramentas, ficando assim os alunos, responsáveis em buscar um conhecimento mais sólido sobre essas ferramentas por conta própria. Pela minha experiência de mais de 15 anos como professor de Música na rede particular de ensino do Distrito Federal e também como tutor há mais de 6 anos no Claretiano Centro Universitário e na Universidade Aberta do Brasil, posso afirmar que ferramentas como edição de áudio (*Audacity*) e edição de partituras (*Musescore*) são muito úteis no desenvolvimento do trabalho cotidiano docente, entretanto, essas ferramentas são para computadores do tipo desktop ou notebook, ficando aqui a sugestão de uma necessidade de reformulação do material da disciplina, contemplando nessa reformulação, os aplicativos para dispositivos móveis que são ferramentas que provavelmente o então atual aluno de licenciatura e futuro professor de Música, deverá utilizar em sala de aula. Infiro essa necessidade, não somente pela minha experiência como docente, mas também embasada na pesquisa realizada por Martins e Marins (2019) com 2.084 (dois mil e oitenta e quatro) estudantes de todo o Brasil do curso de Licenciatura em Música do Claretiano Centro Universitário, que indicaram que 63% desses estudantes, utilizam o smartphone ou tablet bem como os seus aplicativos musicais para estudar ou lecionar Música.

O aplicativo da instituição para dispositivos móveis é um ponto que merece muita atenção, por não contemplar em grande parte, as mesmas funções e materiais presentes na versão para desktop ou notebook. Enfatizo que essa é uma necessidade do atual cenário, considerando dois fatores: o perfil do estudante do curso de Licenciatura em Música do Claretiano Centro Universitário e um acesso mais fácil e barato ao mercado de dispositivos móveis, especialmente os smartphones.

Este trabalho buscou, como um dos objetivos secundários, conhecer e analisar quais TDICs são utilizadas na disciplina Cultura Digital e Tecnologias para a Educação Musical e como essas TDICs são abordadas pelo professor no ambiente virtual de aprendizagem e no material didático da disciplina. Foi possível observar que as TDICs que foram abordadas pelo material didático são os editores de áudio na versão livre como o *Audacity* e os editor de partitura *Musescore*, além da ferramenta *Webquest*. O ponto que chama a atenção no uso dessas TDICs foi uma intensa preocupação com a utilização dessas ferramentas no ensinar e aprender música, atendendo nesse sentido, ao que tem se como objetivo do perfil inicial do estudante do curso de Licenciatura em Música, segundo o Político Pedagógico do Curso (2020) que se espera

que ao final do primeiro ano do curso, o aluno do Curso de graduação em Música – Licenciatura a Distância - estará apto a utilizar ferramentas tecnológicas voltadas para a música e para a Educação Musical, como programas de edição de partituras, reprodução, gravação edição de áudio (PPC INSTITUCIONAL, 2020). Nesse sentido, fica evidente que o material segue um caminho de construção do conhecimento tecnológico muito criterioso, partindo dos conceitos iniciais, abordando habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular relacionadas às tecnologias (BRASIL, 2018, p.9), etapas de integração das TDICs na escola (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997) e de forma muito peculiar e julgo como muito positiva, realiza um paralelo entre as etapas de integração das TDICs na escola (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997) com o próprio processo de aprendizagem musical nas Dimensões de Crítica Musical de Keith Swanwick (2003).

A Teoria da Distância Transacional de Moore e Kearsley (2013) possui como variáveis a destacar: diálogo, estrutura do programa e autonomia do estudante. Infelizmente, neste trabalho não abordamos a autonomia do estudante, ficando esta, para pesquisas específicas e futuras.

Nesse sentido, a principal contribuição deste trabalho é o fato de que diálogo e estrutura são determinantes na redução das distâncias geográficas, no entanto, há muitos aspectos a se considerar. A Teoria da Distância Transacional aponta que quanto mais diálogo e menos estrutura no programa, menor será a distância transacional entre aprendiz e professor, e o oposto ocorre, ou seja, quanto menos diálogo e mais estruturado o curso for, nesse caso, a distância transacional será maior, exigindo do estudante maior autonomia nos estudos. Entretanto, no curso de Licenciatura em Música do Claretiano Centro Universitário, observou-se uma comunicação constante e com a presença nos fóruns e webconferências de interações positivas gerando diálogo entre professor-estudante-tutor em um ambiente estruturado tecnologicamente e com metodologia, material e TDICs planejadas para reduzir a distância transacional. Entretanto, considerando a Teoria da Distância Transacional, suas variáveis e a disciplina analisada, posso inferir que a instituição utiliza o toda a estrutura tecnológica disponível no seu Ambiente Virtual de Aprendizagem para proporcionar a redução das distâncias pedagógicas e de uma certa forma não evidenciar a rigidez do programa, já que, por mais que haja um diálogo constante ao longo do semestre por meio de diversas ferramentas síncronas e assíncronas, o discente não participa da construção do programa e nem tampouco tem “poder” de alterar o programa proposto.

Espera-se que este trabalho venha contribuir com a formação de professores de Música, proporcionando uma maior compreensão relacionado ao uso das TDICs na educação musical a distância. Considerando o contexto atual no cenário de pandemia da Covid-19, entendo que houve uma adesão muito grande pelo ensino remoto emergencial tanto na educação básica como no ensino superior, ficando evidente a necessidade da busca pelo encurtamento das distâncias geográficas que o afastamento social nos forçou a realizar com o fechamento de escolas e universidades. Dessa forma, as TDICs estão sendo o meio de comunicação pelo qual essas aulas remotas estão sendo realizadas. Nesse sentido, o que se pode contribuir é o fato da ampla utilização das TDICs por si só, não é o suficiente para reduzir as distâncias geográficas, havendo uma necessidade de toda uma estruturação do material didático e política filosófica da instituição para que as TDICs proporcionem a professores e aluno, essa esperada redução da distância transacional que o contexto atual busca.

REFERÊNCIAS

- BALDOVINOTTI, N; CARLINI, A. L. WebQuest. In: CARLINI, A. L.; TARCIA, Rita Maria. *20% a distância: e agora?* São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010. p.142-160.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BOYD, R. & Apps, J. *Redefining the discipline of adult education*.1980.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes e bases nacionais da educação. Lei no 09.394, de 20 de dezembro 1996.Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em: 13 setembro de 2021.
- BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm .Acesso em: 20 de maio de 2019.
- CABAL, Nubia; OLIVEIRA, Patricia; COSTA, Maria. Contribuições da Teoria da Distância Transacional na formação do educador musical a distância. *Educação a distância*, v.5, n. 3, p. 485-495, Ago. 2018.
- Censo EAD 2018. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/censo_ead/ . Acesso em 25 de maio de 2019.
- Censo da educação superior 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior> . Acesso em 25 de maio de 2019.
- COSTA, Hermes Siqueira Bandeira. Formação do professor de música para utilização das TDICs na educação musical a distância. In: II Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música (SIMPOM). Anais..., 2012. p. 431-439.
- _____. *A docência online: um caso no ensino de teclado na licenciatura em música a distância da UNB*. 2013. 140f. Dissertação (Mestrado em Música) -Instituto de Artes, UNB, Brasília, DF, 2013.
- COTA, Denis Martino. *Aplicativos musicais: uma reflexão sobre a inovação da educação Musical*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.
- CLARETIANO. Projeto Político Pedagógico do Curso. Batatais-SP. 2019.Disponível em: https://sgo.claretiano.edu.br/static/projetos/22/original/PPPC_Música_2018.pdf . Acesso em 20 de abril de 2019.
- DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 2.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

DOMENCIANO, Jaqueline Ferreira. Tecnologias móveis na educação: estudo em duas experiências na educação a distância. São Paulo, 2015.

ECYCLE. Smartphones as Tools for Education: Getting Smart With Smartphones. eCycle Best. The Green Electronics Trade-In Company Since 2002. Disponível em: <<http://www.ecyclebest.com/smartphone/articles/smartphones-as-tools-for-education>>. Acessado em: 03 de abril de 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, Ago. 2002.

FONSECA, Ana Graciela M.F. Aprendizagem, mobilidade e convergência. Revista eletrônica do programa de Pós-graduação em mídia e cotidiano, n. 2, p.163-181, jul. 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GALIZIA, Fernando S. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. Revista da Abem, Porto Alegre, v. 21, p. 76-83, mar. 2009.

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

_____. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, Daniel. Educação musical a distância: propostas para o ensino e aprendizagem de percussão. 2009. 191f. Tese (Doutorado em em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, São Paulo, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da Educação Superior, 2018. Brasília: MEC, 2019.

KEEGAN, Desmond. The foundations of distance education. London: Croom Helm, 1986.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set/dez. 2003.

KRÜGER, Susana Ester. 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 307f. Tese (Doutorado em Educação) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2010.

MAIA, Carmem, MATTAR, João. ABC da EaD: a educação a distância hoje. 1. ed. São Paulo: Pearson, Prentice Hall, 2007.

MARTINS, Leonardo Gomes. MARINS, Paulo Roberto Affonso. Perfil discente de um curso de Licenciatura em Música a distância: um estudo com alunos do Claretiano Centro Universitário. Brasília, 2019.

MOORE, M. G.; ANDERSON, W. G. Handbook of distance Education 3rd ed. New York, NY: Routledge, 2013.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. Educação a distância: uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

_____. Educação a distância: sistemas de aprendizagem online. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MOORE, M. G. The Theory of Transactional Distance. In: MOORE, M. G.; ANDERSON, W. G. Handbook of distance Education. 3rd ed. New York: NYRoutledge, 2013. p. 66-87.

MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. Publicado In: KEEGAN, D. (1993) Theoretical Principles of Distance Education. Tradução de Wilson de Azevedo, revisão de tradução de José Manuel da Silva. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.1, ago. 2002. (Tradução de: Theoretical Principles of Distance Education)

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o ensino superior em música como objeto. Salvador, 2013

PETERS, Otto. A educação a distância em transição: tendências e desafios. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS:Unisinos, 2004.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a).

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani César de. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSAS, Fátima Weber. Competências para o contexto tecnológico-musical: um foco nas tecnologias digitais online para a educação. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

SANTOS JÚNIOR, Josué Berto dos. A utilização das TIC no planejamento da aula de música dos egressos do curso de licenciatura em Música a distância da UnB. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, 2017.

SANDHOLTZ, J. H; RINGSTAFF, C.; DWYER, D. C. *Teaching with technology: creating student-centered classrooms*. New York: Teachers College Press, 1997.

SOARES, J.; SCHAMBECK, R. F.; FIGUEIREDO, S. A formação do professor de música no Brasil. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. Trad. OLIVEIRA, A.; TOURINHO, C. São Paulo: Moderna, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WEDEMEYER, C.A. Independent study. In: Deighton, L.C.(Ed.). *The Encyclopedia of education*. New York: Macmillan. 1971

Yin, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001.