



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

LEANDRO LIBARDI SERAFIM

**MODELOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE
INSTRUMENTOS MUSICAIS EM MODALIDADE A DISTÂNCIA:
PROJETANDO O ENSINO DE INSTRUMENTOS DE SOPRO**

Salvador
2014

LEANDRO LIBARDI SERAFIM

**MODELOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE
INSTRUMENTOS MUSICAIS EM MODALIDADE A DISTÂNCIA:
PROJETANDO O ENSINO DE INSTRUMENTOS DE SOPRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

Orientador: Prof. Dr^a. Helena M. de Souza Nunes

Salvador
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S481m Serafim, Leandro Libardi.

Modelos pedagógicos no ensino de instrumentos musicais em modalidade à distância: projetando o ensino de instrumentos de sopro / Leandro Libardi Serafim. – Salvador: UFBA, 2014.

177 f.: il.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Helena M. de Souza Nunes.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, Programa de Pós-Graduação em Música, 2014.

Bibliografia.

1. Música. 2. Modelos pedagógicos. 3. Instrumentos de sopro. 4. EAD. I. Nunes, Helena M. de Souza II. Título.

CDU- 788

LEANDRO LIBARDI SERAFIM

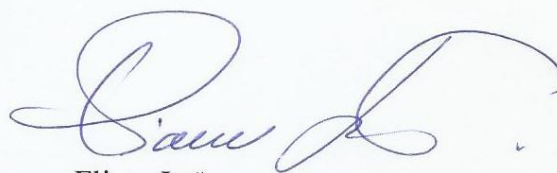
**MODELOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE
INSTRUMENTOS MÚSICAIS EM MODALIDADE A DISTÂNCIA:
PROJETANDO O ENSINO DE INSTRUMENTOS DE SOPRO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música, Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia.

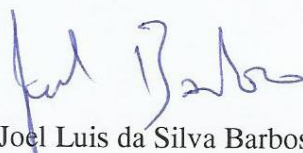
A Dissertação de **Leandro Libardi Serafim** foi aprovada



Helena Müller de Souza Nunes
Orientadora



Eliane Leão



Joel Luis da Silva Barbosa

Salvador, 19 de fevereiro de 2014

Aos que lutam em favor da educação para todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

À minha família, especialmente aos meus pais, Dercila e Cleonir, que, apesar das dificuldades enfrentadas, me conduziram pelo caminho correto.

À minha esposa, Magali Bielski Serafim, por todos os dias de amor e apoio incondicional.

Aos regente-professores Hugo Knorst e Egídio Michaelsen, por inserirem a música em minha vida.

Aos colegas do PROLICENMUS, da Orquestra de Sopros de Novo Hamburgo e da Orquestra Sinfônica de Gramado.

A todos os meus amigos, em especial ao Rodrigo Benetti, ao Heitor M. Knorst e ao Jézer dos Santos da Silva, por terem, em momentos diferentes da minha vida, proporcionado a felicidade e o estímulo de que eu precisava.

Aos colegas da residência gaúcha na Bahia, Claudia E. dos Santos, Dâmaris dos Santos e Bruno Westermann, pela acolhida e parceria.

Ao Lineu Ricardo Kern e à Marilu Bielski Kern, pelo incentivo e apoio.

Às instituições de ensino que tiveram fundamental importância em minha formação, entre as quais o Colégio Senador Salgado Filho, de Gramado, onde fiz o ensino fundamental; o Colégio Santos Dumont, de Gramado, onde cursei o ensino médio; a EST de São Leopoldo, onde fiz o curso Técnico de Música; a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde fiz o curso de Licenciatura em Música; e a Universidade Federal da Bahia, onde estou concluindo o mestrado em Educação Musical.

À CAPES pelo apoio ao meu projeto de pesquisa.

Aos professores Joel Barbosa e Eliane Leão pelas contribuições realizadas na defesa da dissertação.

Especialmente à professora e orientadora Helena de Souza Nunes, por compartilhar todo seu conhecimento e mostrar-me novos horizontes.

A todos vocês, e a quem, porventura, eu tenho esquecido, meus mais sinceros agradecimentos!

SERAFIM, Leandro Libardi. *Modelos pedagógicos no ensino de instrumentos musicais em modalidade a distância: projetando o ensino de instrumentos de sopro*. 177 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RESUMO

No Brasil, o ensino de instrumentos de sopro foi inicialmente direcionado aos indígenas nas Missões Jesuíticas, depois aos negros escravos nas Bandas de Fazenda, aos negros libertos nas Bandas de Barbeiros, aos militares nas Bandas Militares, aos sócios nas Filarmônicas, aos alunos de professores particulares, aos membros nas igrejas protestantes e finalmente aos estudantes nas Bandas Escolares. Em todos estes formatos houve certa fragilidade no processo de ensino-aprendizagem, devido, essencialmente, a existência de um único professor para todos os instrumentos, sem formação adequada para tal. Embora muitos educadores musicais tenham reações adversas à responsabilidade de assumir tantas funções, essa é uma realidade histórica do Brasil, entendendo-se por causa disto, que tal condição deva ser simplesmente assumida. Uma possibilidade para encaminhamento do assunto é a inserção de abordagens próprias do ensino coletivo de instrumentos de sopro nos cursos de licenciatura em música a distância, que já são sete, com cento e cinco polos de apoio presencial, divididos em dezesseis estados. Porém, para que este ensino seja efetivo, é preciso mais do que a simples transposição de modelos pedagógicos da modalidade presencial para contextos tecnológicos de comunicação e informação. A educação a distância na Sociedade da Informação, num mundo globalizado e midiático, requer formatos próprios, muitos dos quais ainda em fase de descoberta e construção, por sua vez fundamentados na quebra de paradigmas da educação presencial e em princípios convencionais de ensino-aprendizagem já superados ou que precisam de novas abordagens. Assim sendo, a partir do pareamento de dados advindos de duas propostas de ensino de instrumentos musicais em modalidade a distância, uma brasileira, intitulada PROLICENMUS e outra estadunidense, intitulada SmartMusic, e acréscimos advindos de um método brasileiro para ensino coletivo de instrumentos de sopro e percussão, intitulado Da Capo, faz-se a sistematização de um Modelo Pedagógico próprio para o ensino de instrumentos de sopro em cursos de licenciatura em música a distância brasileiros, com vistas a formação e/ou qualificação de regentes professores de bandas escolares. Acrescenta-se ainda, que o instrumento de análise criado, calcado na concepção de Modelo Pedagógico criada neste trabalho, pode ser, da mesma maneira, um Projeto de Curso e um Instrumento de Análise dos resultados obtidos.

Palavras-chave: EAD. Modelos Pedagógicos. Instrumentos de sopro.

SERAFIM, Leandro Libardi. Pedagogical models in the teaching of musical instruments for the distance learning modality: designing the teaching method of wind instruments. 177 pp. 2014. Dissertation (Master Degree in Music Education) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ABSTRACT

In Brazil, the teaching of wind instruments was initially focused on the indigenous at the Jesuit Missions, after wards, to the black slaves in Bands Farm, to the black freedmen in the Barbers Bands, to the military in the Military Bands, to the partners in the Philharmonic, to the students of private teachers, to the members in the Protestant churches and finally to the students in the School Bands. In all these formats, there have been certain fragility in the teaching-learning process, mainly due to the existence of a single teacher for all instruments without proper training to do so. Although many music educators have adverse reactions to the responsibility of taking so many functions, this is a historic reality of Brazil, hence it is understood, that such condition should simply be assumed. One possibility for approaching the matter is inserting own approaches of collective teaching of wind instruments in music graduation courses through distance learning, which are already seven, with one hundred and five poles of classroom support, divided into sixteen states. However, for this teaching to be effective, it is necessary more than a simple transposition of pedagogical models of classroom modality for technological contexts of communication and information. The distance education in the Information Society, in a media and globalized world, requires own formats, many of which are still under construction and discovery phase, which in turn are based on the paradigm shift of classroom education and conventional principles of teaching and learning already overcome or needing new approaches. Thus, pairing data from two teaching proposals of musical instruments in the distance learning modality, a Brazilian entitled PROLICENMUS and other from U.S. entitled SmartMusic and addition arising from a Brazilian method for collective teaching of wind instruments and percussion, entitled Da Capo, starts the systematization of an own pedagogical model for teaching wind instruments in Brazilian music graduation courses through distance learning aiming teachers training and/or improving the qualification of bandmaster teachers of school bands. We can still add that the tool of analysis was created based on the conception of this paper Pedagogical Model. And it can similarly be considered as a Course Project and as a tool of analysis of the obtained results as well.

Keywords: Distance Learning. Pedagogical Models. Wind Instruments.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo Tridimensional (BERNARDI, 2011).....	39
Figura 2: Modelo Tridimensional (MORER, 2003).....	39
Figura 3: Elementos de um Modelo Pedagógico (BEHAR, 2009).....	41
Figura 4: Modelo de Arquitetura Pedagógica (GRASSI, 2010).....	42
Figura 5: Modelo CDG.....	54
Figura 6: Modelo próprio, baseado no Modelo CDG, para Interrelação entre as Propostas Analisadas.....	66
Figura 7: Síntese da Metodologia.....	70
Figura 8: Organograma e Posições de Trabalho (PROLICENMUS, 2010b).....	86
Figura 9: Sala de aula virtual de Seminário Integrador B.....	96
Figura 10: SmartMusic Gradebook.....	97
Figura 11: Ebook Teclado Acompanhamento.....	111
Figura 12: OA disponibilizado no Ebook Teclado Acompanhamento.....	128
Figura 13: Sistema de acompanhamento e avaliação do SmartMusic.....	132
Figura 14: Sistema de Avaliação do SmartMusic.....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Materiais Didáticos usados por Tranquilino Bastos (1850–1935) (MENDES; BLANCO, 2007) .	31
Quadro 2: Modelos Pedagógicos e Epistemológicos segundo Becker (1999)	35
Quadro 3: Componentes da EAD mediada por TICS (SANTÁNGELO, 2000, tradução e adaptação nossa)	37
Quadro 4: Modelo Teórico de Zabala (1998 apud BERNARDI, 2011).....	40
Quadro 5: Avaliação dos Cursos de Música EAD.....	52
Quadro 6: Critérios para Seleção de Amostras.....	58
Quadro 7: Exemplo do Instrumento de Análise	68
Quadro 8: âmbito de Realização do PROLICENMUS.....	81
Quadro 9: Matriz Curricular do PROLICENMUS	107
Quadro 10: Quadro Sinóptico do Ebook Teclado Acompanhamento (DOMENICI et al., 2012).....	110
Quadro 11: Frequência de estudo semanal através do SmartMusic	134
Quadro 12: O processo evolutivo das gravações de N2 em SI – Violão (TOURINHO et al., 2012).....	137
Quadro 13: Canções disponibilizadas no PROLICENMUS	147
Quadro 14: Solos disponibilizados no PROLICENMUS.....	149
Quadro 15: Arranjos para prática de conjunto disponibilizados no PROLICENMUS	151

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Polos de apoio Presencial dos cursos de música EAD.....	51
Gráfico 2: Vendas do SmartMusic entre 2001 e 2008 (JOYCE, 2008 apud VARELA, 2008).....	79
Gráfico 3: Survey SmartMusic – Número de alunos por professor.....	83
Gráfico 4: Meios de interação entre tutores e alunos no PROLICENMUS (NUNES, L. 2011).....	121
Gráfico 5: Quantidade de Bandas cadastradas na Funarte X Estados Brasileiros.....	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
- AP – Arquitetura Pedagógica
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAEF – Centro de Artes e Educação Física
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CC – Conceito de Curso
- CEUCLAR – Centro Universitário Claretiano
- CDG – Cante e Dance com a Gente
- CME – Conjuntos Musicais Escolares
- COMGRAD – Comissão de Graduação
- CPC – Conceito Parcial de Curso
- CPD – Centro de Processamento de Dados
- EAD – Educação a Distância
- E-book ou Ebook – Eletronic Book (Livro Eletrônico)
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- EUA – Estados Unidos da América
- FAURGS – Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GNU – General Public License (Licença Pública Geral)
- IES – Instituição de Ensino Superior
- MA – Música Aplicada
- MAaV – Musicalização de Adultos através da Voz
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- MMD – Músico de Mídias Digitais
- OA – Objeto de Aprendizagem
- OTP – Oficina de Teoria e Percepção Musical

OVA – Objeto Virtual de Aprendizagem

PROLICENMUS – Pró-licenciatura Música

QS – Quadro Sinóptico

Rede – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica

Rede MUSUAB – Rede Nacional para Formação em Música na Modalidade a Distância

SEAD – Secretaria de Educação a Distância da UFRGS

SI – Seminário Integrador

SIP – Seminário Integrador Presencial

SisGrad – Sistema de Graduação

SOS – Sistemas de Organização Sonora

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UE – Unidade de Estudo

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UnB – Universidade de Brasília

UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos

UNINCOR – Universidade Vale do Rio Verde

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

UNIS – Centro Universitário do Sul de Minas

ViA – Vídeos Interativos de Aprendizagem

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE FIGURAS	8
LISTA DE QUADROS	9
LISTA DE GRÁFICOS	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
INTRODUÇÃO	15
1 ESTADO-DA-ARTE	17
1.1 Ensino de Instrumentos de Sopro no Brasil	20
1.1.1 Procedência Histórica	20
1.1.2 Formatos	23
1.1.3 Métodos	29
1.2 Modelos Pedagógicos em EAD	34
1.2.1 Becker (1999)	35
1.2.2 Trindade (2009)	35
1.2.3 Santángelo (2000)	36
1.2.4 Sangrá e Duart (2000)	38
1.2.5 Zabala (1998)	39
1.2.6 Behar (2009)	40
1.2.7 Carvalho, Menezes e Nevado (2007)	42
1.3 Educação a Distância e Música	44
1.3.1 Histórico e Conceito	44
1.3.2 Música EAD no Brasil	47
1.3.3 Experiência do CDG e Perspectivas no MUSUAB	52
2 METODOLOGIA	56
2.1 Seleção de Amostras	56
2.1.1 PROLICENMUS	59
2.1.2 SmartMusic	60
2.1.3 Da Capo	61
2.2 Tratamento dos Dados	62
2.2.1 Pesquisa Comparada	62
2.2.2 Instrumento de Análise	64
2.3 Exposição dos Resultados	69
2.4 Síntese da Metodologia	69
3 PAREAMENTO DE DADOS	71

3.1 Do Estado-da-Arte às Categorias de Análise.....	71
3.2 De Categoria a Categoria.....	76
3.2.1 Organização.....	76
3.2.2 Método.....	115
3.2.3 Conteúdo.....	141
4 DISCUSSÃO TEÓRICA.....	153
4.1 Sobre a Organização do Modelo Buscado.....	153
4.2 Sobre o Método do Modelo Buscado	159
4.3 Sobre o Conteúdo do Modelo Buscado	162
5 CONCLUSÃO.....	166
REFERÊNCIAS	170

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata de Modelos Pedagógicos utilizados no ensino de instrumentos musicais em modalidade a distância mediado pela internet, privilegiando questões diretamente pertinentes ou passíveis de transferência ao ensino de instrumentos de sopro. O assunto proposto foi investigado em referências nacionais e internacionais da área, com o intuito de verificar tanto aspectos organizacionais, referentes a ambientes e modos de manutenção, como metodológicos, quais sejam, materiais didáticos, repertório, fundamento pedagógico e avaliação, e ainda aspectos tecnológicos, isto é, ambientes virtuais de aprendizagem, softwares e objetos virtuais de aprendizagem.

Assim, no âmbito de ofertas brasileiras, foi analisada a experiência de ensino de instrumento musical a distância mediada por tecnologias da informação e comunicação, mesmo que, no caso, tal experiência seja referente ao violão e ao teclado, do Curso de Licenciatura em Música, modalidade a distância, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidades Parceiras (PROLICENMUS), modelo este, de abrangência nacional e caráter público. No âmbito de ofertas internacionais, foi analisada a proposta estadunidense de ensino de instrumentos de sopro, na modalidade a distância, SmartMusic, modelo este, por sua vez, de abrangência internacional e caráter privado. Para tal investigação, foi criado e validado no âmbito interno do próprio estudo, com base em bibliografia da área, um Instrumento de Análise capaz de, a partir de procedimentos metodológicos advindos da Pesquisa Comparada, identificar tópicos relevantes de tais propostas, no que concerne à preparação de um modelo pedagógico para o ensino de instrumentos de sopro na modalidade a distância mediada pela internet. Em seguida, apresenta-se uma discussão teórica, fundamentada não apenas pelos resultados prévios de tal comparação entre propostas de ensino de instrumentos a distância, mas também por trabalhos acadêmicos, que tratam da utilização do método brasileiro para ensino-aprendizagem de instrumentos de sopro e percussão Da Capo, de Barbosa (2004). Essa terceira fonte foi agregada ao estudo no intuito de verificar questões pertinentes ao ensino de instrumentos de sopro, propriamente dito, de modo particularmente enriquecido por estar vinculado a bandas escolares brasileiras, mesmo que esse seja feito em modalidade presencial.

O texto está organizado em quatro partes. No primeiro, procura-se referenciar um panorama geral de assuntos relacionados ao foco específico. Ensino de instrumentos de sopro no

Brasil, educação a distância mediada por tecnologias da informação e comunicação, bem como ensino da música nessa modalidade de ensino são temas correlatos, que ajudam a cercar aquele, que está sendo buscado. No segundo capítulo, numa ordem invertida àquela mais comum, porém considerada a mais adequada a este estudo, apresenta-se a metodologia da pesquisa. Fala-se, então, das propostas musicopedagógicas comparadas, do tratamento dirigido aos dados, dos resultados encontrados e, por fim, entendendo-se como parte das aquisições desta pesquisa, resume-se a metodologia empregada. No terceiro capítulo, o conjunto de conhecimentos obtidos pelo primeiro e segundo, construído a partir da análise do SmartMusic e do PROLICENMUS, são reunidos em uma grande discussão, a qual intercala aspectos pertinentes à construção do instrumento de pesquisa com as descobertas a serem reveladas por ele, procurando harmonizá-los, num processo que ao mesmo tempo os correlaciona e os individualiza entre si. Tal procedimento se justifica, porque o tema é praticamente inédito e, em tais casos, estabelecimento do método e noções do saber espontâneo ainda precisam ser diferenciados entre si, rumo à construção e à aquisição de um conhecimento formal. Entende-se essa, portanto, como a mais significativa contribuição desta pesquisa: identificar e caracterizar particularidades de um conjunto de fenômenos ainda pouco conhecido, que precisa ser revelado. No quarto capítulo, um resumo crítico do terceiro, agora empregando também o método Da Capo, como elemento de controle externo, conduz à proposição do modelo teórico buscado.

À luz de um panorama do contexto nacional sobre o tema ensino de instrumentos de sopro sobretudo focado em bandas escolares, do estudo de modelos pedagógicos para a EAD e para o ensino de instrumentos musicais mediado pela internet, assim como da experiência adquirida no âmbito do PROLICENMUS enquanto experiência pioneira no país para a formação de professores de Música em modalidade EAD, como produto final da presente pesquisa estão aqui oferecidos subsídios para o estabelecimento de bases teóricas e de uma sistematização de possibilidades, com vistas à já prevista criação de um modelo pedagógico específico para o ensino de instrumentos de sopro direcionado à qualificação de regentes-professores de bandas escolares brasileiras, em modalidade a distância mediada pela internet, no âmbito da Proposta Musicopedagógica CDG.

1 ESTADO-DA-ARTE

O ensino de instrumentos de sopro, no Brasil tem importantes raízes fundadas na prática de bandas de música, entendendo-se ser impossível separá-lo desse seu tradicional ambiente de cultivo. Defende-se, que iniciativas em favor de procurar entender e propor encaminhamentos para o ensino de instrumentos de sopro no país devem passar, necessariamente, por compreendê-lo ali, onde efetivamente persistem enquanto práticas culturais espontâneas, há séculos. As bandas de música brasileiras são fruto de uma tradição musical originada nos tempos do Brasil Colônia, que se transformaram em uma popular e ainda atual manifestação da cultura nacional. Segundo site da FUNARTE¹, considerando-se apenas as cadastradas em seu Projeto Bandas, há no Brasil 2.439 delas, com destaque para Minas Gerais, com 477. Geralmente, estão vinculadas a órgãos militares, instituições religiosas, associações ou escolas públicas e privadas, desempenhando um importante papel na educação musical no país. Nestes grupos, é comum que o regente assuma o papel de musicalizador e professor de todos os instrumentos disponíveis:

[...] o mestre tem como atribuição ensinar teoria musical e prática de todos os instrumentos. Na escola da banda, as atividades acontecem no mesmo lugar, na mesma hora e com o mesmo professor. A escola segue a prática da maioria das escolas dos séculos XV ao XVIII, onde jovens e adultos misturavam-se. (CAJAZEIRA, 2004, p. 39)

Segundo Alves da Silva e Fernandes (2009), existem dois perfis básicos para estes regente-professores:

O primeiro, que podemos considerar como o mais tradicional é uma pessoa geralmente do sexo masculino e que obteve seus ensinamentos musicais em uma banda de música desde criança. Lá ele aprendeu um pouco de cada instrumento e de regência. [...] Grande parte destes desenvolve suas funções em bandas do interior [...]. O segundo, que pode ser considerado o “mestre de banda” mais moderno, não necessariamente toca diversos instrumentos, utilizando-se dos monitores-músicos da própria banda ou mesmo de professores específicos de instrumento. Há inclusive penetração maior de mulheres neste perfil e são encontrados em maior escala nas chamadas cidades grandes. Ele sabe que o grau de exigência por parte dos alunos atualmente é cada vez maior. O seu aluno tem, através da internet, acesso a aulas, gravações e apresentações de bandas de música e instrumentistas de todo o mundo e isso exige um ensino mais específico e ferramentas de motivação. Este mestre geralmente é remunerado, tem ou terá curso superior em música [...]. (ALVES DA SILVA; FERNANDES, 2009, p. 164)

¹ A Funarte (Fundação Nacional de Artes) é o órgão responsável, no âmbito do Governo Federal, pelo desenvolvimento de políticas públicas de fomento às artes visuais, à música, ao teatro, à dança e ao circo. Disponível em: <<http://www.funarte.gov.br>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

A formação dos mestres de banda cresce a passos lentos, pois raramente há cursos técnicos ou superiores, que possuam, entre seus objetivos, a formação de professores unidocentes de instrumentos de sopro e percussão.

Conforme observado, 30% dos professores de bandas escolares de Goiânia não conseguem desenvolver metodologias de ensino condizente com a realidade das bandas onde são regentes. Imagina se que isso esteja relacionado ao fato de que muitos deles são encaminhados às escolas, pelos órgãos gestores, sem uma formação adequada, que os habilite a ministrar aulas em bandas. É bem verdade que alguns estão cursando licenciatura em música, porém outros contam somente com a experiência de terem feito parte de uma banda estudantil quando adolescentes. (NOGUEIRA; PARENTE, 2012, p. 42)

Nas buscas, que prepararam este trabalho, não se conseguiu acesso a um levantamento de quais e/ou quantos cursos possuem esta especificidade a nível nacional, mas foram encontrados relatos sobre algumas iniciativas.

Infelizmente em Goiânia ainda não há, como ocorre em alguns estados, a formação a distância e continuada para professores de banda. Um exemplo seria o estado da Paraíba, cuja Universidade Federal implantou o curso a distância para regentes de bandas. Outro exemplo está na Universidade Federal de Minas Gerais onde existe a disciplina Banda no curso de graduação em música. Além desses exemplos, em São Paulo há cursos técnicos para regentes de bandas desenvolvidos pelo projeto Guri. (NOGUEIRA; PARENTE, 2012, p. 42)

Embora os autores tenham mencionado que a Universidade Federal da Paraíba tenha implantado um curso a distância para bandas, por intermédio de uma visita deste pesquisador, in loco foi constatado que este fato não está correto; na verdade foi aprovado, a partir da Resolução N°57/2009 do CONSEPE daquela universidade, o Curso Superior em Regência de Bandas e Fanfarras, na modalidade Sequencial de Formação Específica², curso de 1620 horas/aula em modalidade presencial. Os outros dois cursos mencionados também são em modalidade presencial, conforme constatado por ligação telefônica a essas instituições de ensino.

Além destes, José Alessandro Gonçalves da Silva (2007) nos descreve o processo de inserção da disciplina de Ensino Coletivo de Instrumentos de Sopro no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos. Tal disciplina, teórico-prática, iniciou no primeiro semestre de 2007, teve vinte alunos inscritos, usou como material didático principal o método Da Capo (BARBOSA, 2004) e seu objetivo foi:

² “Os cursos sequenciais são cursos de nível superior mas não têm o caráter de graduação. O que se busca ao definir-se um curso sequencial é uma formação específica em um dado "campo do saber" e não em uma "área de conhecimento e suas habilitações". Disponível em: < <http://www.inf.ufrgs.br/mec/ceeinf.sequencial.html>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

Abordar o ensino coletivo de sopros como contribuição para a formação geral do aluno e também para a formação de grupos instrumentais. Planejar e administrar atividades de ensino e desenvolvimento de repertório para sopros. Compreender a abordagem do ensino coletivo de sopros para cursos de formação musical em escolas, pequenas orquestras ou grupos musicais. Conceber e desenvolver material didático musical original, adequado à faixa etária, região e condições de trabalho. (SILVA, José, 2007, p. 4)

Se faltam opções para a formação de mestres de banda, tal realidade não é muito diferente em se tratando de materiais didáticos apropriados às necessidades destes profissionais, ou seja, que contemplem as especificidades do ensino coletivo de variados instrumentos de sopro e percussão. Todavia, devido à popularização da internet e à crescente sofisticação dos recursos multimídias, entende-se ser possível mudar esse quadro, à medida que tecnologias da informação e comunicação podem ampliar possibilidades educacionais relativas ao ensino de música a distância. Este texto de caracterização do Estado-da-Arte aborda o tema sob a perspectiva da formação, na modalidade a distância mediada por tecnologias da informação e comunicação, de regentes unidocentes de bandas escolares, partindo do ensino de instrumentos de sopro.

No caso particular aqui abordado, um ensino de instrumentos de sopro na modalidade EAD mediada pela internet é justificável pelas características e necessidades do público-alvo, visto que, segundo Alves da Silva e Fernandes (2009, p. 164), é distante dos grandes centros, que existe a maior parte de regentes-professores sem qualificação formal na área. Além disso, nos últimos anos, observa-se um crescimento significativo de políticas públicas, como a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2003), do Programa Pró-Licenciaturas (BRASIL, 2005) e da Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2006), que privilegiam iniciativas educacionais capazes de promover a formação de professores por intermédio desta modalidade de ensino. Porém, para que este ensino seja efetivo, é preciso mais do que a simples transposição de modelos pedagógicos da modalidade presencial para contextos tecnológicos de comunicação e informação, os quais, com base em uma opção do governo brasileiro (BRASIL, 2001 e 2002) passaram a ser típicos da modalidade a distância no Brasil. A educação a distância na Sociedade da Informação, num mundo globalizado e midiaticizado, requer formatos próprios, muitos dos quais ainda em fase de descoberta e construção, por sua vez fundamentados na quebra de paradigmas da educação presencial e em princípios convencionais de ensino-aprendizagem já superados ou que precisam de superação.

Un rápido análisis de la realidad actual nos revela que hay muy pocas experiencias que verdaderamente superen las formas tradicionales de aprendizaje utilizadas en la enseñanza a distancia, y que sólo se ha producido una actualización tecnológica en función del uso de Internet y de algunos desarrollos multimedia. (SANTÁNGELO, 2000, p. 141)

Assim, para que seja possível compreendermos o Estado-da-Arte do tema central aqui trazido, a preparação de um futuro modelo pedagógico para o ensino de instrumentos de sopro na modalidade a distância, faz-se a seguir uma breve visita aos diferentes aspectos implicados por ele, no escopo deste trabalho, quais sejam: 1) o ensino de instrumentos de sopro no Brasil; 2) os Modelos Pedagógicos na EAD; e 3) a educação a distância, privilegiando questões pertinentes ao ensino-aprendizagem de música no Brasil.

1.1 ENSINO DE INSTRUMENTOS DE SOPRO NO BRASIL

Com vistas a caracterizar o Estado da Arte, no que se refere ao ensino de instrumentos de sopro no Brasil, contempla-se um apanhado histórico resumido, abarcando um tempo antes mesmo do descobrimento do nosso país para, em seguida, à medida que se avança cronologicamente, direcionar-se o foco do trabalho para o ensino deles em bandas escolares.

1.1.1 PROCEDÊNCIA HISTÓRICA

Apesar das incertezas geradas pela escassez de documentos, é possível arriscar-se na configuração de uma linha do tempo sobre o ensino de instrumentos de sopro no Brasil. Partindo do marco inicial de nossa história, no cenário de uma história oficial do mundo europeu, tem-se o descobrimento, no ano de 1500. Isso, porque este é o momento, quando surgem os primeiros documentos escritos, que possibilitam conhecimentos mais formais e uma análise mais rigorosa. Todavia, mesmo assim, é interessante lembrar, que de seu próprio modo havia uma prática de ensino, nestas terras, que era anterior à chegada dos descobridores. Os índios tocavam instrumentos de sopro; e vários relatos, dos quais se falará a seguir, trazem indícios, de quais seriam estes instrumentos. Embora pouco se diga sobre a atividade pedagógica, é possível supor, que o ensino de música (respeitada a concepção de música, que estes povos tinham), assim como ocorria nas demais funções das tribos, fosse realizado por transmissão oral e vivência espontânea através das gerações. Sobre a existência de instrumentos de sopro na prática musical indígena, o primeiro relato é o feito por Pero Vaz de Caminha no primeiro de maio de 1500, numa Carta A El Rey Dom Manuel, onde é dito: “E olhando-nos, assentaram-se. E, depois de acabada a missa, assentados nós à pregação, levantaram-se muitos deles, tangeram corno ou buzina e começaram a saltar e a dançar um pedaço” (CAMINHA, 1500 apud KIEFER, 1997, p. 9).

Já em 1549, chegam no Brasil os primeiros Jesuítas, com o primeiro Governador Geral, Tomé de Souza, que garantiu a posição da Coroa Portuguesa no Novo Mundo, entre 1549 e 1553.

Depois de fundarem o primeiro colégio na Bahia, esses padres estenderam a sua ação catequética a Pernambuco, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Vicente e São Paulo. A partir desta chegada, surgiram vários outros relatos. Cardim (1980)³, descreve o encontro entre um padre visitante e um grupo de índios murubixába, durante o qual os índios ofereceram uma festiva recepção em canoas engalanadas, “com seus tambores, pífanos e frutas, providos de mui formosos arcos e flechas mui galantes” (apud MONTEIRO, 2010, p. 14). Já Sousa (1989)⁴ relata, que os Amoipiras “usam de trombetas que fazem de uns búzios grandes furados, ou de cana da perna das alimárias que matam, a qual lavram e engastam em um pau” (apud MONTEIRO, 2010, p. 31). Mas... e o que pensavam os Jesuítas, sobre a música que aqui encontraram?

Os jesuítas, assustados com o caráter selvagem do instrumental da música indígena – trombetas com crânio de gente na extremidade, flautas de ossos, chocalhos de cabeças humanas, etc. - trataram de iniciar os catecúmenos nos segredos do órgão, do cravo e do fagote, que melhor se adaptavam à música sacra. (TINHORÃO, 1972 apud KIEFER, 1997)

É sabido, que embora os Jesuítas tenham sido os primeiros professores de música no Brasil, pelo menos no que se refere à música de tradição europeia, seu objetivo principal não era ensinar música: este era um meio, por intermédio do qual poderiam cativar mais facilmente os indígenas e fixar-lhes melhor o aprendizado da doutrina católica apostólica romana, gerando sobre ela uma espécie de dominação mediante unidade religiosa com a Matriz. Para Kiefer (1997), devido à “deculturação” imposta pelos padres a serviço da Coroa Portuguesa, pouco restou da música dos índios na música brasileira. Essa opinião é respaldada por Tinhorão (1972)⁵, que afirma: “ao aceitarem a versão musical dos padres, os indígenas abdicavam prontamente da sua cultura da mesma forma que atiravam longe seus machados de pedra polida tão logo experimentavam os de aço dos europeus” (apud KIEFER, 1997).

Embora os Jesuítas tenham utilizado os instrumentos e a língua indígena no Cantochão ensinado a eles, estas práticas foram apenas introdutórias, pois, assim que podiam, os ensinavam a tocar e até construir instrumentos tradicionais da música europeia. Sobre isso será falado na sequência deste texto. Obviamente, os instrumentos indígenas não deixaram de ser utilizados nas tribos que não sofreram, ou sofreram pouco com este processo de destruição; assim, é possível que tais instrumentos e seu ensino perdurem até os nossos dias. Contudo, na maioria do território

³ CARDIM, Fernão. *Tratados da terra e gente do Brasil*, introdução de Rodolfo Garcia, Editora Itatiaia e Editora da Universidade de S. Paulo, Belo Horizonte e S. Paulo, 1980.

⁴ SOUSA, Gabriel Soares de, *Notícia do Brasil [1587]*, Publicações Alfa, Lisboa, 1989.

⁵ Ibid.

conquistado, uma sobreposição dominadora dos modelos europeus predominou; e é daí, que vem nossa história recente.

Na medida do possível, os Jesuítas ensinavam-lhes instrumentos musicais advindos da Europa, entre eles, os de sopro. Tal constatação é reforçada na citação de Monteiro (2010, p. 29), pois segundo esse autor, “há notícias de pedidos de envio de instrumentos quer por parte de autoridades religiosas quer civis, sendo os sopros referidos como os mais apropriados para fins didáticos e de afirmação cristã”. Um exemplo disto é a carta em nome dos meninos órfãos da Baía, fazendo algumas solicitações ao Padre Pero Doménech, de Lisboa, escrita em 1552 pelo Padre Francisco Pires.

Parece-me, segundo eles [os meninos brasis] são amigos da música, que a gente, tocando e cantando entre eles, os ganharíamos. Pouca diferença há do que eles e nós faríamos, se V^a. R^a. nos mandasse prover de alguns instrumentos para nós cá tocarmos (e envie algum menino que saiba tocar): frautas, gaitas e nesperas e uns ferrinhos com umas argolinhas dentro e um par de pandeiros com soalhas. E se vierem cá alguns tamborileiros e gaiteiros, parece-nos que não ficaria principal nenhum que nos não desse os seus filhos para os ensinar. (LEITE, 1938 apud MONTEIRO, 2010, p. 29)

Dentre os instrumentos de sopro ensinados, os termos mais frequentemente citados nos textos jesuíticos são flautas, charamelas e trombetas. Segundo Holler (2006), as flautas, chamadas de frautas nos documentos do século XVI e início do XVII, foram os instrumentos mais utilizados no princípio da atuação dos Jesuítas, não somente porque elas se assemelhavam às flautas dos indígenas, mas também pela facilidade na sua construção e execução. Pelos relatos encontrados, nem sempre é possível distinguir, quais eram flautas indígenas e quais eram europeias, e raramente distinguia-se flautas doces de transversas. Além das flautas, entre os instrumentos mais citados, principalmente a partir do século XVII, destaca-se a charamela; porém, neste período, o termo charamela nem sempre era utilizado somente para instrumentos de madeira com palheta dupla, mas também para instrumentos de sopro de metal, como trombetas.

Segundo Holler (2006, p. 102), as trombetas estavam presentes nos estabelecimentos jesuíticos desde o início de sua atuação, sendo repetidas vezes mencionadas até o final do séc. XVII. Uma carta de Nóbrega, de 1549, descreve uma procissão com grande música, a que “respondiam as trombetas”. Assim como as flautas, o termo trombeta nem sempre se referia ao instrumento europeu da época, atualmente conhecido como trompete natural; certas vezes poderia se referir a instrumentos indígenas, que eram assim mencionados nos documentos escritos pelos europeus devido às suas características similares de produção sonora, ou seja, a partir da vibração dos lábios.

Outros instrumentos, apesar de menos citados, devem ser acrescentados aqui, como é o caso das gaitas, baixões, fagotes, doçainas, oboés, sacabuxas, requinta, entre outros. É necessário reforçar ainda, que os nomes dos instrumentos podiam variar e nem sempre possuíam o mesmo significado, nem se referiam a mesmos objetos sonoros. Exemplos disto são os termos: *fistulae* e *tibiae*, que poderiam significar flautas; ou *tubae*, que poderia designar tanto trombetas como charamelas; trombeta, que poderia se referir à buzinas, cornos, e búzios, que eram instrumentos indígenas; ou ainda, gaita, que em certas ocasiões significava flauta.

1.1.2 FORMATOS

Embora o tráfico de negros ao Brasil tenha iniciado em meados do século XVI, foi no início do século XVII que surgiram os primeiros registros da prática e do ensino de música europeia para negros escravos. Diferentemente dos índios, que aprendiam música sacra de tradição europeia em processo catequético realizado pelos Jesuítas, o que nos permite aqui desconsiderar a música que faziam enquanto de menores significados e funções “artísticas” e “musicopedagógicas”, os negros eram “preparados” no intuito de torná-los aptos a executarem instrumentos musicais nas Bandas de Fazendas, criadas pelos senhores de engenho com vistas à ostentação de seu poder. Nestes casos, a prática docente também era atribuída aos padres ou, em alguns casos, a músicos estrangeiros, especialmente trazidos ao Brasil para esta finalidade.

Em 1610, esteve na Bahia o francês François Pyrard de Laval, que relatou ter conhecido um poderoso senhor de engenho, conhecido como Baltazar de Aragão, que possuía uma banda integrada por 20 ou 30 escravos, e que tinha contratado um músico francês para dar aulas de música. Os próprios padres também davam aulas regulares a bandas localizadas na zona rural. (TINHORÃO, 1972⁶ apud CAJAZEIRA, 2004, p. 39)

Mas não eram apenas os padres e professores estrangeiros, os que desempenhavam esta função de ensino instrumental; era comum também que os próprios escravos ensinassem por transmissão oral os conhecimentos, que haviam obtido aqui ou em seus países de origem. Antônio Francisco de França, capitão da Ordenança da Freguesia de Itatiaia (Minas Gerais), faleceu no ano de 1767 e, em seu inventário, constavam sete escravos músicos, com idades entre 30 e 35 anos, advindos de Angola, que foram avaliados com base em suas habilidades. Desses, dois eram trombeteiros. Leoni (2007, p.164) sugere, que “como apenas um mulato entre os escravos sabia ler e escrever e isso foi acentuado na sua avaliação se presume então que todos incluindo os músicos eram analfabetos e que o ensino da música era feito praticando com os que já sabiam”. Lange (1966 apud KIEFER, 1997) afirma, que “era coisa normal, coisa de bom tom e sinal de distinção, ter

⁶ TINHORÃO, J. *Música popular: de índios, negros e mestiços*. Petrópolis: Vozes, 1972.

negros choromelleyros no inventário duma casa de gente abastada. Os choromelleyros aparecem abundantemente citados nas procissões e actos públicos gerais de Villa Rica e Mariana”. Embora os fazendeiros tenham, inicialmente, utilizado estas bandas apenas como símbolos representativos do seu poder, aos poucos, eles passaram a cobrar pelas apresentações, transformando a banda numa fonte de renda.

Além das bandas mantidas por abastados, existiram grupos musicais de negros escravos mantidos pela igreja. Segundo Moura (2004, p. 61). O principal exemplo disto ocorreu no início do século XVIII, quando a Marquesa Ferreira doou uma grande extensão de terra aos Jesuítas, em uma área rural do Rio de Janeiro, onde já no início reuniram-se cerca de três mil e trezentos moradores, sendo em boa parte, negros escravos. Este local recebeu o nome de Fazenda Santa Cruz e nele construiu-se uma espécie de Conservatório, destinado a formar os negros em música. Esta prática perdurou no século seguinte, segundo Schwarcz (1999, p. 586 apud CAJAZEIRA, 2004, p. 39), o qual afirma, que “durante o reinado de Dom João VI (1816-1821), tiveram destaque no ensino da música na Fazenda Santa Cruz o Padre José Maurício e os irmãos portugueses Marcos e Simão Portugal”.

Com as irmandades, os músicos da banda tinham uma relação de interdependência: tocavam na banda em troca do aprendizado musical, de aprender a ler e, muitas vezes, em troca de alimentação. Com os senhores de engenho, a relação era de escravo, pois, além de tocar na banda, realizavam outros serviços. O escravo que soubesse música era valorizado como mercadoria. (CAJAZEIRA, 2004, p. 31)

Já Binder (2006) acrescenta, que na Fazenda Santa Cruz não eram ensinados apenas instrumentos de sopro; portanto, chamar os grupos, lá existentes, de bandas, seria um erro:

A Fazenda de Santa Cruz possuía uma destas capelas, como evidenciam as obras escritas e executadas por seus músicos de autoria do padre José Maurício Nunes Garcia (...). Muitas vezes tais capelas são erroneamente classificadas como bandas, talvez por preconceito ou desinformação, pois, além de instrumentistas de sopro e percussão, estes conjuntos também contavam com cantores e instrumentistas de corda. Isso permitia a tais grupos se apresentarem em teatros, igrejas e nas ruas, com o instrumental adequado a cada um destes ambientes. (BINDER, 2006, p. 43)

Assim, pode-se perceber que, associados aos conjuntos instrumentais de sopro, cultivavam-se também instrumentos de corda e a prática de coros. Tal fato pode indicar aspecto de interesse ao estudo aqui realizado; mas isso será trazido mais adiante.

No decorrer do século XVIII começaram a surgir as Bandas de Barbeiros, que eram geralmente formadas, segundo Granja (1984, apud NASCIMENTO, 2007, p. 21), “por africanos libertos, que no passado acumularam funções médicas, fazendo sangrias, aplicando sanguessugas ou

extraindo dentes”. Esses agrupamentos, muito comuns no estado da Bahia, Rio de Janeiro e Minas Gerais, foram vitais para a construção de uma identidade da música popular brasileira e para a prática de instrumentos de sopro no Brasil. É o que será visto na citação, que segue:

Os Barbeiros tinham uma formação diferenciada dos conjuntos negros de propriedade dos senhores. Por serem negros libertos e terem outra profissão, utilizavam a música também como forma de lazer. Devido a essa liberdade na produção musical, produziam uma música mais livre, de gênero e orquestração própria. Esta produção musical teria no futuro uma significativa importância, considerada como a origem de nossa música popular, justamente porque ela era para atender os anseios da nova camada social. No século XVIII, as bandas de barbeiros seriam indispensáveis para quaisquer festas populares, precedendo o que seriam as bandas de música. Elas existiram até meados do século XIX, estendendo-se mais um pouco no estado da Bahia. (NASCIMENTO, 2007, p. 24)

Granja e Tacuchian (1984–1985 apud NASCIMENTO 2007) afirmam que as bandas de barbeiros eram formadas por negros libertos, já os autores Diniz (2001 apud MOREIRA, 2007) e Cajazeira (2004), sugerem, que a nomenclatura Banda de Barbeiros já era utilizada para identificar as *bandas de fazenda*, ou seja, compostas por negros que ainda eram escravos. Segue um exemplo dessa segunda possibilidade na citação abaixo:

O primeiro grupo musical de que temos notícia era uma espécie de “banda primitiva”, conhecido como “barbeiros” que existiam desde o século XVIII, **sendo formado, basicamente, por escravos obrigados por seus senhores a aprenderem novos ofícios**. Recebiam essa denominação porque a profissão de barbeiro era a única a deixar tempo vago para a aprendizagem de outros trabalhos. Eles se apresentavam em festas religiosas, profanas e até oficiais; tocavam dobrados, fandangos e quadrilhas. (DINIZ, 2001 apud MOREIRA, 2007, p. 32, grifo nosso)

Indiferente a essas contradições, pode-se dizer, que tais bandas foram importantes no processo de criação de uma das mais importantes manifestações culturais brasileiras, qual seja, as bandas filarmônicas, às quais abordaremos logo mais.

Os estudos de Binder (2006) sobre as Bandas Militares demonstram, que a introdução de bandas no exército luso-brasileiro ocorreu em data anterior ao que se acreditava até então, sugerindo que os primeiros grupos militares tenham iniciado já no final do século XVIII e não com a chegada da corte portuguesa, no início do século XIX. Porém, afirma ainda, que este foi certamente um evento, que fez com que as bandas passassem a assumir papel de destaque nos ambientes militares e civis.

Pode-se dizer com segurança que, antes de 8 de março 1808, quando o real pé de dom João tocou o solo brasileiro, já existiam bandas de música no Rio de Janeiro e em outros pontos do país. Desta forma, a introdução ou atualização das bandas de música no Brasil, não ocorreu em razão da presença de um conjunto, a banda da Brigada Real, e sim da necessidade da corte em solenizar com a pompa adequada as festas reais que passaram a ocorrer no Rio de Janeiro. Nas festas, as bandas militares se apresentavam em vários momentos: nos bandos anunciativos, nas paradas, nos cortejos e nas noites

de festa. Tocavam nas ruas e nos coretos, para a população que não era admitida no interior dos palácios e teatros. Pode-se concluir que as bandas militares foram parte importante da representação sonora oficial da casa dos Bragança no Brasil. (BINDER, 2006, p. 125)

Em 27 de março de 1810 foi criado o decreto, que autorizou a criação de bandas nos regimentos de infantaria e de artilharia da corte. Na sequência, alguns decretos ampliaram a quantidade de músicos: em 21 de agosto de 1809, fixou-se nove músicos (um músico-mor e oito músicos) para estado maior da legião de caçadores a pé da Bahia; em 27 de março de 1810, autorizou-se 12 ou 16 músicos. E, muito relevante para o tema deste estudo, uma portaria de 16 de dezembro de 1815, é mencionado pela primeira vez o ensino formal de músico e a perspectiva de profissionalização com absorção interna desse profissional, viabilizados por meio da criação da figura de soldado aprendiz.

Em cada um dos sobreditos Corpos haverá sempre quatro soldados destinados para músicos, a quem o mestre de música será obrigado a ensinar por meio de lições regulares, a tocarem aqueles instrumentos, que se houveram por mais convenientes. Estes soldados serão escolhidos dos que voluntariamente quiseram aprender, e ficarão dispensados de outro qualquer serviço. (BINDER, 2006, p. 107)

Um decreto de 11 de dezembro de 1817 reeditou esta portaria de 1815. Em 11 de dezembro de 1817, as bandas ficaram definidas como agrupamentos de 11 a 17 músicos, estabelecendo-se, que este número de integrantes poderia ser composto em parte por soldados aprendizes, diminuindo assim, o número de músicos externos contratados. Em 1831, foi criada a Guarda Nacional, formada por exércitos organizados por grandes latifundiários. Nesses latifúndios nasceram as Bandas da Guarda Nacional. O relato que segue nos demonstra a transição de uma banda de fazenda para uma banda da Guarda Nacional.

Os guardas nacionais de Pirenópolis (GO) conseguiram sua banda imediatamente à criação do corpo, em 1831. O batalhão local herdou a banda criada no ano anterior pelo comendador Joaquim Alves de Oliveira (1770-1851), grande fazendeiro, senhor de engenho e comerciante de grosso trato. Depois da incorporação à Guarda, o conjunto passou a chamar-se Banda Militar. (BINDER, 2006, p. 74)

Ainda segundo Binder (2006), em 25 de outubro de 1850, a partir do Decreto nº 722, foram oficialmente permitidas as bandas de música e 17 músicos foram autorizados. Este número só foi ampliado 77 anos depois, no Decreto nº 10.015 de 18 de agosto de 1888, quando passou a 21, incluindo o mestre de música. Em 1885, com o Decreto nº 9367 de 31 de janeiro, o Depósito de Aprendizes Artilheiros ganhou novo regulamento e passou a chamar-se Escola de Aprendizes Artilheiros, nesta escola:

As aulas passaram a ser ministradas em duas classes de dois anos cada, num total de quatro anos. O conteúdo, previsto no regulamento para a primeira classe, era

constituído de rudimentos de música, exercícios parciais de solfejo, canto, instrumento e execução de peças fáceis. Na segunda classe, o programa era constituído de exercícios gerais de solfejo, canto, instrumentos e execução de peças de harmonia. (BINDER, 2006, p. 119 – 120)

Após a Independência, no ano de 1822, o governo brasileiro encontrava-se em uma particularmente situação difícil: de um lado os ingleses, exigindo o fim do tráfico de escravos; do outro lado, em oposição, os grandes proprietários, os traficantes e a população livre. Em 1826 foi assinado um tratado para extinção do tráfico negreiro, mas o mesmo não surtiu efeito. Com a constante pressão da Inglaterra, o Brasil viu-se obrigado a declarar a proibição do tráfico em 1850. Esta lei surtiu efeito e em pouco tempo não eram mais trazidos escravos ao Brasil, o que gerou mudanças radicais na sociedade e gradualmente levou à Abolição da Escravatura no ano de 1888.

Neste cenário, com o fim da escravidão e, conseqüentemente, das bandas de fazenda, fazendeiros, comerciantes e pessoas da comunidade, incluindo negros libertos, começaram a formar sociedades civis com o intuito de manter bandas de música. Para estas sociedades civis foram usados nomes como: filarmônica, euterpe, lira, clube recreativo e musical, corporação, grêmio beneficente, operárias ou conspiradoras. Como exemplo disto, Cajazeira (2004) apresenta uma lista de dezessete grupos fundados na Bahia entre o ano de 1863 e 1902, muitas delas existentes até hoje. Apesar de manter os nomes anteriormente citados, na atualidade é comum chamá-las apenas como Filarmônicas, mas é preciso reforçar que este nome não se refere a instrumentação utilizada, embora haja um padrão mais ou menos estabelecido, e sim, à maneira pela qual esta sem mantém e é gerida.

Logo após a chegada da família real portuguesa, no ano de 1808, foi fundada a Imprensa Nacional. Tal fato possibilitou a propagação de informações pertinentes ao ensino de música e formação de bandas, no país, pois por meio de notas nos jornais, os músicos, principalmente militares, divulgavam o trabalho de intérprete, compositor, arranjador, construtores de instrumentos musicais e professor. Apesar das outras definições para o termo “ensino particular”, a intenção aqui é referir-se ao ensino tutorial e privado. Um dos primeiros exemplos da oferta deste tipo de serviço é feita pelo trompetista militar Desidério Dorison (datas incertas):

Do ‘jornal do Comércio’, de 20 de julho de 1831: Dorison, de nação francês, que há cinco anos é mestre de música no Exército Brasileiro, propõe-se ensinar a música e dança, e certifica que em breve tempo ensinará as pessoas que quiserem aprender; quem quiser utilizar-se do seu préstimo, pode dirigir-se à Praça da Constituição nº 59. (ANDRADE, 1967, p. 162)

Ao referir Henrique Alves de Mesquita (1830-1906), Souza (2003) reforça a atuação de Dorison como professor de instrumentos de sopro.

Como músico, estudara instrumentos de sopro com Desidério Dorison e composição com Gioacchino Giannini, começando a atuar em 1847 numa apresentação no Theatro São Francisco, quando tocou ‘umas variações de Piston compostas pelo Sr. Desidério Dorison. (SOUZA, 2003, p. 221 apud ROLFINI, 2009, p. 103)

Outras citações reforçam a existência deste tipo de ensino. Esse é o caso de Alexandre Magalar (?-1857), “Professor de trompete, oficlíde, trombone e trompa. Foi proprietário de uma editora musical. Falecido em 1857” (ANDRADE, 1967, p. 190); Basílio Luiz dos Santos (datas incertas): “Tocou na orquestra da Capela Imperial em 1856. A partir de 1874, foi professor de seu instrumento e mestre de bandas militares” (ANDRADE, 1967, p. 225).

É provável, que o ensino particular de instrumentos de sopro tenha iniciado antes mesmo do século XIX; mas foi neste século, com a vinda da corte portuguesa, que tal prática ampliou-se. Entre os efeitos desta mudança no cotidiano cultural brasileiro, e principalmente carioca, destaca-se a ampliação do universo musical gerado pela construção de teatros, criação e/ou reestruturação de orquestras já existentes, execução de óperas, vinda de músicos europeus de destaque, expansão do repertório erudito sacro e principalmente profano, criação de bandas militares e de filarmônicas. Embora o ensino particular de instrumentos de sopro perdure até os dias de hoje, é aparente que esta foi uma prática secundária, pois, desde os primórdios citados neste artigo, era comum que ele fosse realizado em um ambiente de aprendizado coletivo, diretamente vinculado a algum grupo musical.

Data de meados do século XIX o surgimento das primeiras Bandas de Música Escolares, que viriam, a partir daí e em conjunto com as filarmônicas, com as bandas militares e com aquelas vinculadas às instituições religiosas, ampliar consideravelmente o ensino de instrumentos de sopro no Brasil. Segundo Vicente Salles (1985, pg.89), existia no Pará, já em 1857, uma banda de música no Instituto dos Educandos Artífices, posteriormente renomeado como Instituto Lauro Sodré, esta banda era regida pelo professor Luís de França da Silva Messias. Ainda no século XIX surgiram outras bandas escolares como, entre os exemplos destacam-se a banda do Colégio Duval, do Colégio Maciel, do Ginásio Santo Antônio e do Colégio São João, todas de São João Del-Rei, ou ainda, a do Colégio Salesiano Santa Rosa, em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro.

Músicos e pesquisadores propuseram a criação de programas de bandas em escolas. Um grande exemplo disto é Villa-Lobos, que lançou, em 1934, dentro das Novas Diretrizes da Educação Cívico-Artístico Musical, o Curso Especializado de Música Instrumental para a formação do músico de banda. Segundo Alves da Silva e Fernandes (2009), o curso foi organizado em três escolas técnicas secundárias e possuía dois ciclos com três anos cada. As bandas eram organizadas da seguinte maneira: Bandas Recreativas, formadas por cerca de vinte e sete a trinta músicos, que

seriam a fonte de músicos para as Bandas Técnicas, que, por sua vez, seriam formadas por cerca de cinquenta músicos.

O que Villa-Lobos estava propondo, e que pesquisas mais aprofundadas poderiam responder com mais clareza, é a criação de uma tradição de se formar bandas de música nas escolas brasileiras. Embora inúmeras bandas de música tenham como berço as escolas públicas e privadas brasileiras, o projeto em questão não teve sequência. Villa-Lobos talvez tenha sido o homem com mais influência política e musical no Brasil com a preocupação de implantar bandas de música nas escolas brasileiras. (ALVES DA SILVA; FERNANDES, 2009, p. 159)

Além de Villa-Lobos, podemos citar: Hermes Andrade, que em sua dissertação de mestrado (ANDRADE, 1988) descreveu como é o funcionamento de uma banda escolar de música, suas funções e os elementos didático-culturais, apresentando, além disso, um projeto para criação de bandas de música em cada escola pública, dos atuais ensino médio e fundamental; e Joel Luís da Silva Barbosa (1996) que, baseando-se na experiência do sistema escolar estadunidense, apresenta sugestões para tornar possível a inserção de música no currículo escolar brasileiro, através do ensino coletivo de instrumentos de sopro e percussão.

O ensino formal de instrumentos de sopro no país, e neste trabalho o foco de atenção estará prioritariamente voltado ao que ocorreu, ocorre e poderá ocorrer em bandas escolares brasileiras, já tem mais de cem anos de existência; todavia, ainda são escassos os materiais didáticos, que possam auxiliar regentes-professores em sua árdua missão de musicalizar, ensinar diversos instrumentos e reger, além de outras funções, que muitas vezes recaem sobre eles, como a realização de arranjos, adaptações, manutenção de instrumentos e funções administrativas. Embora muitos educadores musicais tenham reações adversas à responsabilidade de assumir tantas funções, a retrospectiva trazida até aqui parece confirmar, que tal versatilidade é inerente à profissão de professor de música no Brasil; em particular, se ele estiver dedicado à formação e à manutenção de bandas escolares. Verifica-se diversidade nas constituições de bandas, variadas formas de funcionamento e de financiamento, e significativa profusão de expectativas e contextos, que as cercam. Todas essas características se veem reproduzidas nas bandas escolares, de uma ou de outra forma. E o gerenciamento desse universo acaba, sempre, nas mãos do professor de música, determinando a música, que ele pode fazer. Esse aspecto será trazido novamente, mais adiante; de momento, basta seu registro.

1.1.3 MÉTODOS

Conforme visto no panorama histórico anterior, os índios aprendiam música sacra trazida da Europa e transmitida a eles pelos jesuítas, não como expressão de arte em si, mas como

linguagem de catequização. Mais tarde, no início do século XVII, esse mesmo repertório e as tradições musicais foram ensinadas aos negros escravos; daquela feita, a fim de torná-los aptos a executarem instrumentos musicais nas Bandas de Fazendas e, com isso, aumentar-lhes o "valor de revenda". No século XIX, intensificaram-se as aulas ministradas por professores estrangeiros e por escravos-professores sob suas ordens e mesmas tendências, que reforçavam uma mesma imposição do gosto e das práticas musicais oficiais. Por razões de convicção pessoal, serão desconsiderados métodos de ensino musical a serviço da descaracterização cultural e da escravidão, pelo menos quando explícitas. Assim, nosso interesse começa a partir da independência do Brasil e se aprofunda em tempos de sua luta pela construção da própria identidade e em contextos declaradamente educativos.

É necessário acrescentar, que ao tratarmos de método, não nos referimos apenas aos materiais didáticos assim intitulados, compreendidos como livros de partituras, de teoria ou de solfejo, que contém numa ordem de progressão lógica instruções básicas e partituras para o aprendizado de algum instrumento musical ou teoria musical; está sendo pensado, isso sim, no conceito atual de método, o qual implica o processo de ensino-aprendizagem como um todo, ou seja, levando em consideração, além dos materiais didáticos, as abordagens pedagógicas, os demais materiais de apoio, como meios de veiculação e espaço físico, as ferramentas de suporte e produção de ambientes de ensaio e espetáculos, o público-alvo, as formas de interação, entre outros.

Ao tratar das ferramentas pedagógico-musicais no âmbito das filarmônicas do Recôncavo Baiano do final do século XIX, Mendes e Blanco (2007) resgatam importantes informações sobre o processo de ensino-aprendizagem nestes grupos:

Nas bandas filarmônicas o método de ensino, baseado na instrução musical, se concretizava através de aulas tutoriais, com o objetivo de transmitir conhecimentos musicais. Nesse contexto, essas bandas exerciam o papel de escolas de música e/ou instituição de ensino musical não formais. As bandas também executavam composições musicais de variados gêneros e estilos, com a intenção de manterem a prática da execução musical nessas sociedades civis. Alguns maestros se valiam de um arcabouço teórico e utilizavam uma metodologia baseada no ensino coletivo, para realizar, de forma eficaz, a transmissão de conhecimentos musicais, e manterem o contínuo funcionamento de suas bandas. (MENDES; BLANCO, 2007, p. 2)

Difícilmente, contudo, tem-se acesso a materiais didáticos utilizados no âmbito das bandas brasileiras anteriores ao século XX, mas Mendes e Blanco (2007, p.4) encontraram no setor de obras raras da Biblioteca Central da Bahia, breves compilações de materiais didáticos teórico-práticos utilizados pelo maestro baiano Manoel Tranquilino Bastos (1850 – 1935). A partir desta fonte estruturamos o seguinte quadro:

Nome	Descrição
Methodo para Afinar, com arte, uma banda musical	“É uma compilação, com onze páginas que trazia passo a passo como afinar a banda, por ordem de instrumentos e intervalos musicais.”
Tratado de contraponto e harmonia	“Nesse tratado encontram-se informações sobre técnicas contrapontísticas e tratados de harmonia; lições como o tratamento e o alcance de dissonâncias; as várias espécies de contraponto e muitos outros assuntos relacionados a essa temática. Através do domínio das regras de harmonia e contraponto o maestro podia realizar de forma competente, a transcrição e adaptação de várias obras para o instrumental que dispunha.”
Manual Complecto do Diretor de Música	“Os temas percorridos nesse manual são: Organização de filarmônica e sua utilidade; Direção de música civil; Disposição das figuras que tocam; Quantidade de cada gênero de instrumentos por um conjunto; Natureza dos instrumentos e sua aplicação; Projeto de curso de música instrumental; Justeza; Movimento e Metrônomo; Nuança – Articulação; Estilo; Escolha de peças para um bom repertório; Afinação de instrumento em particular; Escolha de um Instrumental; Regência de compasso; Método de tambores; Afinação de um para os outros instrumentos. Sobre esses temas o manual é bastante esclarecedor, oferecendo várias sugestões práticas no universo da instrução musical, no âmbito da filarmônica.”
As Cartas Musicais	“É um texto que contém as principais lições sobre teoria musical, se encontrando intercalado por exercícios práticos, escrito em pauta para os alunos da banda filarmônica. Os assuntos abordados vão desde a definição de clave, até a tabela de formação da escala maior com sustenidos e bemóis. Os exercícios práticos estão dispostos em numeração e grau de dificuldade crescente.”
A – B – C Musical ou Compêndio de leitura e teoria musical	“Parece ser um resumo das Cartas Musicais, com uma pequena diferença nos exercícios práticos. Alguns exercícios possuem o mesmo número e são iguais, outros são diferentes, com o mesmo número. A ideia central contida nas duas compilações é a mesma, mas a segunda está exposta de forma resumida.”

QUADRO 1: MATERIAIS DIDÁTICOS USADOS POR TRANQUILINO BASTOS (1850–1935) (MENDES; BLANCO, 2007)

Ainda em relação ao século XIX seria pertinente falar-se não apenas sobre os materiais didáticos utilizados nas Filarmônicas, mas também nas Bandas Militares e conseqüentemente no ensino particular exercido essencialmente por músicos militares; porém, não foram encontrados, durante esta pesquisa, registros sobre quais seriam estes materiais e metodologias. Apesar disto, devido a origem comumente europeia destes professores, verificada no item 1.1.12, é possível conjecturar que o ensino tenha sido basicamente tutorial, utilizando métodos advindos dos conservatórios europeus, situação que, como veremos a seguir, se perpetuou no século seguinte.

Barbosa (1996) relata os resultados de uma pesquisa na qual investigou, quais as metodologias para ensino de instrumentos de sopro utilizadas por oito regentes de nove bandas do estado de São Paulo. O autor identificou, basicamente, quatro fases consecutivas em tal ensino: 1)

aula coletiva de teoria e divisão musical; 2) aula individual de divisão musical, geralmente usando o método de Divisão Musical de Paschoal Bona (1944); 3) aula individual de instrumento; e 4) prática em conjunto.

As duas primeiras fases juntas duram em média um ano, e é neste período que ocorre a maior parte das desistências dos alunos. Nesse período se aprende alguns elementos de teoria musical e se enfatiza o domínio da técnica de divisão musical, que pronuncia os nomes das notas sem entoa-las. A ênfase no domínio dessa técnica de divisão musical exige, muitas vezes, uma pronuncia veloz, quase virtuosa, dos nomes das notas musicais. Esta ênfase têm desanimado muitos alunos, tirando-lhes o prazer de aprender um instrumento. A terceira fase também dura em média um ano. Nesta fase o aluno inicia o aprendizado de um instrumento e no final começa a praticar as musicas do repertório. (...) Nesta fase também há uma pequena desistência de alunos. Após uma media de um ano de instrução instrumental o professor passa o aluno para a fase final. Nesta, ele começará a frequentar os ensaios da banda como aula de prática em conjunto, antes de ser definitivamente admitido no seu quadro de integrantes. Em alguns lugares o início de uma fase não implica no término da anterior. (BARBOSA, 1996, p. 42)

Constatação semelhante faz Borges (1995 apud CAJAZEIRA, 2004, p. 40), ao afirmar que o aprendizado passa por três etapas: na primeira a prática da teoria e solfejo, principalmente a divisão rítmica; na segunda inicia-se a prática instrumental; e na terceira, considerada a mais difícil, o aluno começa a participar dos ensaios. De acordo com os relatos dos mestres, leva-se em média oito meses a um ano para que o aluno participe dos ensaios, dependendo de sua disponibilidade para estudar o instrumento. Barbosa constatou ainda, que os métodos instrumentais mais usados eram constituídos de exercícios técnicos e melodias compostas pelo próprio autor, ou seja, desconhecidas dos alunos. Entre eles destaca-se: *Méthode Complète de Clarinette*, de H. Klose (1933), *Célèbre Méthode Complète de Trompette*, de Cornet à Pistons et Saxhorn, de Jean-Baptiste Arban (1956), *Método para Trompete, Trombone e Bombardino*, de Amadeu Russo (1941).

Kandler (2011), ao tratar das bandas de música do meio oeste catarinense, confirma a utilização dos métodos teóricos e práticos citados por Barbosa, e acrescenta outros por ela identificados, mesmo que em menor uso. Entre os métodos teóricos acrescenta: *Guia Teórico - prático para o ensino do ditado musical* de Heitor Pozzolli (1983); *Princípios Básicos da Música para a Juventude* de Maria Luisa de Mattos Priolli (1989); *ABC Musical: Princípios ou Elementos de Escrituração Musical* e *ABC Musical: Princípios de Música Prática ou Elementos de Escrituração Musical*, ambos de Rafael Coelho Machado (s.d.). Entre os métodos práticos acrescenta: *Método para Clarineta* de Nabor Pires Camargo (s/d); *Método de Trombone para Iniciantes* de Giovani Gagliasso (s/d); *Método de Flauta Transversal* de Cesar Albino (s/d); *Lehrbuch für Trompete* de Erich Rinner (1996); e *Lehrbuch für Klarinette – Für Anfänger und leicht Fortgeschrittene* de Henry Arland (1996);

Barbosa (1996) sugere três meios de possibilitar o ensino coletivo de instrumentos de sopro nas escolas brasileiras, através da criação de: 1) métodos adequados para o ensino coletivo de instrumentos musicais no Brasil; 2) cursos para preparar professores especializados na pedagogia deste método; 3) escolas públicas de música, que viabilizem cursos de música instrumental de alto nível e exequíveis economicamente, para serem oferecidos à população estudantil de primeiro grau (atual ensino fundamental). Quase dezoito anos após, ao analisar tal proposta, é possível verificar que Barbosa vem conseguindo avançar neste sentido, visto que, em 2004, lançou o método para o ensino coletivo de instrumentos de sopro e percussão intitulado *Da Capo*, que é, conforme dados apresentados por Vecchia (2008, p. 35), utilizado em aproximadamente duzentas bandas de sopro de todo país. A este método acrescenta-se o *Da Capo Criatividade* (BARBOSA, 2010). Em sintonia com sua segunda proposta, Barbosa vem capacitando profissionais para atuarem com seu método de forma prática através de cursos de extensão ou através de orientações de mestrado e doutorado sobre o assunto. Apesar da aprovação da Lei 11.769/2008, que estabeleceu a música como conteúdo obrigatório do currículo escolar brasileiro, a terceira proposta de Barbosa ainda parece distante de acontecer, seja por concepção da área ou por falta de recursos; contudo, mesmo não estando no currículo, o ensino de instrumentos de sopro e de percussão em bandas escolares permanece e se amplia através de atividades extracurriculares mantidas com financiamento dos CPMs (Círculo de Pais e Mestres) ou ainda por programas como o Mais Educação do MEC, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10.

Nas últimas décadas, outros pesquisadores brasileiros da área, como Fabrício Dalla Vecchia (2008), Regina Célia de Souza Cajazeira (2004), Marco Antonio Toledo Nascimento (2006 e 2007), Lélío Eduardo Alves da Silva (2009 e 2011), José Nunes Fernandes (2010), e Celso Benedito (2008 e 2011) vêm estudando de modo mais aprofundado o tema. Estes autores possuem trabalhos acadêmicos, que privilegiam questões, as quais, por sua vez, relacionam-se diretamente ao conteúdo da investigação aqui apresentada.

Algumas outras iniciativas direcionadas ao trabalho em bandas privilegiam o ensino de um ou outro instrumento de sopro, como no caso dos materiais didáticos propostos pelo Projeto Sopro Novo Bandas, da Yamaha Musical. Inclui-se nos cadernos, um CD que contém para cada exercício, estudo ou repertório, uma faixa de acompanhamento instrumental (*play-along*) e a execução da linha melódica por um profissional do instrumento e uma faixa apenas com o *play-along*, no intuito de que o aluno estude acompanhado, ou acompanhando o áudio disponibilizado. Embora seja um material estadunidense, há relatos do uso do *Essential Elements 2000* (LAUTZENHEIZER et al.,

2006), da editora Hal Leonard, nas bandas brasileiras. Este material é composto por uma série de métodos direcionados ao ensino-aprendizagem de instrumentos de sopro, entre outros. O diferencial desta série está no fato destes métodos serem acompanhados por um DVD e um CD-ROM que contém, além de playbacks, videoaulas e softwares. Apesar disso, a produção de materiais didáticos ainda é insuficiente, ainda mais se pensarmos em um país de proporções continentais, como é o caso. Tal fato, mais uma vez justifica e intensifica a urgência do estudo aqui apresentado.

1.2 MODELOS PEDAGÓGICOS EM EAD

O termo *Modelo* segundo Behar, Passerino e Bernardi (2007, pg.3) “é um sistema figurativo que reproduz a realidade de forma mais abstrata, quase esquemática, e que serve de referência”. Em sintonia com esta concepção, Batista, Salvi e Lucas (2011, pg.2) o definem como uma “representação de um sistema por outro, usualmente mais familiar, cujo funcionamento se supõe ser análogo ao do primeiro”. Acrescido a isto, por estarmos tratando de *Modelos* que sirvam à fins educacionais, adicionamos o termo complementar *Pedagógicos*. Assim:

A partir de estudos sobre metodologia, currículo, teorias de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo define-se modelo pedagógico como um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor-aluno-objeto de conhecimento. (BEHAR; PASSERINO; BERNARDI, 2007, p. 4)

Para que se compreenda mais adequadamente tal conceituação, aproveita-se de uma analogia entre o processo de criação de um projeto arquitetônico e de criação de um modelo pedagógico. Ao começar um projeto, o arquiteto analisa primeiramente o terreno em que os prédios ou casas serão implantados e, para isso, se faz alguns questionamentos: Há vizinhos? As edificações são altas, baixas, muitas ou poucas? Estão próximas ou distantes? O que há em volta, uma cidade ou uma montanha? Existem belas vistas para alguma direção? De que lado nasce o sol? É um local frio? O terreno é plano ou inclinado? Fica na praia ou no campo? Depois, a partir das respostas obtidas, novos questionamentos são feitos sobre as necessidades do cliente: Quantos quartos ele precisa? Quantas pessoas vão habitar aquela casa? Quanto dinheiro o cliente tem para gastar? E assim por diante, até que possa, fundamentado nesta coleta de dados, conceber o projeto ideal para aquela determinada situação. Esta etapa obviamente não pode ser pulada, pois se os devidos questionamentos não forem feitos, ou não forem respondidos, o resultado final não será adequado. Da mesma forma, compreende-se que, para conceber um modelo pedagógico adequado à determinada situação, deve-se levar em consideração os múltiplos aspectos envolvidos direta ou indiretamente na prática pedagógica.

É comum a concepção de que os modelos pedagógicos referem-se apenas à metodologias de ensino ou às teorias de aprendizagem usadas em um determinado contexto. Esta é, de fato, uma parte constituinte, mas não única de um modelo pedagógico, ainda mais quando tratamos do ensino-aprendizado na modalidade a distância. Sempre tendo em vista tal questão, afirma-se ainda, que diferentes autores divergem quanto aos elementos constituintes de modelos pedagógicos. Assim, será traçado a seguir um breve panorama sobre a concepção de cada autor ou grupo de autores investigados, para na sequência e com base nas características específicas, às quais este estudo se propõe, criar uma concepção própria, capaz de servir como fundamento para a construção de um instrumento de análise, que possibilite o pareamento de dados de dois ou mais modelos pedagógicos de interesse. O panorama não seguirá uma ordem cronológica, ao invés disso, os apresentaremos em uma ordem que beneficie a melhor compreensão das concepções de cada autor.

1.2.1 BECKER (1999)

Becker (1999) trata dos Modelos Pedagógicos e Epistemológicos, porém com foco no ensino em modalidade presencial, e em sua concepção se ocupa basicamente da relação entre os indivíduos do ensino e do aprendizado. Ele cita três tipos de modelo: 1) Pedagogia Diretiva, visão do aluno como “tabula rasa”, ou seja, “o aluno aprende se, e somente se, o professor ensina” (pg.3), nesta relação o professor nunca aprende e o aluno nunca ensina; 2) Pedagogia Não-Diretiva, compreendida por ele como o outro extremo, onde o professor é apenas um auxiliar, um facilitador do aprendizado, “o aluno já traz um saber que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, ou, ainda, recheiar de conteúdo. O professor deve interferir o mínimo possível.” (pg.4); e por fim, 3) Pedagogia Relacional, onde o professor “acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta abrir-se-á para o novo conhecimento - é só questão de descobri-la: ele descobre isto por construção” (pg.7), neste caso professor e aluno determinam-se mutuamente. O autor busca exemplificar os três modelos da seguinte forma:

Pedagogia Diretiva	Pedagogia Não-Diretiva	Pedagogia Relacional
A ← P	A → P	A ↔ P

QUADRO 2: MODELOS PEDAGÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS SEGUNDO BECKER (1999)

1.2.2 TRINDADE (2009)

A autora portuguesa Trindade (2009) trata dos Modelos Pedagógicos em educação a distância, tendo como propósito responder a seguinte questão: como definir os objetivos de aprendizagem para cursos EAD? A autora entende, que modelos pedagógicos sempre possuem em

sua essência pelo menos uma ou, algumas vezes, de modo concomitante algumas Teorias de Aprendizagem. Principalmente na EAD, é possível encontrar-se convivendo teorias aparentemente excludentes, como Behaviorista ou Construtivista, Cognitivista ou Sócio-interacionista. Além disso, afirma que no contexto da EAD mediada por internet pode-se encontrar fundamentalmente dois modelos de aprendizagem: “O modelo de aprendizagem auto-dirigida, [...] e o modelo de aprendizagem colaborativa. Estes dois modelos não se excluem mutuamente, podendo mesmo estar integrados num mesmo curso.” (pg.39). Embora comente sobre ambos, a autora dedica um capítulo inteiro para o modelo de aprendizagem colaborativa de Gilly Salmon, chamado Computer Mediated Conferencig (CMC). Este divide-se em cinco etapas: 1) Acesso e motivação; 2) Socialização no Ambiente Online; 3) Partilha de informação; 4) Construção do conhecimento; e 5) Desenvolvimento. Trindade apresenta ainda outros aspectos mais abrangentes, como os recursos tecnológicos usados na EAD, o sistema avaliativo e a elaboração de objetivos de aprendizagem nestes contextos. Entre os resultados advindos da coleta de dados realizada através de questionário semi-estruturado, Trindade menciona que:

Tanto os coordenadores como os professores/conceptores, consideram que os modelos pedagógicos estão estritamente relacionados, sendo que para modelos mais construtivistas os objectivos de aprendizagem tenderão ser mais vagos, uma vez que poderão estar centrados em níveis de análise, compreensão e reflexão, enquanto modelos mais behavioristas apontam mais para aprendizagens mais mecanizadas, e conseqüentemente a definição de objectivos mais operacionais. Com efeito, na fundamentação teórica tínhamos referido que os modelos que vão beber a diferentes teorias de aprendizagem, poderão evidenciar aspectos relacionados com essas teorias. Para os professores conceptores, um modelo pode ter origem em várias teorias, e uma teoria poderá dar origem a diferentes práticas metodológicas. (TRINDADE, 2009, p. 148)

1.2.3 SANTÁNGELO (2000)

O argentino Santángelo (2000) traz como centro da discussão o triângulo formado pela interação entre professor/tutores – aluno – conteúdo, recomendando que:

La interactividad no sólo debe ser posible entre los estudiantes y los docentes o tutores con los materiales, sino también debe permitir un trabajo grupal con los mismos. Con respecto a las actividades de los profesores o tutores, el sistema debe posibilitar desarrollos que faciliten compartir experiencias. (SANTÁNGELO, 2000, p. 147)

Esse autor refere vários aspectos constituintes de modelos pedagógicos em modalidade a distância, entre eles: 1) O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ressaltando suas ferramentas de ensino-aprendizagem e suas possibilidade de interação síncrona e assíncrona; 2) Os Professores e Tutores, ressaltando a necessidade de uma abordagem construtivista e processos de autoaprendizagem e aprendizagem colaborativa; 3) Os Materiais e Conteúdos, ressaltando a necessidade de capacitação de tutores e outros desenvolvedores de conteúdo; e 4) O Modelo

Educativo ou Cognitivo, ressaltando a necessidade de uma teoria de aprendizagem, que fundamente o curso planejado, pois este é “aspecto fundamental, se requiere explicitar El modelo conceptual de referencia para el despliegue de estrategias, técnicas y materiales de aprendizaje. El modelo psicopedagógico es la herramienta principal de todo diseño educativo.” (SANTÁNGELO, 2000, p. 149)

Santángelo (2000) apresenta ainda um quadro composto por quatro principais aspectos, que devem ser considerados ao projetar um curso em modalidade a distância mediado por TICs. Para cada um dos aspectos há descrições que seguem em ordem cronológica de evolução, como pode ser visto a seguir:

Componentes dos Sistemas de Ensino a Distância baseados no uso de Novas Tecnologias			
Modelos de Ensino-Aprendizagem e Intervenção Educativa	Materiais e Conteúdos	Autores, Professores, Tutores...	Novas Tecnologias da Informação e Redes de Comunicação
<p>Prof. → Mat. → Alun. → Aval. (consulta)</p> <p>Prof. → Mat. → Alun. → Aval. (consulta) (biblog.)</p> <p>Professor ↔ Atividades ↔ Estudante ↔ Avaliação (consultas) (bibliografia)</p> <p>Professor ↔ (Interação) ↔ Estudante (aval. 1.2...) ↔ Avaliação (Materiais) (bibliografia)</p> <p>Professor ↔ Estudante ↔ Avaliação</p>	<p>- Convencionais: livros; guias de estudo.</p> <p>- Compilados, processamento didático (auto-aprendizagem)</p> <p>- Originais, processamento didático com estrutura de aprendizagem assistida: (objetivos, conteúdos, bibliografia) (gerais e de cada módulo) (exemplos, resumos)</p> <p>- Originais, processamento didático com estrutura de aprendizagem assistida, proposta de recursos de aprendizagem, materiais em suporte digital:</p> <p>- CD (desenho e produção);</p> <p>- Páginas Web (desenho e produção);</p> <p>(ao anterior acrescenta-se)</p> <p>- Propostas de interatividade, exercícios de autoavaliação, resumos, mapas conceituais, glossários, itinerários recomendados na internet, etc.</p>	<p>- Somente como avaliadores;</p> <p>- Como tutores de conteúdos;</p> <p>- Como autores, proposta de processamento didático;</p> <p>- E/ou tutores de conteúdo;</p> <p>- Como autores, scriptorium (manual de estilo);</p> <p>- E/ou professor consultor de conteúdos;</p> <p>(ao anterior acrescenta-se)</p> <p>- Tutores de auxílio à aprendizagem (assistência ao estudante) (controle contínuo de conhecimentos / autoavaliação).</p> <p>(ao anterior acrescenta-se)</p> <p>- Encontros presenciais;</p> <p>- no começo;</p> <p>- na avaliação final (presencial / escrita).</p> <p>(ao anterior acrescenta-se)</p> <p>- Mecanismos de influência educativa (trabalho cooperativo / Forums / Debates)</p>	<p>- Correio eletrônico (e-mail).</p> <p>(e-mail)</p> <p>- BBS;</p> <p>- Busca e recuperação de informações (Archie/Gopher)</p> <p>(ao anterior se sucedeu)</p> <p>- Listas de discussão (grupos de discussão).</p> <p>(e-mail, listas de discussão)</p> <p>- WWW;</p> <p>- páginas Web, hipertexto;</p> <p>- sites de busca, chat, áudio e vídeo restringidos.</p> <p>(como alternativa usou-se)</p> <p>- Videoconferências multiponto por satélite com sistema de respostas, fax, telefone e e-mail.</p> <p>(uma alternativa proposta)</p> <p>- Videoconferências Multiponto interativas, por RDSI (Rede Digital de Serviços Integrados);</p> <p>- Internet.</p> <p>(outra alternativa integradora)</p> <p>- Internet, intranet, videoconferência Multiponto, interação via RDSI.</p>

QUADRO 3: COMPONENTES DA EAD MEDIADA POR TICs (SANTÁNGELO, 2000, TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO NOSSA)

Resumidamente, o que se pode observar aqui é, que a coluna intitulada Modelos de Ensino-Aprendizagem e Intervenção Educativa parte de esquemas tradicionais de transmissão linear com avaliação ao final do processo, para então chegar a concepções construtivistas, concluindo com um formato, que enfatiza os conceitos fundamentais do modelo em triângulo. A coluna intitulada Materiais e Conteúdos começa com a utilização de textos convencionais como única possibilidade, até descrever aqueles materiais que agregam à proposta pedagógica uma estrutura de aprendizagem assistida, tanto em matérias impressos como digitais. Na forma mais avançada, incluem-se materiais que incentivam formas específicas de interatividade. A coluna intitulada Autores, Professores e Tutores mostra essas personagens inicialmente apenas como avaliadores; na sequência, os apresenta como autores dos materiais com possibilidade de relação direta com os alunos; e, por fim, como professores capazes de projetar e operar os Mecanismos de Influência Educativa (debates, fóruns, trabalhos cooperativos) em ambientes síncronos e assíncronos. A coluna intitulada Novas Tecnologias da Informação e Redes de Comunicação parte da simples utilização do e-mail e de algumas tecnologias já superadas, até propostas com o uso de plataformas digitais complexas acessadas através da internet sob o formato de AVAs e com possibilidade de integração com plataformas de videoconferência com interação via RDSI (Rede Digital de Serviços Integrados).

1.2.4 SANGRÁ E DUART (2000)

Em sua dissertação, Bernardi (2011) reapresenta três concepções de Modelos Pedagógicos. A primeira advinda de Sangrá e Duarte (2000), autores também citados por Morer (2003). Sangrá e Duarte (apud BERNARDI, 2011 e MORER, 2003) mencionam três modelos comuns ao se tratar de EAD: 1) Centrado no Professor, quando enfatiza uma abordagem tradicional do ensino e transmissão de informações, deixando em segundo plano questões pertinentes à aprendizagem, um exemplo disto é quando os materiais didáticos são produzidos por especialistas que mantêm-se dissociados da tutoria; 2) Centrado no Aluno, quando “a ênfase está na aprendizagem através da constituição de uma comunidade aprendente e na construção dos conhecimentos, relacionando conteúdos e tutoria” (p. 52); e 3) Centrado nos Meios, quando “evidencia-se a utilização de um ou mais recursos tecnológicos, colocando, assim, no papel principal, o conteúdo e, no papel secundário, professor e aluno” (p. 53), neste, o professor produz os materiais e o aluno os utiliza através de um processo de autoformação.

Após descrever os três modelos, Sangrá e Duarte (apud BERNARDI, 2011 e MORER, 2003) propõem um quarto modelo, intitulado Modelo Tridimensional, que se caracteriza por destacar os pontos fundamentais de cada um dos anteriores, mas sem haver sobreposições, sendo

possível ainda, enfatizar algum deles de acordo com o contexto, objetivos e temática do curso. Na figura a seguir é possível visualizar o Modelo Tridimensional de Sangrá e Duart (2000) sob o olhar de Bernardi (2011).



FIGURA 1: MODELO TRIDIMENSIONAL (BERNARDI, 2011)

Já Morer (2003) traz a seguinte figura representativa do Modelo Tridimensional de Sangrá e Duart:

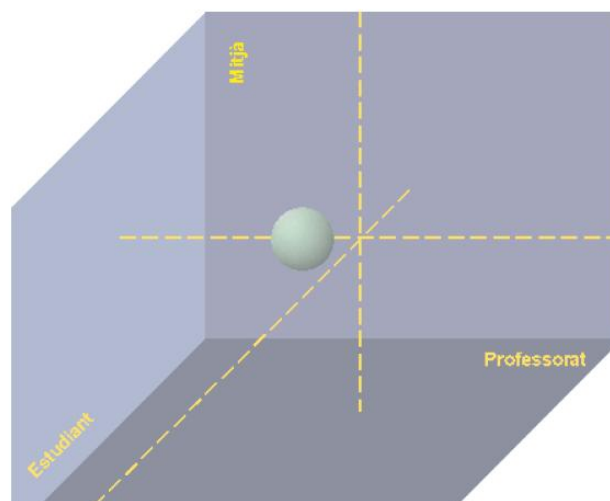
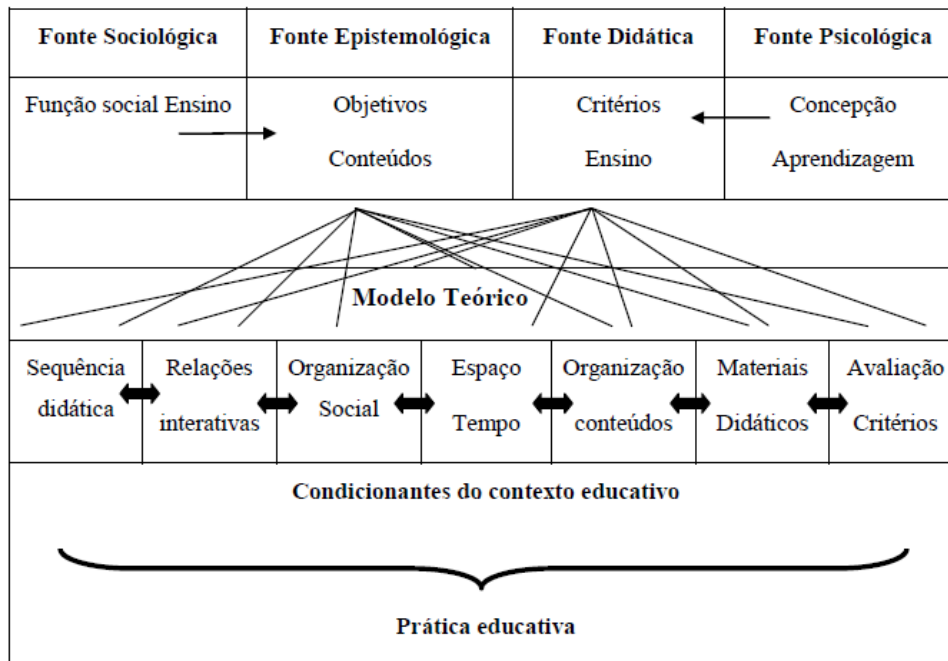


FIGURA 2: MODELO TRIDIMENSIONAL (MORER, 2003)

1.2.5 ZABALA (1998)

O segundo autor citado por Bernardi (2011) é Zabala (1998). Este autor utiliza o termo Modelo Teórico ao invés de Modelo Pedagógico e compreende o modelo como uma condição ideal,

motivo pelo qual é compreensível o surgimento de aspectos condicionantes, que dificultam e até mesmo impossibilitam que o modelo idealizado se concretize totalmente. “Estes aspectos podem se referir a estrutura física da instituição de ensino, o perfil de professores e alunos, a imposição de um determinado modelo de gestão, entre outros” (pg.53). O quadro abaixo demonstra a concepção de Zabala:



QUADRO 4: MODELO TEÓRICO DE ZABALA (1998 APUD BERNARDI, 2011)

1.2.6 BEHAR (2009)

Behar (2009), terceiro autor citado por Bernardi (2011), sugere, que para construir um Modelo Pedagógico os propositores normalmente fundamentam-se em Teorias de Aprendizagem, como as desenvolvidas por Piaget, Vygotsky, Roger, Bruner, etc., porém, raramente em apenas uma delas; o mais comum é basear-se em duas ou mais e nas experiências pessoais, para criar o que ela denomina de Modelo Pessoal. Outro aspecto apontado refere-se aos Paradigmas⁷, Para Behar, é do cerne de um paradigma que nasce um Modelo Pedagógico. Assim, aspectos referentes aos paradigmas Interacionistas, Instrucionistas, Humanistas, entre outros, não estariam descartados; ao contrário de serem mutuamente excludentes, podem estar associados e ainda relacionados a outros, devido à atual mudança paradigmática.

⁷ "Partindo da Definição kuhniana, PODE-SE DiZer Opaco o paradigma E uma Representação do Padrão de MODELOS de Serém Seguidos. E hum pressuposto filosófico matricial, OU SEJA, UMA Teoria, um Conhecimento Que origina o Estudo de hum campo Científico; UMA Realização Científica com methods e Valores Opaco São concebidos Como Modelo; UMA Referência inicial Como base de de Modelo." (BEHAR, 2009, p.20)

O termo “mudança paradigmática” vem sendo relacionado, nos últimos tempos, às TICs e, principalmente, à EAD por ser um dos grandes dinamizadores dessas rupturas na área educacional. O mundo tem como novos pilares os conceitos de tempo e de espaço. Nesse sentido, vem emergindo um paradigma que se constitui em um novo sistema de referências, por meio da confluência de um conjunto de teorias, de ideias que explicam/orientam uma nova forma de viver, de educar e de aprender. (BEHAR, 2009, p. 21)

Para desenvolver uma prática pedagógica eficiente é necessário levar em consideração os aspectos pertinentes à atual mudança paradigmática, ainda mais quando diante de cursos na modalidade a distância. Assim, tendo em vista os aspectos apontados anteriormente, Behar divide a estrutura de um Modelo Pedagógico em duas partes: 1) Arquitetura Pedagógica (AP), que subdivide-se em aspectos organizacionais, conteúdos, aspectos metodológicos e aspectos tecnológicos; e 2) Estratégias para sua aplicação.

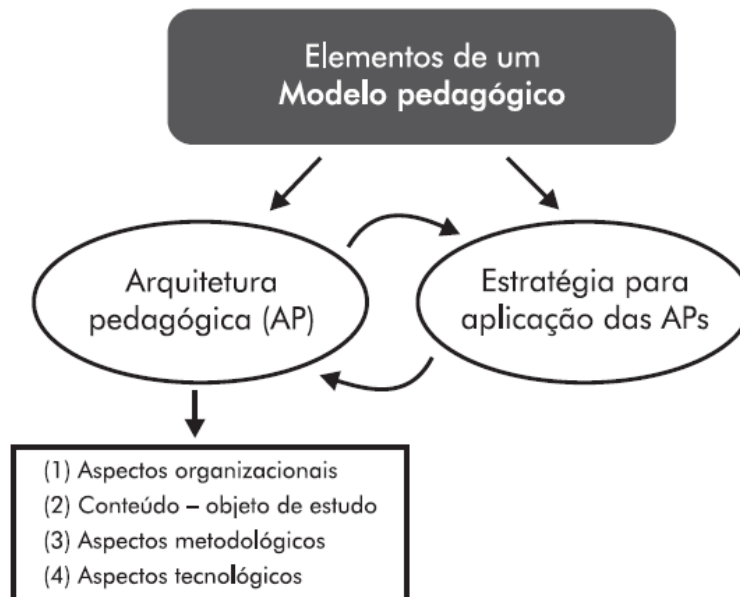


FIGURA 3: ELEMENTOS DE UM MODELO PEDAGÓGICO (BEHAR, 2009)

Para Behar (2009), os Aspectos Organizacionais referem-se à fundamentação do planejamento ou da proposta pedagógica, incluindo-se aí, os propósitos do processo de ensino-aprendizagem a distância, a organização do tempo e do espaço e as expectativas na relação da atuação dos participantes ou da também chamada organização social da classe. O Conteúdo refere-se aos materiais instrucionais e/ou recursos informáticos utilizados, objetos de aprendizagem, software e outras ferramentas de aprendizagem. Os Aspectos Metodológicos referem-se às atividades, formas de interação/comunicação, procedimentos de avaliação e a organização de todos esses elementos em uma sequência didática para a aprendizagem. Os Aspectos Tecnológicos referem-se ao AVA e suas funcionalidades, ferramentas de comunicação tais como vídeo e/ou teleconferência, entre outros.

1.2.7 CARVALHO, MENEZES E NEVADO (2007)

Outros autores descrevem a Arquitetura Pedagógica de forma divergente à descrita por Behar, entre eles destaca-se Carvalho, Menezes e Nevado (2007) que afirmam:

As arquiteturas pedagógicas são, antes de tudo, estruturas de aprendizagem realizadas a partir da confluência de diferentes componentes: abordagem pedagógica, *software* educacional, internet, inteligência artificial, Educação a Distância, concepção de tempo e espaço. O caráter dessas arquiteturas pedagógicas é pensar a aprendizagem como um trabalho artesanal, construído na vivência de experiências e na demanda de ação, interação e meta-reflexão do sujeito sobre os fatos, os objetos e o meio ambiente socioecológico [...] Seus pressupostos curriculares compreendem pedagogias abertas capazes de acolher didáticas flexíveis, maleáveis, adaptáveis a diferentes enfoques temáticos. (CARVALHO; MENEZES; NEVADO, 2007, p. 39)

Segundo Grassi (2010) a interpretação de AP realizada por Behar remete ao currículo como um todo, e não propriamente à epistemologia do ato pedagógico, enfatizado por Carvalho, Menezes e Nevado. Enquanto Behar dividiu a AP em: 1) Aspectos Organizacionais, 2) Conteúdo, 3) Aspectos Metodológicos, e 4) Aspectos Tecnológicos. Carvalho, Menezes e Nevado dividiram-na em: 1) Concepção Pedagógica Forte, 2) Sistematização Metodológica, e 3) Suporte Telemático. Sobre esta concepção acrescenta-se que:

Os agentes do processo devem primar por uma visão equilibrada entre os itens mencionados. Enfatiza-se que o foco do conceito, criado por estes autores, é o contexto pedagógico que se expressa em ações e conteúdos desenvolvidos com vistas a sua inserção e realização no cotidiano da prática de um curso em qualquer nível de ensino. Destacam-se, como arquitetura pedagógica, o conteúdo e a prática didática que se processam no cotidiano ao se desdobrar o currículo. A expressão do conceito é da ordem da epistemologia do ato pedagógico, no contexto das tecnologias emergentes. (GRASSI, 2010, p. 34)

Com base na concepção de AP de Carvalho, Menezes e Nevado (2007), Grassi (2010) elabora o seguinte modelo:

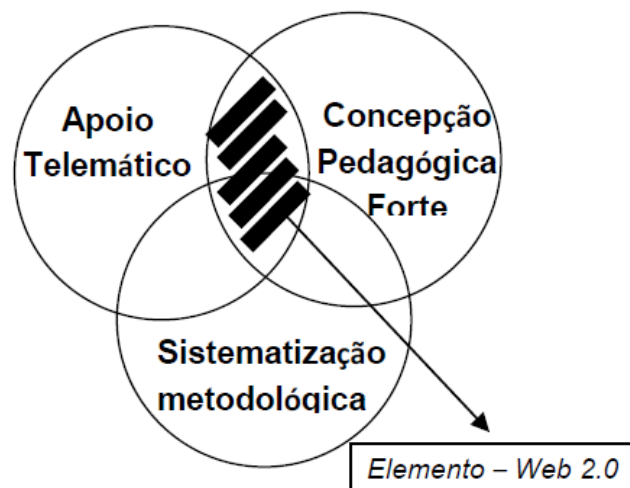


FIGURA 4: MODELO DE ARQUITETURA PEDAGÓGICA (GRASSI, 2010)

Segundo Grassi (2010), resumidamente, a Concepção Pedagógica Forte fundamenta-se na Pedagogia da Incerteza (JAPIASSU, 1983), que sintetiza principalmente, mas não exclusivamente, as ideias de Paulo Freire e Jean Piaget. A Sistematização Metodológica refere-se à confluência de elementos que permitem, aos estudantes, dispor de atividades cognitivamente instigantes e desenvolver métodos de trabalho interativos e construtivos. Os Suportes Telemáticos são os recursos tecnológicos usados, neste caso, como “auxiliares artesanais” no processo. Essa autora faz ainda uma crítica à concepção de Behar, pois ela considera inadequada a recomendação para cursos em modalidade EAD adotarem uma AP formada por uma proposta de planejamento, que envolve uma pré-definição integral de conteúdos e demais aspectos metodológicos e tecnológicos. Para Grassi (2010, pg.40), o fato dos aspectos organizacionais, instrucionais, metodológicos e tecnológicos se encontrarem em um quadro definido e definidor das práticas subsequentes, “determina maior investimento institucional em detrimento do investimento pessoal e autônomo dos agentes educacionais, em particular dos estudantes”.

Cada um dos modelos pedagógicos estudados traz contribuições para aquele buscado por esta pesquisa. Resumindo, os três modelos pedagógicos e epistemológicos decorrentes de pedagogias diretiva, não-diretiva e relacional, trazidos por Becker (1999), permanecem como referenciais gerais; principalmente se considerarmos, que tal perspectiva, de um certo modo, está atualizada em Sangrá e Duart (apud BERNARDI, 2011 e MORER, 2003), ao falar em centração pedagógica no professor, no aluno ou nos meios. Considerado bastante abrangente, objetivo e completo, apresenta-se como de sobremaneira adequado ao caso desta pesquisa, o modelo pedagógico de Santángelo (2000). Cabe registrar que, no momento atual, todos os elementos constituintes de modelos mais antigos e mais modernos trazidos pelo autor, inclusive prevendo espaços para outros ainda não inventados e incertos, devem estar considerados na criação do modelo aqui buscado. Dos trabalhos de Carvalho, Menezes e Nevado (2007), revisitados por Grassi (2010), e de Sangrá e Duart (2000), sob o olhar de Morer (2003) e Bernardi (2011), adota-se uma concepção tridimensional, para um modelo ideal aqui buscado. Apesar de Behar (2009) propor um modelo bidimensional (Arquiteturas Pedagógicas e Estratégias de Aplicação das APs), traz aspectos relevantes ao modelo buscado, à medida que, sob a ótica do autor desta pesquisa, reagrupados, consolidam em realidade uma concepção tridimensional, quando entendidos como conteúdos, organização (gerencial e tecnológica) e método. Dessa autora também se adota o entendimento, de que a construção de um modelo advém de escolhas paradigmáticas, feitas a partir de uma, e muito mais comum, de duas ou mais teorias de aprendizagem, as quais acabam por determinar “modelos pessoais”. Das ideias de Zabala (1998 apud BERNARDI, 2011) adota-se a

compreensão, de que todo modelo é sempre um ideal teórico, dificilmente encontrado integralmente realizado na prática; todavia, permanece como norteador e organizador do pensamento e dos propósitos autorais.

É com base na concepção de Modelo Pedagógico apresentada por estes autores, todavia norteada pelas concepções próprias da Proposta Musicopedagógica CDG (NUNES, 2011), criada pela professora orientadora desta investigação e mais aprofundada no item 1.3.3, que no 2.2.2 se desenvolve uma concepção própria, a qual fundamentou a criação de um instrumento de análise usado como ferramenta para comparação dos modelos pedagógicos aqui considerados. Em estudos futuros, espera-se, que esse por ora instrumento de análise e modelo pedagógico buscado possa ser também tomado como referencial capaz de garantir sustentação teórica a um modelo pedagógico para ensino de instrumentos de sopro na modalidade a distância.

1.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E MÚSICA

Esta pesquisa busca identificar procedências e estabelecer referenciais fundamentais, que preparem o ensino de instrumentos de sopro na modalidade a distância mediada pela internet, no Brasil. Sendo assim, uma breve contextualização também sobre o Estado-da-Arte do ensino de música a distância no Brasil é adequada ao caso. Tal panorama pode ser iniciado com a definição e com dados históricos da Educação a Distância internacional considerados mais relevantes e/ou pertinentes ao tema deste estudo, privilegiando questões pertinentes ao Brasil, para, em seguida, o foco ser fixado no ensino de música nesta mesma modalidade, até que, por fim, se alcance o conteúdo particular dos instrumentos de sopro. É o que será feito a seguir.

1.3.1 HISTÓRICO E CONCEITO

Para conceituar a modalidade de Educação a Distância, considera-se a seguinte citação:

A EAD não é apenas uma opção de aprendizagem para quando a educação presencial não é possível, e nem é um ensino de segunda categoria. Trata-se de uma forma de educação na qual educador e educando não estabelecem uma interação face-a-face, mas mediada pela tecnologia e no qual o espaço/tempo é diluído em outras dimensões (síncronas e assíncronas), mas no qual o processo de ensino e aprendizagem desloca-se até o aluno em lugar deste vir até um espaço físico concreto chamado sala de aula (PASSERINO, s/d, p. 3).

Quatro principais aspectos devem ser enfatizados, quando tratamos da definição do que seja Educação a Distância: 1) “Aprendizado e Ensino”, tendo em vista que o termo “educação” se refere à relação entre ambos; 2) “Aprendizado que é planejado, e não acidental”, tendo em vista que

“O tipo de aprendizado que estudamos na educação é um aprendizado planejado e pelo qual uma pessoa – o aluno – se propõe deliberadamente a aprender e é auxiliada por uma outra – o professor – que cria, também deliberadamente, meios para ajudar essa pessoa a aprender”; 3) “Aprendizado que normalmente está em um lugar diferente do local de ensino”, sendo que normalmente, porque nesta modalidade de ensino-aprendizagem, embora ocasionalmente possa haver algum contato presencial entre alunos e professores, o local normal de aprendizado não inclui a presença do professor, sendo a sofisticação da tecnologia empregada como meio de comunicação único ou principal entre ambos, o que justifica o quarto aspecto apresentado; 4) “Comunicação por meio de diversas tecnologias”, não se tratando apenas da utilização das tecnologias em informática, pois cursos presenciais também podem fazê-lo, mas do nível de importância destas na transmissão ou na construção do conhecimento elaborado de modo assíncrono e geograficamente distinto. (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 2 - 3).

É comum também, que as pessoas imaginem, que a Educação a Distância é uma nova modalidade de ensino; mas isto não é uma evidência tão simples. Certamente, a revolução mundial das tecnologias de informação e comunicação (TICs), ocorrida nas últimas décadas, contribuiu para a expansão e qualificação do ensino a distância, mas esta é uma modalidade de ensino que vem evoluindo há muito tempo. É relativamente complexo, precisar quando se deu seu início, mas alguns autores tentam associá-lo a algum fato histórico, como os desenhos rupestres feitos em cavernas por ancestrais do homem, à espera que outros grupos nômades os achassem (RAMAL, 2002), ou os textos bíblicos das Epístolas de São Paulo, levados a outras comunidades através de viajantes (PETERS, 2004). Já outros autores, como Moore e Kearsley (2008), Bolzan (1998), Matuzawa (1998) e Rodrigues (1998) definem o marco inicial da Educação a Distância com o início da popularização do sistema de Correios, no final do século XIX. Diante de tão distintas compreensões, faz-se necessário aprofundar o tema, com vistas a esclarecer de que modo ele é entendido neste trabalho.

Para Moore e Kearsley (2008), existem cinco gerações da EAD: 1) a primeira, iniciada no começo da década de 1880, caracteriza-se pelos estudos por correspondência, tendo como principal meio de comunicação os materiais impressos; 2) a segunda, iniciada na década de 1920 com transmissões realizadas via rádio e em seguida, em meados da década de 1930, também via televisão; 3) a terceira, surgida no final da década de 1960, caracteriza-se pela sistematização e surgimento das primeiras Universidades Abertas, que trouxeram consigo inovações, utilizando, além do material impresso, transmissões por televisão aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo, com

interação por telefone, satélite, TV a cabo e núcleos regionais; 4) a quarta, iniciada entre a década de 1970 e 1980, era baseada na tecnologia da teleconferência, possibilitando além da transmissão de conteúdos e lições, a interação em tempo real entre professores e alunos; e 5) a quinta, baseia-se no uso do computador e da internet, sendo que, embora tivessem sido feitas experiências anteriores, foi com o surgimento da World Wide Web no começo dos anos 90 que a educação a distância adquiriu proporções muito mais amplas do que já havia alcançado anteriormente.

Segundo Alves (2009), no Brasil, pouco antes de 1900 já existiam anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro, onde professores particulares ofereciam cursos profissionalizantes de datilografia por correspondência. Em 1904, instala-se no Brasil uma organização norte-americana intitulada Escolas Internacionais, que oferecia cursos por correspondência para pessoas que estavam em busca de emprego, especialmente nos setores de comércio e serviços. Outro acontecimento relevante neste segmento de educação a distância foi a fundação do Instituto Universal Brasileiro, em 1941. Evidenciando uma nova fase, deve-se destacar ainda a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, por Roquete Pinto, que transmitia programas educativos de literatura, radiotelegrafia e telefonia, de línguas, de literatura infantil e outros de interesse comunitário. Já o uso da televisão para fins educacionais iniciou apenas no decorrer da década de 1960 com a criação do Código Brasileiro de Telecomunicações, que determinava a transmissão de programas educativos pelas emissoras de radiodifusão e pelas televisões educativas, os quais, partir daí, receberam diversos incentivos. Neste ambiente já favorável, a Fundação Roberto Marinho cria os Telecursos, que persistem até os nossos dias. Ao que tudo indica, até o presente momento, o maior avanço da educação a distância no Brasil, assim como no mundo, deu-se gradativamente a partir da década de 1990 com a popularização do acesso à computadores pessoais e à internet.

Nesta década, no Brasil, também surgiram os primeiros cursos superiores a distância, sendo o primeiro deles o curso de graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PINHEIRO, 2002). A Universidade Federal do Rio Grande do Sul também foi uma das pioneiras na utilização de EAD, em particular no uso das TICs, pois, desde 1999, desenvolve estudos nessa área, contando inclusive com uma Secretaria especialmente dedicada a esta modalidade de ensino – a SEAD. Na atualidade, existem diversos cursos de nível superior em modalidade EAD aprovados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e, além disso, qualquer curso superior pode ter 20% do seu currículo em Educação a Distância, de acordo com a Portaria MEC 2.253, de 18 de outubro de 2001⁸. A pioneira UFRGS já está se mobilizando para aceitar até

⁸ Portaria 2253 do MEC. Disponível em: <<http://www.unesp.br/proex/portaria2253.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

50% da carga horária dos cursos presenciais em modalidade a distância. O Ministério da Educação também promoveu e promove alguns projetos para ensino em modalidade a distância, como, por exemplo, os programas Proformação (1999), Prolicenciatura (Resolução FNDE/CD/Nº 034/2005), a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Edital SEIF/MEC/ Nº 01/2003) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB, Decreto Nº 5.800/2006), que visam o aumento do acesso ao ensino superior e a qualificação dos professores atuantes no sistema público de ensino do país.

1.3.2 MÚSICA EAD NO BRASIL

Tratando-se do ensino de música a distância, praticamente o mesmo caminho descrito acima foi percorrido, ou seja: primeiras propostas veiculadas por materiais impressos, áudios e vídeos, ao vivo por transmissão em TV aberta, até que, finalmente, chegou-se a cursos online. Westermann (2010) descreve alguns exemplos deste processo, entre os quais:

1 – Curso de violão do Instituto Universal Brasileiro, trabalhando principalmente com técnicas de execução de música popular, é destinado a iniciantes no instrumento. Inicialmente, tais aulas estavam baseadas em materiais impressos, enviados pelos Correios; posteriormente, o aprendizado através destes materiais foi ampliado com o uso de áudios e ou materiais audiovisuais. Não foram encontrados dados precisos, porém, sabe-se, que muitos brasileiros foram e ainda são alunos deste curso;

2 – Telecurso (1º Grau, 2000 e Novo Telecurso), cujos programas são veiculados em canais de TV aberta e de cunho comercial. Esta iniciativa não possui nenhum curso exclusivamente voltado para a música, mas a oferece como uma das disciplinas do programa de Ensino Médio. As aulas não têm como foco o fazer musical, ao invés disto, informam sobre diversos aspectos históricos e de cunho musicológico em geral do conhecimento da área;

3 - “Revistinhas de Cifras”, que antes da popularização da internet foram amplamente utilizadas por iniciantes, sendo adquiridas em bancas de revista. Estas revistas, de caráter popular e predominantemente informal, contêm, além das próprias músicas cifradas, “dicas” e explicações sobre a técnica do instrumento e teoria musical, o que as torna particularmente atrativas aos leigos na área;

4 – Videoaulas, que consistem em registros audiovisuais de músicos, em geral de renome, que dão demonstrações e explicações sobre aspectos técnicos de instrumentos musicais. Na maioria

dos casos, as performances desses artistas não têm real comprometimento pedagógico, pois são rápidas e buscam incentivar, em palavras, por meio de uma suposta “facilidade de execução”, raramente condizente com a realidade enfrentada pelo aprendiz;

5 – Sites, atualmente em diversas as opções, os quais são criados com o intuito de promover um ensino de música mais “democrático e compartilhado”. Em alguns deles, observa-se a ampliação dos sistemas já utilizados anteriormente, entre os quais destacam-se as “Revistinhas de Cifras” online, como o cifraclub.com e o cifras.com, e outros, como o youtube.com, que contêm milhares de videoaulas para o ensino de música. Permanece neles, contudo, um certo “pensamento mágico”, embora muitos afirmem realmente aprender a tocar, praticando em suas propostas de estudo.

Em nível superior, os cursos de música a distância estão apenas ensaiando seus primeiros passos, pois são poucos e recentemente criados. Segundo dados do portal e-MEC⁹, há apenas sete cursos desse tipo no país: o da Universidade de Brasília (UnB, 2007); o da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR, 2007); o da Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR, 2007) de Minas Gerais; o do Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS, 2012); o da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES, 2011); o do Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR, 2014); e o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidades Parceiras (UFRGS, 2006), um dos modelos pedagógicos aqui investigados, em especial por seu pioneirismo e sua metodologia, cujo intuito sempre foi transcender a transferência de modelos presenciais para ambientes virtuais de aprendizagem, buscando estabelecer o ensino de música mediado por TICs como um método em si mesmo, nascido de novos paradigmas, ainda em busca de identificação, descrição e fixação. Os sete cursos são de licenciatura em música e, embora cada um tenha objetivos e metodologias diversas, o propósito comum entre eles é a formação de educadores musicais através do ensino a distância.

O curso de Licenciatura em Música a distância da UFRGS e Universidades Parceiras¹⁰ (PROLICENMUS) foi implementado através do projeto Pró-Licenciatura Música em atendimento à Resolução FNDE/CD/Nº 034/2005. Sua seleção foi publicada no Diário Oficial da União no dia 24/02/06 através da Portaria SEB 07, tornando-se assim, o primeiro curso superior de música em modalidade a distância regulamentado no Brasil. Seu processo seletivo da primeira turma aconteceu

⁹ Portal e-MEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: dez 2011.

¹⁰ Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

em julho de 2007 e o curso teve seu início no primeiro semestre de 2008, vinculado ao Programa Pró-Licenciatura, posteriormente descontinuado e substituído pela Universidade Aberta do Brasil, para cuja estrutura migraram todas Licenciaturas em modalidade a distância brasileiras, criados antes de 2007. O curso possuiu carga horária mínima de 2895 horas e foram oferecidas 840 vagas. A formatura da primeira turma ocorreu em maio de 2012. O curso em questão contou com onze polos de apoio presencial, sendo um no Rio Grande do Sul, na cidade de Cachoeirinha, três em Santa Catarina, nas cidades de Canoinhas, Itaiópolis e São Bento do Sul, um no Espírito Santo, na cidade de Linhares, quatro na Bahia, nas cidades de São Félix, Cristópolis, Irecê e Salvador, e dois em Rondônia, nas cidades de Ariquemes e Porto Velho. O início da segunda turma está previsto para 2014, mas ainda não há polos de apoio definidos.

O curso de Licenciatura em Música a Distância da UNB foi implementado já através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e, embora tenha sido criado após o curso da UFRGS, iniciou suas atividades em outubro de 2007. O curso é de demanda contínua, assim sendo, além da turma de 2007, iniciaram novas turmas em 2009 e 2011. O curso possui carga horária mínima de 3015 horas, 120 vagas autorizadas por semestre e dispõe atualmente de catorze polos de apoio presencial, sendo sete no Acre, nas cidades de Tarauacá, Cruzeiro do Sul, Rio Branco, Brasiléia, Sena Madureira (ingresso em 2007 e 2009), Xapuri e Acrelândia (ingresso em 2007), quatro em Goiás, nas cidades de Anápolis (ingresso em 2009 e 2011), Formosa, Luziânia e Planaltina (novos polos), um em Minas Gerais, na cidade de Ipatinga (ingresso em 2011), e por fim, dois no Distrito Federal, em Brasília (novos polos). Embora não constem no Portal e-MEC, o curso teve polos também em: Feijó no Acre (ingresso em 2007); Posse em Goiás (ingresso em 2009); Primavera do Leste no Mato Grosso do Sul (ingresso em 2011); Buritis em Minas Gerais (ingresso em 2011); e Porto Nacional em Tocantins (ingresso em 2009). A formatura da primeira turma deste curso ocorreu em fevereiro de 2012 e em 2013 foi realizado novo vestibular.

O curso de Educação Musical a Distância da UFSCAR é realizado em demanda contínua através da UAB e teve sua primeira edição no segundo semestre de 2007, sendo que, até então, recebeu novas turmas em cada um dos anos posteriores. O curso possui carga horária mínima de 3350 horas, 50 vagas autorizadas por semestre e atualmente conta com nove polos de apoio presencial, oito no estado de São Paulo, nas cidades de Araras, Barretos, Cubatão, Guarulhos, Itapetininga, Jales, Osasco e São Carlos, e um no Rio Grande do Sul, na cidade de Itaqui. Em uma das primeiras edições teve ainda um polo na cidade de Itapevi no Estado de São Paulo. A formatura da primeira turma deste curso ocorreu em outubro de 2012.

A UNINCOR é uma universidade privada da cidade de Três Corações, Minas Gerais e, segundo dados do Portal e-MEC seu curso de licenciatura em música modalidade EAD iniciou no segundo semestre de 2007, possuindo carga horária mínima de 2805 horas, 100 vagas autorizadas por semestre e atualmente conta com cinco polos de apoio presencial, todos em Minas Gerais, nas cidades de Belo Horizonte, Betim, Caxambu, São Gonçalo do Sapucaí e Três Corações.

A UNIS é uma universidade privada de Minas Gerais que, segundo dados do Portal e-MEC, oferece um curso de licenciatura em música EAD cuja primeira turma iniciou em 2012. O curso possui carga horária mínima de 2800 horas, 250 vagas autorizadas por semestre e dispõe de cinco polos de apoio presencial, todos em Minas Gerais, sendo dois em Varginha, dois em Betim, e um em Formiga.

A UNIMES é uma universidade privada de Santos, São Paulo, que oferece um curso de licenciatura em música, porém, diferentemente dos demais, seu foco está na titulação de profissionais que já possuem o bacharelado em música. O curso iniciou em 2011, possui carga horária mínima de 3200 horas, 1000 vagas autorizadas e dispõe de vinte e seis polos de apoio presencial, sendo um no Espírito Santo, na cidade de Mucurici e todos os demais em São Paulo, nas seguintes cidades: Bauru, Birigui, Bragança Paulista, Cachoeira Paulista, Diadema, Guarulhos, Iguape, Itapevi, Itápolis, Itaquaquecetuba, Juquiá, Praia Grande, Ribeirão Preto, Santos, São Joaquim da Barra, São Vicente, Sorocaba, Taubaté, Terra Roxa, Vinhedo e cinco em São Paulo capital.

O mais recente curso de licenciatura em música a distância está sendo criado pelo CEUCLAR, universidade privada de Batatais, São Paulo. Suas atividades estão previstas para iniciarem no início de 2014, o curso possui carga horária mínima de 2800 horas, 500 vagas autorizadas e dispõe de trinta e quatro polos, sendo: um no Acre, na cidade de Rio Branco; um no Alagoas, na cidade de Maceió; três na Bahia, nas cidades de Barreiras, Feira de Santana e Vitória da Conquista; um no Distrito Federal, na cidade de Brasília; um no Espírito Santo, na cidade de Vitória; um em Goiás, na cidade de Rio Verde; um em Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte; um em Mato Grosso do Sul, na cidade de Campo Grande; dois em Mato Grosso, nas cidades de Cuiabá e Rondonópolis; um no Paraná, na cidade de Curitiba; cinco em Rondônia, nas cidades de Buritis, Ji-Paraná, Porto Velho, São Miguel do Guaporé e Vilhena; um em Roraima, na cidade de Boa Vista; um no Rio Grande do Sul, na cidade de Pelotas; treze em São Paulo, nas cidades de Araçatuba, Barretos, Batatais, Bragança Paulista, Campinas, Caraguatatuba, Guaratinguetá, Mogi

das Cruzes, Rio Claro, Santo André, São José do Rio Preto, São José dos Campos, Palmas e São Paulo capital; e por fim, em Tocantins, na cidade de Palmas.

Embora tenha se passado menos de sete anos entre o surgimento dos primeiros cursos de licenciatura em música a distância e os dias de hoje, observa-se um grande alcance destes no Brasil, tendo em vista que entre os sete cursos citados, somam-se 105 polos de apoio presencial (se considerados os ativos e os que estão desativados por já terem concluído ao menos uma turma), que dividem-se por todas as cinco regiões do país, alcançando 16 estados. Isto pode ser observado mais facilmente nos gráficos abaixo, que contemplam todos os polos de acordo com as regiões e estados.

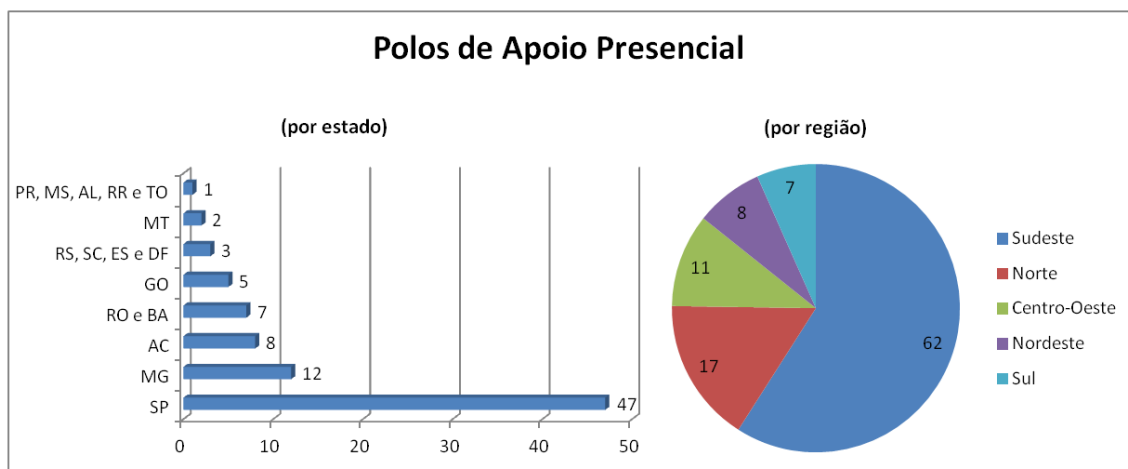


GRÁFICO 1: POLOS DE APOIO PRESENCIAL DOS CURSOS DE MÚSICA EAD

Outro fator importante é a avaliação destes cursos. No Portal e-MEC consta três tipos de avaliação para cursos de nível superior, o Conceito de Curso (CC), o Conceito Parcial de Curso (CPC) e o conceito do ENADE. Segundo informações do MEC¹¹, estes conceitos vão de 1 a 5, e de forma geral, entende-se que cursos com conceito 1 ou 2 são deficientes, enquanto cursos com conceito 3 ou 4 são aqueles que atendem plenamente aos critérios de qualidade para funcionarem, e cursos com conceito 5 são cursos de excelência, devendo ser vistos como referência pelos demais. Dos sete cursos, três não possuem nenhum dos conceitos, pois não foram avaliados até o momento; os outros quatro possuem apenas o CPC e o conceito do ENADE, conforme vemos no Quadro abaixo:

¹¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13074:o-que-e-o-conceito-preliminar-de-curso&option=com_content>. Acesso em: 24 out 2013.

Instituição	CC	CPC	ENADE
UFRGS	-	5	5
UFSCAR	-	4	4
UNB	-	4	3
UNINCOR	-	2	2
UNIS	-	-	-
UNIMES	-	-	-
CEUCLAR	-	-	-

QUADRO 5: AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE MÚSICA EAD

O curso da UFRGS é tomado aqui como parte deste estudo também porque é o único com conceito integral 5, caracterizando uma excelência, que deve ser tomada por exemplo. Em pesquisa e cálculo pessoal feita no site do e-MEC, em julho de 2013, este conceito representou 1,7% de todos os cursos de música do Brasil e 0,4% de todas as licenciaturas em modalidade a distância no país. Esses resultados foram apresentados e confirmados em reunião realizada na CAPES, em Brasília, em agosto de 2013 (NUNES, 2013).

1.3.3 EXPERIÊNCIA DO CDG E PERSPECTIVAS NO MUSUAB

O MAaV (Musicalização de Adultos através da Voz) foi concebido pela Dr^a. Helena de Souza Nunes, entre 1987 e 1990, durante seu mestrado, junto ao Programa de Pós-graduação da UFRGS. Suas ideias e materiais estão embasadas na Abordagem Multimodal de ensino-aprendizagem, divulgada entre os educadores musicais brasileiros por Marion Verhaalen. Tal abordagem é definida a partir da citação que segue:

A denominação de multi-modal significa a posição frente às mais recentes Teorias de Aprendizagem e aos procedimentos pedagógicos decorrentes [...]. Qualquer método criado com fundamentação multi-modal, portanto, não resulta da aplicação ortodoxa de nenhuma teoria de aprendizagem, mas sim, da utilização das ideias de cada uma delas no contexto que se torna mais adequada. (WÖHL COELHO, 1992)

Do MAaV nasceu a Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente (CDG), considerada em princípio apenas como uma versão do MAaV dirigida ao público infantil. Concepção ampliada entre 1994 e 1999, quando foi tema de estudo em uma tese de doutorado desenvolvida na Dortmund Universität, Alemanha. Na sequência, em 2003, o Modelo CDG foi escolhido pelo MEC como fundamento teórico para a criação do CAEF (Centro de Artes e Educação Física da UFRGS), integrado à Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica da SEB/MEC, oferecendo cursos de formação continuada a distância de abrangência

nacional (Edital SEIF/MEC – 01/2003). Neste âmbito, tendo por base a mesma fundamentação, surgiu o PROLICENMUS, já mencionado nesta pesquisa (Resolução CD/FNDE 034/2005).

Em 2010, numa continuidade gerada em enorme demanda, em todo país, foram iniciados os trâmites para a oferta de um curso permanente de oferta contínua, oferecido pelo Departamento de Música da UFRGS. Posteriormente, decidiu-se, contudo, ser mais adequado oferecer ainda mais uma turma de edição única com diplomação UFRGS, como Curso Especial de Graduação, no âmbito da UAB. Assim, no momento vem ocorrendo uma conjugação de esforços entre a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e a UFRGS, com vistas à implantação da Rede Nacional para Formação em Música na Modalidade a Distância, denominada Rede MUSUAB, destinada a atender a demanda de formação de professores para as redes públicas de educação, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – Lei nº 9394/1996), com a oferta de ensino superior público e gratuito, em cursos de graduação e pós-graduação. Caberá a Rede MUSUAB, segundo dados de seu Regimento Geral (REDE MUSUAB, 2014a):

Instituir, organizar, fomentar, manter e avaliar a oferta, em âmbito nacional, de cursos de graduação e pós-graduação em Música, na modalidade a distância, destinados a atender a demanda de formação de professores para as redes públicas de educação, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB. 2) Articular academicamente a oferta de formação superior em Música, na modalidade a distância, em níveis de reconhecida qualidade. 3) Apoiar a estruturação e o funcionamento de polos de apoio presencial para a oferta de formação superior em Música, na modalidade a distância. 4) Promover a difusão do conhecimento, a capacitação e a formação – em meios institucionais e pessoal –, visando à estruturação e à qualificação da oferta de formação superior em Música, na modalidade a distância. (REDE MUSUAB, 2014a)

A Instituição de Ensino Superior (IES) proponente da Rede MUSUAB (UFRGS) será denominada IES Coordenadora, e as universidades públicas, que tiverem interesse em participar do projeto, serão denominadas IES Integrantes. O primeiro curso será oferecido pela UFRGS, com início previsto para meados de 2014. Em um segundo momento, as IES Integrantes poderão promover seus próprios cursos, adotando para isso, o Projeto Pedagógico (PPC) constituído pela Rede MUSUAB, cuja fundamentação está na Proposta Musicopedagógica CDG. Todos os materiais didáticos já produzidos no PROLICENMUS, e os que vierem a ser produzidos pela IES Coordenadora, IES Integrantes ou pela própria Rede, serão disponibilizados num repositório de materiais didáticos para o ensino de música na modalidade a distância mediada pela internet, que possa servir como subsídio para todos os cursos nela vinculados.

Ao longo de seus mais de vinte anos, a Proposta Musicopedagógica CDG vem acompanhando as inovações relativas ao ensino de música e formação de professores de música no

Brasil, sempre acreditando na capacidade de aprender dos adultos, fato que, confrontando o senso comum, é comprovado por pesquisas recentes. A figura 5 apresenta o Modelo CDG (NUNES 2011), cuja função é representar a base teórica da Proposta Musicopedagógica CDG, cuja versão original foi criada a partir da Tríplice Hélice, de Etzkowitz (2008)¹². Segundo Nunes (2011), o Modelo CDG possui três pilares: (1) Complexo Escolar, constituídos por diferentes níveis e combinações entre sistemas públicos de ensino e/ou cada escola, individualmente; (2) Comunidade Científico-Cultural, constituída pelas universidades, associações científicas, grupos de pesquisa; e (3) Estruturas de Apoio, formadas pelo governos e pelos setores econômicos, como indústria, comércio, órgãos de fomento e mídia.

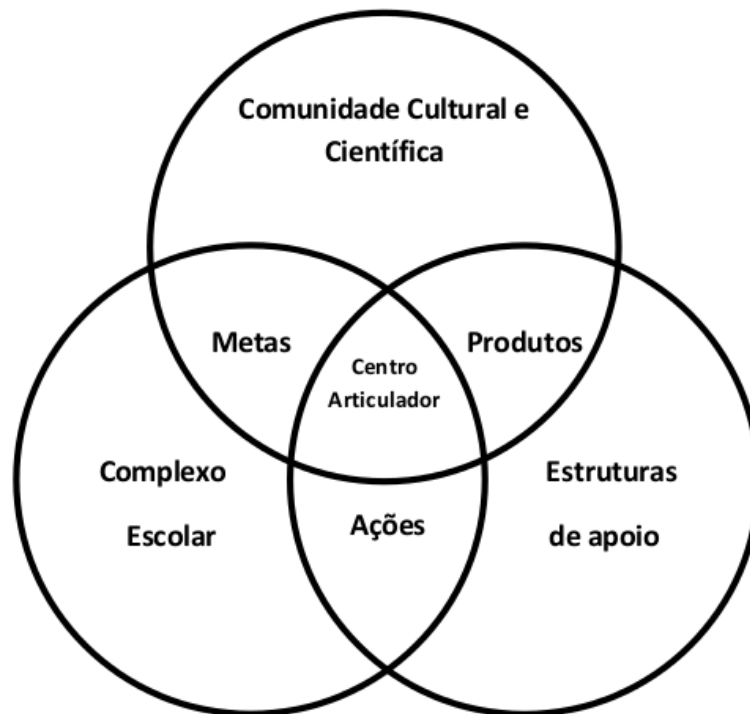


FIGURA 5: MODELO CDG

Como pode ser visto acima, a combinação dos três pilares estruturados desta forma, geram intersecções:

Da combinação entre o cotidiano de crianças e professores com o potencial crítico e propositivo dos cientistas e pesquisadores surgem as Metas. Essas, uma vez enunciadas, geram materiais e métodos, que são transformados em Produtos, no trabalho conjunto da Comunidade Científico-Cultural com as Estruturas de Apoio. [...] em seu núcleo, contém um espaço comum. É onde está localizada a integralidade do poder de decisão do ser humano, fonte de inspiração, bússola e meta de todo o sistema representado. (NUNES, 2011, p. 9)

¹² Etzkowitz, Henry. The triple helix: University - Industry - Government. Innovation in Action. New York: Routledge, 2008.

Assim, para a sistematização de um modelo pedagógico para o ensino de instrumentos de sopro em modalidade a distância, será utilizado como parte essencial da fundamentação, a base teórica criada ao longo dos últimos anos pela Proposta Musicopedagógica CDG, pois espera-se que o Modelo Pedagógico buscado possa ser criado e posto em prática no âmbito da Rede MUSUAB.

2 METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, qual seja a sistematização de um Modelo Pedagógico próprio ao ensino-aprendizagem de instrumentos de sopro em modalidade a distância direcionado à qualificação de regentes-professores de bandas escolares brasileiras, foram seguidos alguns passos previstos já estabelecidos no projeto de pesquisa, concretizados no decorrer do mestrado e apresentados neste capítulo.

2.1 SELEÇÃO DE AMOSTRAS

A busca, da qual se trata neste trabalho, iniciou no ano de 2011, no âmbito da UFRGS. Naquela ocasião, o autor desta pesquisa, além de cursar Licenciatura em Música naquela Universidade, exercia o papel de tutor na universidade do curso de Licenciatura em Música EAD da UFRGS e Universidades Parceiras (PROLICENMUS). Essa vivência foi um dos fatores de estímulo para a escolha do EAD para solucionar um problema já identificado previamente, qual seja, a escassez de possibilidades para capacitação de regentes-professores de bandas escolares brasileiras. Tendo participado da elaboração de materiais para o ensino-aprendizagem de instrumentos musicais (teclado e violão) naquele âmbito, identificou aí certa possibilidade de transferência para outros instrumentos. Portanto, devido à afinidade e aos resultados alcançados, a primeira proposta selecionada para a pesquisa aqui descrita foi a da UFRGS. Ainda em 2011, tendo em vista a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação deste mesmo autor, realizou-se uma investigação na tentativa de encontrar propostas de ensino-aprendizagem de instrumentos de sopro, mais especificamente trompete, na modalidade a distância. Tais resultados podem ser encontrados em Serafim (2011). Eles apontaram a inexistência de uma proposta, tal qual se espera construir futuramente e cujas bases estão aqui sendo preparadas.

Como parte dos resultados obtidos, verificou-se no referido TCC, que algumas dentre as iniciativas estudadas aproximaram-se entre si, em alguns aspectos. Concluiu-se, também, que devidamente pareadas, algumas dessas iniciativas poderiam fornecer subsídios consistentes, para o presente trabalho. Uma delas é a proposta, privada, estadunidense, em modalidade a distância, SmartMusic, que, na investigação de 2011, foi citada ao lado da proposta do PROLICENMUS. O SmartMusic configurou-se, então, como uma segunda escolha, para fornecimento de bases e

inspiração. Acreditou-se que, embora existindo divergências, as quais distanciam o SmartMusic do PROLICENMUS, devido à inexistência de propostas mais semelhantes, nas interfaces entre ambos seria possível encontrar especificidades, que viessem a contribuir com o objetivo de formular um método brasileiro para ensino de instrumentos de sopro na modalidade a distância mediada por internet. Entre o PROLICENMUS e o SmartMusic, semelhanças como o ensino de instrumentos musicais e o uso de tecnologias de comunicação e informação para esse ensino na modalidade a distância, principalmente a veiculação pela internet, aproximavam-se do modelo desejado para ensino de instrumentos de sopro, por EAD. Todavia, o contexto estrangeiro do SmartMusic, focado nos instrumentos desejados, e o contexto brasileiro focado em instrumentos distintos do PROLICENMUS deixavam em aberto uma lacuna importante: a da especificidade do conteúdo e a da identidade nacional.

Foi então, que uma terceira proposta foi selecionada. Tratou-se do método da Da Capo (BARBOSA, 2004), o qual prevê o ensino coletivo de instrumentos de sopro em modalidade presencial e é considerado o método mais utilizado no ensino-aprendizagem de instrumentos de sopro no âmbito das bandas de música brasileiras (VECCHIA, 2008). Particularmente importante foi, então, a realidade dos instrumentos envolvidos e do contexto nacional; porém, uma nova dificuldade metodológica se apresentou: por estarmos tratando especificamente de modelos pedagógicos em modalidade a distância, e não de conteúdos específicos nem contextos restritos, esta proposta não poderia ser colocada na mesma categoria de análise dos outros dois, especificamente representantes de modelos pedagógicos para ensino de instrumento musical na modalidade a distância mediada por TICs. Por outro lado, devido à sua importância no conteúdo específico – instrumentos de sopro – em nível nacional, precisaria ser considerada na discussão teórica, que fundamentará a elaboração de um modelo pedagógico para ensino de sopros, em EAD próprio às necessidades brasileiras. Tal impasse foi resolvido pela determinação da metodologia deste estudo, conforme sintetizados em 2.4 Síntese da Metodologia. Inicialmente, foram dispostas numa tabela as características de cada um dos três métodos implicados; num segundo momento, baseado na Proposta Musicopedagógica CDG, que fundamentou o PROLICENMUS e em cujo escopo este pesquisador vem atuando, determinou-se um modelo representativo desta investigação. Nele, destacam-se as três propostas pedagógicas selecionadas e suas intersecções, onde é possível identificar os elementos de ligação, que tornam possível o diálogo entre uma e outra proposta, para, a partir disto, serem sistematizados fundamentos para o Modelo Pedagógico buscado. O modo como as três propostas foram articuladas entre si será descrito em maiores detalhes nos tópicos 2.2.2 Instrumento de Análise e 2.4 Síntese da Metodologia.

Retornando, os aspectos obrigatórios do modelo buscado, no momento são três: ensino de instrumento musical, modalidade a distância e uso de TICs, principalmente internet; já o aspecto relevante, porém não obrigatório na pesquisa de agora, seria o ensino de instrumentos de sopro. Esse último entendido como apenas relevante, mas não obrigatório, porque o buscado, no momento, é um modelo pedagógico para ensino de Música na modalidade a distância mediada por tecnologias e internet, que possa dar suporte ao ensino de instrumentos de sopro; portanto, não se discute ainda, o conteúdo específico em si. Esse é um aspecto que será aprofundado quando a sistematização resultante desta investigação for utilizada para dar suporte à construção de um Modelo Pedagógico próprio ao ensino de instrumentos de sopro na modalidade a distância em âmbito brasileiro, o que de momento consideramos como desiderata.

Propostas analisadas	Critérios para seleção da amostra					Pontuação obtida	Qualidade dos critérios apresentados
	Obrigatórios			Recomendáveis			
	Ensino de instrumento musical	Modalidade EAD	Uso de TICs	Instrumento de sopro e bandas	Procedência brasileira		
PROLICENMUS	X	X	X		X	4	Todos obrigatórios e um recomendável
SmartMusic	X	X	X	X		4	Todos obrigatórios e um recomendável
Da Capo	X			X	X	3	Apenas um obrigatório, mas único com dois recomendáveis

QUADRO 6: CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DE AMOSTRAS

No quadro acima, constata-se que: 1) apenas o PROLICENMUS e o SmartMusic contemplam todos os critérios; o Da Capo, apesar de contemplar dois deles, não contempla a exigência obrigatória de ser curso EAD, foco de nosso estudo. Maiores esclarecimentos e justificativas para as escolhas feitas poderão ser encontradas mais adiante, em 2.2 Tratamento dos Dados e seguintes.

Concluiu-se, então, ser o mais adequado extrair dados apenas desses dois primeiros modelos, PROLICENMUS e SmartMusic, sendo essas as duas propostas fundamentalmente

analisadas. Desse modo, devido ao valor enquanto proposta nacional e de conteúdo específico, reservou-se à terceira proposta, o Método Da Capo, o fundamental papel de modelo para controle externo e subsídio complementar dos debates decorrentes de descobertas a serem feitas. Oportunamente, no momento em que o foco estiver no conteúdo específico, certamente este será um método de relevância mais significativa e adequada.

2.1.1 PROLICENMUS

Segundo dados apresentados por Nunes (2012, p. 19), o curso Licenciatura em Música EAD da UFRGS e Universidades Parceiras¹³ (PROLICENMUS) foi um projeto criado em conformidade com a Resolução CD/FNDE nº 34, de 09 de agosto de 2005, que estabeleceu os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de licenciaturas em todas as áreas, na modalidade educação a distância, para formação inicial de professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, sem licenciatura na matéria em que estivessem exercendo a docência. O projeto foi aprovado e selecionado pelo Ministério da Educação (MEC) através da Portaria 07 da Secretaria de Educação Básica de 22 de fevereiro de 2006, sendo que no dia 24 de fevereiro de 2006 ocorreu a publicação no Diário Oficial da União. Inicialmente, o curso deveria começar em 2006 e concluir em 2010, porém, devido a problemas burocráticos, seu início foi postergado. Entre 29 de junho e 04 de julho de 2007 foram feitas as inscrições, o Processo Seletivo dividiu-se em duas etapas: a primeira ocorreu em 29 de julho e foi composta de Redação, prova de Conhecimentos Gerais e Teórico-perceptiva de Habilitação Específica; a segunda etapa aconteceu entre 17 e 19 de agosto do mesmo ano, nela foram realizadas as provas Práticas de Habilitação Específica. Novos problemas burocráticos fizeram com que o início do curso ocorresse apenas em 22 de abril de 2008, exatamente no dia em que se comemorava o centenário do Instituto de Artes da UFRGS, a formatura ocorreu no dia 25 de maio de 2012, onde foram diplomados 189 alunos advindos dos onze polos de apoio presencial.

A proposta de ensino de instrumentos musicais a distância do PROLICENMUS teve suas origens no método MAaV (WÖHL COELHO, 1991a). Este método, utilizado inicialmente em oficinas de teoria e percepção musical do Programa de Extensão da UFRGS, foi ampliado em 2005 para um livro de aluno, um livro de professor, um site e um software (BORGES, 2010), tendo em vista cursos EAD oferecidos pelo Centro de Artes e Educação Física da UFRGS (CAEF) à Rede

¹³ Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Nacional de Formação Continuada de Professores da SEB/MEC. O MAaV propõe o canto acompanhado como recurso de musicalização; assim, sua decorrência natural foi a proposição do estudo de instrumentos harmônicos na perspectiva do acompanhamento à voz. No mesmo ano, diante da necessidade de qualificar a prática de leitura e solfejo no MAaV, deu-se início ao desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de instrumentos musicais em modalidade a distância. Para tal, foi criado o Ebook Teclado Acompanhamento¹⁴ (DOMENICI – coordenadora, 2011) e o Ebook Violão Acompanhamento¹⁵ (TOURINHO – coordenadora, 2011). No PROLICENMUS o ensino-aprendizagem de violão e teclado aconteceu na interdisciplina Seminário Integrador através de Unidades de Estudo semanais, postadas no AVA Moodle¹⁶, e devidamente apoiadas pelos ebooks (repositórios virtuais de OAs compreendidos como material de apoio). No capítulo Discussão Teórica apresentaremos mais detalhadamente cada aspecto pertinente ao ensino de instrumentos musicais neste âmbito.

2.1.2 SMARTMUSIC

Segundo informações apresentadas Varela (2008), o SmartMusic teve suas origens no software Vivace, lançado em 1994 pela empresa Coda Music Technology, Inc., este software foi concebido como um sistema de acompanhamento musical para solistas vocais e instrumentais, como uma espécie de pianista virtual que incluía um conjunto de ferramentas de auxílio à prática musical. No ano 2000 tal proposta foi adquirida pela MakeMusic Inc. Segundo Buck (2008) e Long (2011), o desenvolvimento contínuo trouxe recursos adicionais, dando início à transição do Vivace para o SmartMusic, ao qual acrescentou-se um recurso de avaliação musical, chamado Finale Performance Assessment. A variedade de possibilidades deste e outros softwares da MakeMusic, acrescidos da criação de um AVA, chamado de SmartMusic Impact (hoje SmartMusic Gradebook), deu origem a uma proposta de ensino a distância para instrumentos de sopro e percussão com vistas à auxiliar o ensino destes em bandas escolares. Posteriormente, tal proposta foi ampliada para canto e instrumentos da família das cordas. Toma-se então, esse como um modelo pedagógico próprio do ensino de instrumentos de sopro a distância mesmo que não estejamos tratando de um curso específico, com um grupo de alunos, início e fim determinados, mas de uma série de tecnologias e conteúdos teórico-práticos unidos em uma proposta largamente utilizada no âmbito educacional

¹⁴ Disponível em: <http://caef.ufrgs.br/produtos/ebook_teclado>. Acesso em: 03 dez. 2013.

¹⁵ Disponível em: <http://caef.ufrgs.br/produtos/ebook_violao>. Acesso em: 03 dez. 2013.

¹⁶ Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Disponível em: <<https://moodleinstitucional.ufrgs.br>>. Acesso em 03 dez. 2013.

estadunidense. Assim é necessário reforçar que diferentemente do PROLICENMUS, o SmartMusic não é um curso, ao invés disso, é o apoio para tal. Isto por si só não configuraria um Modelo Pedagógico, nos termos entendidos por esta pesquisa, mas tanto as ferramentas tecnológicas quanto os materiais didáticos disponibilizados direcionam as propostas pedagógicas dos professores para uma forma comum de ensino, e para os alunos uma forma comum de aprendizado, o que ocorre devido às especificidades encontradas na maneira de disponibilização dos materiais didáticos, nas avaliações, nos conteúdos e nas possibilidades de interação entre os envolvidos, logicamente acrescenta-se a isto, às escolhas próprias de cada professor no decorrer da prática pedagógica. Assim, é necessário salientar que embora neste trabalho não seja investigado um caso específico de uso do SmartMusic, busca-se nas referências encontradas, relatos e descrições das práticas em contextos variados, suprimindo assim, algumas lacunas existentes neste processo de investigação.

2.1.3 DA CAPO

Além de ser o mais utilizado, no Brasil, para o ensino coletivo de instrumentos de sopro e percussão, o método Da Capo, lançado por Barbosa em 2004 (mas em uso desde 1998), é também, aparentemente, o único método brasileiro disponível comercialmente com estas características. Ele consiste em uma adaptação de metodologias para o ensino de instrumentos de sopro comumente utilizadas nos Estados Unidos da América, porém, com a utilização de melodias brasileiras. Sua prioridade está no fazer musical, por isso, há um estímulo para que os alunos toquem os instrumentos musicais desde o início do aprendizado sem deixar de lado os elementos teóricos que são apresentados gradativamente à medida que o iniciante avança nos exercícios. Com o intuito de ampliar e qualificar tal proposta, principalmente no que se refere à imitação e improvisação, Barbosa lançou em 2010, em dois volumes, o método Da Capo Criatividade. Para Vecchia, este método:

Está em conexão com a pedagogia construtivista e contemporânea baseada no ensino ativo, onde o professor atua como estimulador e facilitador, dando subsídios para que o aluno desenvolva o raciocínio e construa seu próprio conhecimento. A teoria deve servir à prática e não o oposto, como na pedagogia tradicional onde os alunos iniciantes têm que aprender teoria musical e, só depois de um determinado tempo, ter os primeiros contatos com um instrumento. O método Da Capo prioriza o fazer musical, pois estimula os alunos a tocar instrumentos logo no início do aprendizado. Além disso, os elementos teóricos são apresentados gradativamente à medida que o iniciante avança nos exercícios do método, interpretando-os ao instrumento (VECCHIA, 2008, p. 32-33).

O método é composto por quinze livros de instrumentos e um livro do regente, os instrumentos inclusos são: flauta transversal, oboé, clarineta em Bb, saxofone alto em Eb, saxofone tenor em Bb, fagote, trompete em Bb, saxhorn em Eb, trompa em F, trombone de vara, bombardino

em clave de sol, bombardino em clave de fá, tuba em Eb, tuba em Bb e percussão. Cada livro contém lições para o aprendizado do instrumento, ensino de teoria e desenvolvimento da percepção musical.

Assim, como dito anteriormente, mesmo que este não seja um Modelo Pedagógico da EAD, compreendemos ser de suma importância levar em consideração os aspectos de ensino-aprendizagem de instrumentos de sopro, no contexto brasileiro, apresentados por ele. Da mesma forma que o SmartMusic, embora o Da Capo não seja um curso, mas sim um método para o apoio da prática pedagógica, um variado número de produções acadêmicas foram utilizadas para subsidiar nossa investigação no que se refere à este aspecto.

2.2 TRATAMENTO DOS DADOS

Quanto aos meios, a pesquisa realizada foi, ao mesmo tempo, bibliográfica, telematizada e documental. Segundo Moresi (2003, p.10), a pesquisa bibliográfica “é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”. Em relação à pesquisa telematizada, Moresi (2003, p.10) afirma que esta se configura como a “busca [de] informações em meios que combinam o uso do computador e as telecomunicações. Pesquisas na Internet são um exemplo disso.” Em alguns momentos, adquiriu também um caráter de pesquisa documental, pois foram utilizados documentos de trabalho e relatórios privados, não disponíveis para consultas públicas.

Tanto o PROLICENMUS quanto o SmartMusic têm em comum o olhar para uma prática musical, apresentando aspectos de ensino instrumental a distância com mediação via internet. Contudo, diferem no foco por instrumentos acompanhadores do canto ou instrumentos de sopro, e pelos contextos, sendo o primeiro com foco na formação de professores brasileiros e o segundo direcionado ao apoio do ensino em bandas escolares estadunidenses. Assim, trabalhando basicamente com procedimentos comparativos e analíticos, procurou-se formular um conjunto de propostas conceituais, que posteriormente poderão servir de suporte ao desenvolvimento de um modelo pedagógico para ensino de instrumentos de sopro na modalidade a distância mediada pela internet. Os procedimentos de análise citados estão descritos mais profundamente a seguir.

2.2.1 PESQUISA COMPARADA

Para a análise dos dados, utilizou-se na fundamentação teórica a concepção de Pesquisa Comparada utilizada por Lephherd (1995), esta metodologia de pesquisa pode ser utilizada em

qualquer área do conhecimento, mas o autor trata especificamente do ensino-aprendizagem de música. Para Lephherd (1995, p.37), “ao observar qualquer aspecto da educação musical numa dada situação, na tentativa de determinar se ele se aplica a outra, o educador está realizando uma investigação comparada”. Outra abordagem utilizada foi baseada nas concepções advindas da Educação Comparada, que não deixa de ser uma Pesquisa Comparada, mas que tem exclusivamente como objeto de estudo, os Sistemas Nacionais de Ensino. Assim sendo, tendo em vista que esta Pesquisa Comparada, possui em sua essência, a comparação de modelos pedagógicos utilizados para o ensino de música em Sistema de Ensino de dois países, optou-se por utilizar também esta abordagem, sob fundamentação de Lourenço Filho (2004).

O que se colhe pelos estudos comparativos é um conjunto de informações que conduzem a hipóteses e a construção de modelos, para melhor compreensão do processo educacional e condições de sua institucionalização. Esclarecem os elementos que isso determinem, não conduzindo, porém, a soluções obrigatórias em cada caso. O que fazem é dizer-nos que, em tal ou qual situação de conjunto, tomando-se tais ou quais decisões, os resultados serão estes ou aqueles, com maior probabilidade. (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 21)

Segundo o dicionário online Priberam¹⁷, *comparar* é “confrontar uma coisa com outra para lhe determinar diferença, semelhança ou relação”. Esta definição, no senso comum, por vezes adquire um certo caráter pejorativo, porém não é esta nossa intenção. Não pretendemos classificar as propostas investigadas em melhores ou piores, pois:

A Educação Comparada descreve e explica os sistemas como realidades, não se propondo julgá-los. Isso não impedirá que se componham, para desenvolvimento das investigações, tabelas em que os sistemas apareçam ordenados em relação a um resultado qualquer de significação objetiva. Por exemplo, o da taxa de alunos freqüentes em cada grau de ensino, sobre a matrícula; a taxa de alunos aprovados, alunos matriculados e freqüentes; a dos alunos repetentes, e assim por diante. Quando um pesquisador se anime a julgar um sistema qualquer, em todo o seu conjunto, terá deixado de ser um especialista de Educação Comparada para assumir o papel de *político da educação* ou de *filósofo da educação*. (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 53)

Na Educação Comparada é comum utilizar um modelo específico como padrão de referência, ou arquétipo. Ao lado deste são dispostos outros modelos relevantes para a solução dos problemas, que se queira resolver. Neste caso, podemos considerar o PROLICENMUS como nosso arquétipo, pois:

O ponto de partida, ou *arquétipo*, será uma gramática [referindo-se a gramática comparada] já conhecida pelo investigador, normalmente o de sua língua materna, junto ao qual irá ele dispor as construções similares de outras línguas. O mesmo se dirá para os conjuntos de instituições da economia, do direito, da arte, da educação. Nelas admitimos um modelo que será o do conjunto mais proximamente conhecido, o de nosso país, tomado como arquétipo,

¹⁷ "comparar", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. 2008-2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/comparar>>. Acesso em: 04 dez. 2013.

com o qual então confrontamos outros tipos de organização e de função. (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 50, [anotação nossa])

Já o modelo que será colocado ao lado para comparação é a proposta SmartMusic. Contudo, é necessário ter em mente, que ao utilizar os variados recursos de análise próprios desta metodologia de pesquisa, leva-se também em consideração, que eles não fornecem soluções indistintamente aplicáveis a qualquer contexto, nem a qualquer tempo sem o devido tratamento, pois:

Cada sociedade nacional carecerá de descobrir os seus próprios poderes de cultura, as condições que os tenham feito surgir e os mantenham, os modos e formas dentro dos quais mais racionalmente se possam desenvolver. No âmbito próprio de suas investigações, a Educação Comparada contribui com material de não pequeno valor para o esclarecimento dessa compreensão, definindo conceitos, combinando métodos de análise e propondo modelos de explicação. Seus estudos têm alto interesse teórico, tanto quanto, pela aplicação possível de certas conclusões a que chegam, iniludível interesse prático. (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 19)

Está previsto ainda o acréscimo de colaborações pertinentes ao ensino de instrumentos de sopro no Brasil, advindas de trabalhos acadêmicos sobre o método Da Capo, mesmo que este não seja um modelo pedagógico na modalidade a distância. Esta abertura a contextos e recursos adjacentes poderão garantir a necessária e adequada flexibilidade de compreensão do fenômeno analisado, pois,

Assim, comparando e analisando, e voltando a comparar para aprofundar a análise, a Educação Comparada estabelece conjuntos de proposições explicativas, na forma de modelos teóricos, de aplicação possível em casos em que certas condições básicas similarmente se estruturam. Os resultados não constituirão séries de fórmulas que permitam aplicação axiomática; na verdade, apenas darão os fundamentos de esquemas metodológicos para aplicação específica em cada caso, o que não será pouco. (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 53)

2.2.2 INSTRUMENTO DE ANÁLISE

Após coletar, por meio de pesquisa bibliográfica, telematizada e documental, os dados advindos das três propostas anteriormente referidas, o próximo passo foi colocar a metodologia de pesquisa escolhida em prática, qual seja, a pesquisa comparada. Para tal, criou-se um instrumento de análise em formato de quadro sinóptico capaz de comportar todos os aspectos e subaspectos de um Modelo Pedagógico. Porém, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, os autores Becker (1999), Trindade (2009), Santángelo (2000), Sangrá e Duart (2000, apud BERNARDI, 2011), Zabala (1998, apud BERNARDI, 2011), Behar (2009), Bernardi (2011), Carvalho, Menezes e Nevado (2007) e Grassi (2010) têm concepções distintas, algumas divergentes acerca dos Modelos

Pedagógicos. Enquanto Becker (1999) tem como foco a relação de ensino-aprendizagem entre professor e alunos num contexto presencial, Sangrá e Duart (2000) apresentou um Modelo Tridimensional entre professor, alunos e meios, num contexto a distância. Outros autores, tais como Grassi (2010), Carvalho, Menezes e Nevado (2007) têm como foco a epistemologia do ato pedagógico. Alguns trazem uma visão ampla, focando uma série de elementos, tendo sido por isso escolhidos, para a revisão bibliográfica deste texto: 1) Zabala (1998) divide o que chama de Modelo Teórico em Fonte Sociológica, Fonte Epistemológica, Fonte Didática e Fonte Psicológica, associando-as a múltiplas interações possíveis, as quais resultam na ou da prática educativa; 2) Trindade (2009) cita as Teorias de Aprendizagem, os modelos de aprendizagem auto-dirigidos e colaborativos, os recursos tecnológicos, o sistema avaliativo e os objetivos de aprendizagem; 3) Santángelo (2000) apresenta uma relação em formato de triângulo, entre professor/tutores, alunos e conteúdos, e ainda cita quatro componentes dos sistemas de ensino a distância: os modelos de ensino-aprendizagem e intervenção educativa, materiais e conteúdos, autores, professores e tutores, e as novas tecnologias da informação e redes de comunicação; e por fim, 4) Bernardi (2011) apóia-se nas concepções de Behar (2009), que compreende a estrutura de um Modelo Pedagógico em duas partes - Arquitetura Pedagógica (AP) e Estratégias para sua aplicação, dividindo-se a primeira, por sua vez, em aspectos organizacionais, conteúdos, aspectos metodológicos e aspectos tecnológicos. Resumindo, baseados nestas referências e ainda nos fundamentos pedagógicos desenvolvidos ao longo dos últimos quinze anos, pelo grupo de pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG, sob coordenação da professora Dr^a. Helena de Souza Nunes (NUNES, 2011), formulou-se uma concepção própria, a qual será apresentada, neste momento, por compreendermos que ela e o instrumento de análise estão diretamente interligados.

Assim como Trindade (2009) e Behar (2009), compreende-se, que a criação de um Modelo Pedagógico deva possuir na essência uma ou mais teorias de aprendizagem como fundo, de acordo com as necessidades do curso e as concepções pedagógicas dos criadores deste. Sobre o triângulo entre professores, alunos e meios, não será dada ênfase nem a um nem outro; ao invés disto, será adotada a ideia básica de Modelo Tridimensional, também proposta por Sangrá e Duart (2000), à medida que se compreende, que em determinadas situações cada um deles adquirirá maior importância. Contudo, faz-se nele uma alteração: em lugar da palavra Professor, usa-se o termo Equipe Pedagógica Multidisciplinar, tendo em vista que no modelo buscado, estão previstas tanto a construção de materiais didáticos como o atendimento aos alunos realizados por professores, tutores, técnicos e bolsistas das mais diversas áreas, empregando-se para isso um processo colaborativo, que pode, em alguns momentos, incluir até mesmo os alunos.

Senão explicitamente, mas com certeza em termos ideais, busca-se verificar as Teorias de Aprendizagem implicadas por cada modelo investigado, através das relações entre Equipe Pedagógica Multidisciplinar, Alunos e Meios, neste caso, essencialmente tecnológicos, por estarmos tratando de cursos EAD mediados por internet. Porém, não se parou aí a reflexão sobre as categorias de análise básicas; ao invés disto, com base em Behar (2009), decidiu-se trabalhar com três de seus quatro grandes aspectos: Organização, Método e Conteúdo. Excluiu-se Aspectos Tecnológicos, pois, inspirados pela Proposta Musicopedagógica CDG, cujo modelo teórico embora ainda em desenvolvimento tem sua proposta de tríplice hélice paulatina e consistentemente reforçada (NUNES, 2011), não se considerou adequada uma quarta categoria referente aos aspectos tecnológicos. O argumento mais forte, neste caso, é encontrado no fato, de que em EAD mediada por TICs estes estão tão intimamente ligados às demais categorias, que seria impossível dissociá-los. Assim, chegou-se à seguinte concepção de modelo pedagógico:



FIGURA 6: MODELO PRÓPRIO, BASEADO NO MODELO CDG, PARA INTERRELAÇÃO ENTRE AS PROPOSTAS ANALISADAS

Cada um dos grandes círculos representa um dos aspectos principais (Conteúdo, Método e Organização) do modelo buscado. Em suas intersecções surgem novos aspectos, que acabam por formar a espécie de tríplice hélice encontrada no Modelo CDG. Nele, as Metas são os princípios norteadores na escolha dos Conteúdos e do Método; os Produtos resultam da Organização dos Conteúdos, tendo em vista a prática pedagógica; e as Ações são necessárias para a Organização e subsequente aplicação do Método. Acredita-se, então, que de cada um destes aspectos e suas intersecções, venha-se a obter, como resultado, ao centro, o Modelo Pedagógico buscado. É

necessário acrescentar, que não há intenção de hierarquia na disposição dos círculos e os espaçamentos equidistantes buscam representar a busca pela proporcionalidade de cada aspecto; porém, no decorrer da prática pedagógica, é possível que os círculos movimentem-se, resultando em maior proporção de um ou outro aspecto. Tal movimentação deve ser controlada, caso contrário, os círculos podem se sobrepor, anulando-se mutuamente, ou ficarem afastados demais, desintegrando-se reciprocamente (NUNES, 2011).

Se este modelo for comparado ao Modelo CDG, apresentado no item 1.3.3, serão reconhecidas semelhanças significativas. Isto não é em vão, pois essa realmente foi a fonte do que se está propondo. Até porque, supõem-se, que os resultados deste trabalho serão utilizados para a criação de um modelo próprio para o ensino de instrumentos de sopro no âmbito dos cursos de licenciatura em música EAD promovidos a partir da criação da Rede MUSUAB, cuja fundamentação teórica está na Proposta Musicopedagógica CDG. Assim sendo, ao colocar lado a lado os dois modelos, pode-se verificar que no local do primeiro pilar do Modelo CDG, nomeado de Comunidade Cultural e Científica, disponibilizou-se o aspecto Conteúdo. Isso porque, entende-se que o conteúdo de um curso é definido pela comunidade cultural e científica. No local de Estruturas de Apoio, disponibilizou-se o aspecto Organização, pois compreende-se, que a organização de um curso depende exclusivamente da definição das estruturas de apoio que ele terá. E, finalmente, no local de Complexo Escolar, disponibilizou-se o aspecto Método, pois compreende-se que o método de ensino-aprendizagem surge das escolhas e interações entre professores e alunos, dos materiais didáticos e dos processos de ensino-aprendizagem e avaliação.

Tendo em vista tal modelo, conforme visto no quadro 7, o instrumento para coleta de dados foi construído em formato de um quadro sinóptico, sendo que cada aspecto recebeu um número identificador: 1. Organização, 2. Método e 3. Conteúdo. Cada um deles, por sua vez, foi dividido em diversas categorias de análise, cada uma devidamente identificada por um sistema em numeração progressiva, por exemplo: 1. Organização – 1.1 Instituição ou Empresa Promotora, 1.2 Modalidade de Ensino, 1.3 Autorização, e assim por diante. Além disto, algumas das categorias de análise precisaram ser subdivididas e para identificá-las acrescentamos mais um número, por exemplo: 1. Organização – 1.6 Duração – 1.6.1 Semestres, 1.6.2 Horas/aula, 1.6.3 Créditos, e assim por diante.

Outro elemento relevante, do Instrumento (quadro 7), são as etapas da análise. Na primeira delas nos focamos na comparação entre os dois modelos pedagógicos em EAD selecionados, o PROLICENMUS (Teclado e Violão) e o SmartMusic (Sopros), na segunda, embora não tenhamos

comparado com as demais, dispomos as informações referentes ao método Da Capo para que fosse possível acrescentar na discussão teórica elementos de importância significativa advindos desta proposta, já na terceira etapa, realizada a partir da comparação dos dois primeiros e a discussão teórica, dispusemos as informações relevantes para a sistematização de um Modelo Pedagógico próprio ao ensino de instrumentos de sopro em modalidade a distância no Brasil, foco desta pesquisa.

Instrumento de Análise			1ª Etapa			2ª Etapa			3ª Etapa		
1. Organização											
Nº	Categoria	Nº	Subcategoria	PROLICENMUS (Teclado)	PROLICENMUS (Violão)	SmartMusic	Da Capo	Modelo Pedagógico Buscado			
1.1	Instituição ou Empresa Promotora										
1.2	Modalidade de Ensino										
1.3	Autorização										
1.4	Financiamento										
1.5	Nível de Ensino										
1.6	Duração	1.6.1	Semestres								
		1.6.2	Horas/Aula								
		1.6.3	Créditos								
2. Método											
Nº	Categoria	Nº	Subcategoria	PROLICENMUS (Teclado)	PROLICENMUS (Violão)	SmartMusic	Da Capo	Modelo Pedagógico Buscado			
2.1	Aula	2.1.1	A distância								
		2.1.2	Presencial								
2.2	Tutoria	2.2.1	Aspectos gerais								
		2.2.2	Atendimento feito pelo Tutor								
		2.2.3	Atendimento feito ao tutor								
2.3	Produção de Materiais didáticos	2.3.1	Geral								
		2.3.2	Específico								
2.4	Videoconferências										
3. Conteúdo											
Nº	Categoria	Nº	Subcategoria	PROLICENMUS (Teclado)	PROLICENMUS (Violão)	SmartMusic	Da Capo	Modelo Pedagógico Buscado			
3.1	Quais Instrumentos?										
3.2	Objetivos (Meias)										
3.3	Conhecimentos técnicos										
3.4	Tutoriais										
3.5	Leitura Musical										

QUADRO 7: EXEMPLO DO INSTRUMENTO DE ANÁLISE

Os assuntos e títulos das colunas e linhas deste instrumento de coleta e análise de dados decorrem de termos e ideias trazidos das leituras realizadas na etapa 1 - Estado-da-Arte. Após construído, foi validado em processo espiral, de forma contínua, no âmbito deste próprio estudo, pois o processo de investigação, fundamentado pelos autores já citados, motivou continuamente a criação de novas categorias e subcategorias de análise. Portanto, ele só ficou pronto quando a pesquisa também ficou, tornando-se assim parte do resultado buscado. Aliás, este é um dos pressupostos da pesquisa comparada pois:

Comparar é um dos [recursos] fundamentais nas atividades de conhecer. A essa idéia podemos agora acrescentar esta outra: Para bem comparar, torna-se necessário analisar o que se pretenda conhecer, pois pela análise se multiplicam os aspectos dos confrontos possíveis. (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 48)

2.3 EXPOSIÇÃO DOS RESULTADOS

Embora o pesquisador tenha se debruçado sobre o instrumento de levantamento e análise de dados na maior parte da pesquisa, devido à quantidade de aspectos de interesse, não será possível apresentá-lo aqui, em formato de Quadro Sinóptico impresso; ao invés disto, ele estará disponível na internet, devidamente preenchido com os dados coletados, no link <http://prolicenmus.ufrgs.br/ppg/lserafim/instrumentodeanalise>. No próximo capítulo, será realizada a discussão teórica pertinente a ele e aos resultados por ele veiculados e aqui apresentados. Tais resultados estão organizados sob um modelo tridimensional, conforme encaminhado em 1.2 Modelos Pedagógicos em EAD e justificado em 1.3.3 Experiência do CDG e Perspectivas no MUSUAB, sob Organização, Método e Conteúdo. Considerando o critério de classificação de pesquisa proposto por Vergara (1997), quanto aos fins, em particular neste capítulo este estudo se trata de uma pesquisa descritiva, uma vez que explicitará características de materiais e métodos utilizados para ensino de instrumentos em modalidade presencial e a distância.

2.4 SÍNTESE DA METODOLOGIA

Conforme figura 7, este trabalho teve origem em Revisão de Literatura iniciada antes mesmo do mestrado em Educação Musical ao qual esta pesquisa está vinculada, evidentemente, continuada e aprofundada no decorrer deste. Da revisão surgiu a fundamentação para a criação de um Instrumento de Análise próprio para a comparação da proposta de ensino de instrumentos a distância do PROLICENMUS e do SmartMusic. As flechas circulares representam o processo de validação contínua e circular do instrumento de análise. Em seguida, apresenta-se a discussão teórica fundamentada também pela proposta de ensino de instrumentos de sopro em modalidade

presencial do método Da Capo. Na sequência, apresenta-se as considerações finais sobre o Modelo Pedagógico buscado, foco de nosso trabalho, restando apenas a *Desiderata*, que será o desenvolvimento efetivo de um curso de acordo com a sistematização feita, espera-se que tal desenvolvimento possa ser feito na sequência, em um doutorado ou até mesmo no âmbito de algum curso de música a distância brasileiro.

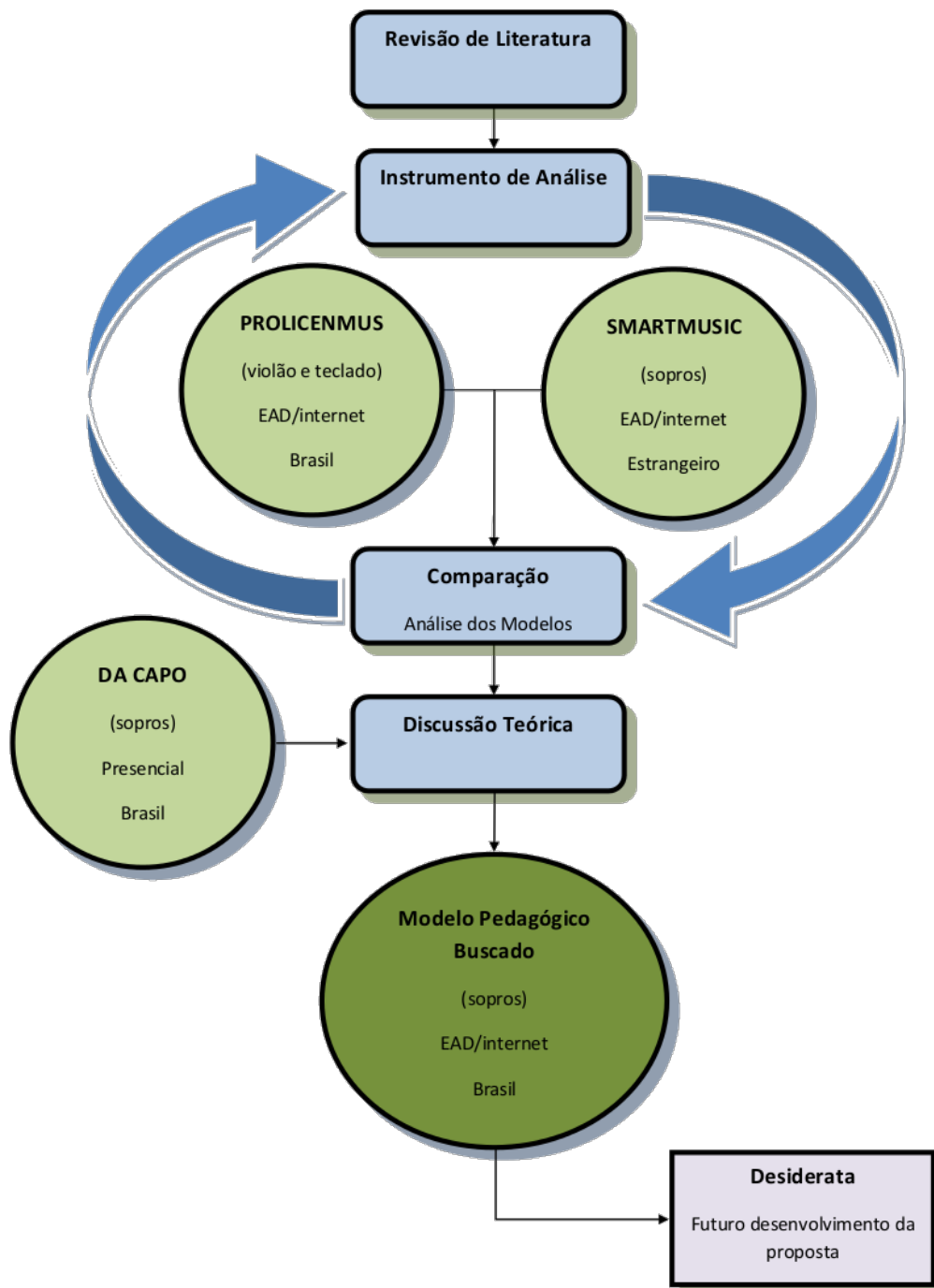


FIGURA 7: SÍNTESE DA METODOLOGIA

3 PAREAMENTO DE DADOS

Este projeto de pesquisa busca formular um modelo teórico para o ensino de instrumento de sopro na modalidade EAD mediada por TICs e internet. Esse modo de ensinar instrumentos musicais, no Brasil, ainda é tema original e inédito. Diante de tais condições, no decorrer do capítulo 1, foi apresentado um Estado-da-Arte, que considerou não a tradicional revisão sobre o tema em si, mas sim aspectos adjacentes a esse tema de estudo, por entender, que esse seria o procedimento mais adequado para cercar um assunto ainda vago. Os aspectos adjacentes verificados foram: 1) Ensino de instrumentos de sopro no Brasil; 2) Modelos Pedagógicos em EAD; e 3) Educação a Distância e Música. O conhecimento acerca desses assuntos, por sua vez, fundamentou a escolha de categorias, quando se construiu o instrumento de coleta e análise de dados, para esta pesquisa. A escolha por um modelo tridimensional, assim como quais seriam suas três dimensões também resultaram dessas leituras. Essas foram definidas ainda no item 2.2.2, como: 1) Organização; 2) Método; e 3) Conteúdo. Nesse momento, antes de apresentar o pareamento de dados da proposta do PROLICENMUS e do SmartMusic, quando verificados sob essas dimensões e nas categorias de análise, sob cada uma delas, será descrito seu processo de criação. Entende-se, que elas são parte importante dos resultados, isso porque não foram simplesmente extraídas das referências, mas foram criadas uma a uma, de acordo com o conjunto das leituras realizadas e com as especificidades daquilo, que se considerou próprio a Modelos Pedagógicos no Ensino de Instrumentos Musicais em Modalidade a Distância. Assim, no item 3.1, será descrito o processo de criação de cada categoria de análise, na sequência, no item 3.2, será apresentado o pareamento de dados, categoria à categoria.

3.1 DO ESTADO-DA-ARTE ÀS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Conforme visto no item 1.2, ao elaborar um Modelo Pedagógico em EAD é necessário ter em mente, que não se tratará apenas de definir, quais teorias de aprendizagem ou metodologias serão utilizadas; é necessário garantir uma visão ampla de todos os aspectos envolvidos na concretização da prática pedagógica. Assim sendo, o primeiro a ser levado em consideração é a Organização. Em relação a ela, Behar destaca que:

O planejamento e/ou a proposta se caracteriza pela descrição específica, em termos operacionais, do objetivo pretendido para cada aula e/ou curso (fins) e se estabelecem os meios para atingi-lo. Assim, os aspectos organizacionais devem ter uma estrutura bem integrada, de tal forma que as partes (propósitos, tempo, espaço, atuação dos participantes,

organização social da classe) se relacionem e formem um todo harmônico. (BEHAR, 2009, p. 26)

A partir da fundamentação apresentada no capítulo 1, percebeu-se que o ensino de instrumentos de sopro, embora tenha ocorrido também através de aulas particulares, na maior parte das vezes esteve vinculado às práticas coletivas mantidas por escolas jesuítas, fazendeiros, militares, associações e escolas. Desta forma, considerou-se como categoria de análise, saber quais instituições ou empresas (item 3.2.1.1) criam e financiam (item 3.2.1.4) as propostas investigadas. Outro fator determinante foi verificar a modalidade de ensino (item 3.2.1.2) e suas especificidades. Neste caso, apenas modelos essencialmente a distância foram pareados, pois esta é a modalidade do que se está projetando aqui. Na atualidade, qualquer curso formal, ainda mais em nível superior (item 3.2.1.5) depende de autorização dos órgãos competentes (item 3.2.1.3), e isso também foi verificado em contextos anteriores. Um exemplo está no item 1.1.2, quando falou-se das bandas militares e das práticas pedagógicas neste contexto. A inclusão da duração (item 3.2.1.6), entre as categorias de análise, foi feito no intuito de verificar em cada proposta investigada, não somente o tempo total, mas de cada etapa da prática pedagógica; o que aliás, também foi descrito por Barbosa (1996) e Borges (1995 apud CAJAZEIRA, 2004) ao falar da formação de instrumentistas em bandas de música brasileiras.

Parte importante do planejamento de um curso é escolher, onde será seu âmbito de realização (item 3.2.1.7) para, a partir dessa definição, ser possível traçar um perfil básico do público-alvo (item 3.2.1.13) terá, e decidir, sobre que metodologia utilizar. Uma boa forma de definir, quais locais devem ser contemplados com a proposta aqui descrita, pode ser feita com a verificação de pesquisas sobre o tema, realizadas em diferentes regiões, um destes exemplos é verificado em Alves da Silva e Fernandes (2009, p. 164), quando afirmam que “é distante dos grandes centros, que existe a maior parte de regentes-professores sem qualificação formal na área”. Normalmente, nestas pesquisas, como verificamos no capítulo 1, há também a definição de quem é o professor, quais suas funções e qual seu nível de formação. Devido às diferenças entre o contexto das bandas e dos cursos investigados, assim como devido à expectativa de que o modelo a ser aqui proposto sirva a cursos formais, foi necessário criar categorias, que não fossem exclusivas do regente-professor no espaço das bandas. Assim, surgiram categorias mais amplas, entre elas: capacitação da equipe pedagógica e administrativa (item 3.2.1.17), cargos (item 3.2.1.11) e funções (3.2.1.12). Algumas se referem diretamente às tecnologias, o que foi abordado por Behar (2009) como um aspecto à parte, mas que aqui encontra-se diluído entre aspectos já citados e, particularmente, nas seguintes categorias: Ambientes Virtuais de Aprendizagem (item 3.2.1.14);

software e ferramentas online para gerenciamento e produção (item 3.2.1.15); e sites de apoio (item 3.2.1.16). Outras categorias, mais diretamente ligadas às ferramentas utilizadas para orientação do processo de ensino-aprendizagem, são: matriz curricular (item 3.2.1.19), súmula (item 3.2.1.20) e quadro sinóptico (item 3.2.1.21). O material didático (item 3.2.1.22) foi considerado como categoria a partir do item 1.1.3, onde foram mencionados alguns métodos utilizados nas bandas do século XIX até nossos dias.

Santángelo (2000) apresenta um histórico dos modelos de ensino-aprendizagem em EAD, onde afirma, que eles partem de esquemas tradicionais de transmissão linear com avaliação ao final do processo, para então chegar a concepções construtivistas, concluindo com um formato, que enfatiza os conceitos fundamentais do modelo em triângulo. Dessa concepção surgiu a necessidade de compreender, entre outros, o sistema de avaliação dos modelos investigados (item 3.2.1.18). Conforme verificado no capítulo 1, a maior parte dos relatos do ensino de instrumentos de sopro, do Brasil Colônia aos nossos dias, esteve ligado à formação de instrumentistas para os grupos musicais, nos quais ocorria a prática pedagógica; contudo, no que se esta projetando aqui, o foco é outro: a formação de regentes-professores qualificados para o ensino coletivo de instrumentos de sopro no contexto escolar, o que exige clareza sobre o perfil do egresso (item 3.2.1.23). Embora não tenham sido citadas diretamente no Estado-da-Arte, outras categorias de análise se revelaram ao longo das leituras feitas. Assim, acabaram incluídas no processo de criação do instrumento de análise, cuja validação aconteceu em processo espiral, conforme citado no item 2.2.2, as categorias: estrutura física (item 3.2.1.8) necessária para construção de materiais didáticos e para os atendimentos presenciais; formas de acesso ao curso (item 3.2.1.10); e quantidade de vagas (item 3.2.1.9).

Três aspectos foram selecionados por este pesquisador, como integrantes do modelo metodológico, que pretende desenvolver: Organização, Método e Conteúdo. Cada um deles, subdividido em Categorias próprias, para coleta e análise de dados. Vista a procedência das categorias sob o primeiro aspecto, Organização, passa-se agora a examinar o Método. O segundo aspecto explicitado é, portanto, o Método e suas Categorias internas. Não o livro didático assim intitulado, mas o processo de ensino-aprendizagem como um todo. Segundo Behar (2009), os métodos

tratam não somente da seleção das técnicas, dos procedimentos e dos recursos informáticos a serem utilizados na aula, mas também da relação e da estruturação que a combinação desses elementos terão. Ela vai depender dos objetivos a serem alcançados e da ênfase dada aos conteúdos previamente estabelecidos. Logo, a ordem e as relações constituídas determinam, de maneira significativa, o modelo e as características de uma aula. Esta

ordem denomina-se sequência didática ou de atividades e, a partir da análise de diferentes sequências, podem ser estabelecidas as características diferenciais presentes na prática educativa. Por exemplo, uma sucessão de atividades poderia ser a seguinte: ler o material instrucional e/ ou o objeto de aprendizagem; discutir em um fórum determinado tópico; participar de um bate-papo sobre o tema; elaborar resenha conclusiva de forma individual e/ou em grupo; publicar na web um portfólio do ambiente virtual; comentar (professor e/ou tutor); publicar conceitos na página do curso, etc. Os aspectos metodológicos têm relação direta com os objetivos do curso; logo, também aparecem as questões ligadas à avaliação. (BEHAR, 2009, p. 28)

Pode-se afirmar, a partir daí, que a principal diferença entre o ensino presencial e a distância, está no Método. Isso porque na EAD, ao invés de uma relação direta, com presença físico-espacial e síncrona entre professor e aluno, como descreveu Becker (1999), essa é substituída por uma relação em triângulo, como descreveu Sangrá e Duart (apud BERNARDI, 2011). O terceiro membro dessa relação triangular são os meios, neste caso, tecnológicos. Assim, as categorias do instrumento de coleta e análise de dados, no que se refere ao Método, não tiveram origem na fundamentação referente ao ensino de instrumentos de sopro ao longo de nossa história, como ocorreu prioritariamente em relação à Organização. Entendendo-se o conceito de método para além dos livros ou coletâneas de partituras e procedimentos então empregados, as Categorias pertinentes ao Método foram baseadas essencialmente nas referências sobre EAD e sobre os modelos pedagógicos nesta modalidade de ensino.

Inicialmente, duas categorias foram contempladas sob esse aspecto, quais sejam, a aula (item 3.2.2.1) e a tutoria (item 3.2.2.2), tanto presenciais quanto a distância. Logo se percebeu, que as ações realizadas nesta segunda modalidade necessitavam de esclarecimentos mais profundos, para que ficasse claro, também por que meios e sob quais condições elas aconteciam. Assim, de uma leitura transversal à literatura revisada, surgiram as categorias seguintes: videoconferência e teleconferência (item 3.2.2.3); materiais didáticos impressos (item 3.2.2.4); textos em meio virtual (3.2.2.5); áudios (3.2.2.6); vídeos (3.2.2.7); animações (3.2.2.8); objetos virtuais de aprendizagem (3.2.2.9); softwares e ferramentas online com fins pedagógicos (item 3.2.2.10) e ferramentas de comunicação (item 3.2.2.11). Mas, com base no conjunto dessas leituras realizadas e para que a descrição do método utilizado pudesse ser considerada suficientemente clara e consistente à proposição de um novo modelo, entendeu-se ser necessário acrescentar, além dos meios, também o procedimento de estudo dos alunos (item 3.2.2.14); a constância de suas presenças (item 3.2.2.12) e os procedimentos de avaliação (3.2.2.13). Optou-se ainda, em saber se as propostas analisadas possuíam, como parte de seu método, apresentações públicas (item 3.2.2.15), pois como visto no capítulo 1, elas foram o motivo, para que o ensino de instrumentos de sopro se expandisse em nosso país. E, por fim, a partir da própria análise das categorias citadas, acrescentou-se a categoria

práticas extracurso, justificado pela importância das ações de Extensão, no atual ensino universitário brasileiro.

O último dos aspectos se refere ao Conteúdo, em relação ao qual Behar (2009) destaca que:

Os conteúdos com os quais se pretende trabalhar podem ser classificados de acordo com uma abordagem conceitual, factual, atitudinal e procedimental. Esse conjunto de elementos deve ser cuidadosamente planejado para que, a partir deles, seja possível construir conhecimento, desenvolver capacidades, habilidades e competências. (BEHAR, 2009, p. 27)

Para complementar tal concepção, acrescenta-se que:

Na produção e desenvolvimento dos conteúdos de aprendizagem, o tutor/conceptor, decide que tipos de actividades/desafios são necessários conceber para a melhor apreensão do conteúdo e alcance dos objectivos de aprendizagem; decidir quais exemplos e gráficos a incluir, bem como planear a forma de acesso dos estudantes a cada temática. (TRINDADE, 2009, p. 17)

Conforme já previsto nos objetivos desta pesquisa, a discussão mais aprofundada desse tema, inclusive sobre uma eventual escolha de abordagem conceitual, factual, atitudinal ou procedimental, está reservada a trabalhos futuros. Neste momento, importa mais o modo mediante o qual o aspecto Conteúdos está relacionado aos outros dois, do que como se articula em relação a uma categoria específica, no caso, instrumentos de sopro. Evidentemente, cada instrumento escolhido remete a um universo próprio, o qual, de momento, não pertence ao escopo deste estudo. Bem por isso, o primeiro passo no estabelecimento das categorias do aspecto Conteúdo foi definir, qual ou quais instrumentos musicais (item 3.2.3.1) a proposta pedagógica contempla. A partir disso, extraiu-se principalmente das referências apresentadas no item 1.1.3, a saber: Mendes e Blanco (2007), Barbosa (1996), Borges (1995 apud CAJAZEIRA, 2004) e Kandler (2011), informações para criar algumas das categorias de análise, entre elas: conhecimentos teóricos (item 3.2.3.2); leitura musical (item 3.2.3.3); prática de conjunto (item 3.2.3.10); e gêneros e estilos dos repertórios (item 3.2.3.11).

Assim, embora o trabalho de criação das categorias tenha iniciado e se fundado prioritariamente nos dados apresentados no primeiro e segundo capítulos, só foi possível completá-lo à medida que também foi sendo concluída toda a verificação das referências advindas das duas propostas analisadas. Tal fato ocorreu de modo dinâmico e contínuo, no qual categorias de conteúdos encontrados nos modelos estudados, mesmo que não fossem passíveis de transferência direta para o ensino de instrumentos de sopro, inspiravam novas categorias, essas sim, relevantes. Exemplos disso são: os encadeamentos harmônicos (item 3.2.3.4); os padrões de acompanhamento

(item 3.2.3.5); os exercícios técnicos (item 3.2.3.6); os estudos (item 3.2.3.7); as canções (item 3.2.3.8); os solos (item 3.2.3.9); e a construção de arranjos (item 3.2.3.12). Alguns desses foram de imediato identificados como dispensáveis para o ensino de instrumentos de sopro; outros importantes aspectos, porém, somente emergiram à medida que o instrumento de análise foi sendo preenchido, devidamente acompanhado por um esforço permanente de entendimento e adequação, onde uma postura crítica permeada por tomada de decisões foi exigida do pesquisador. Esse fenômeno é parte do que será visto no capítulo 4 deste trabalho.

3.2 DE CATEGORIA A CATEGORIA

Na sequência, serão apresentados os três aspectos e as categorias descritas e justificadas no item anterior. Conforme informado na metodologia deste trabalho, embora o pareamento tenha sido realizado a partir do instrumento de análise em formato de Quadro Sinóptico, não será possível apresentá-lo no mesmo formato. Assim, a sistemática estabelecida é apresentar inicialmente, para cada categoria, os dados advindos da fundamentação do PROLICENMUS e imediatamente em seguida os do SmartMusic. Não serão feitos aqui maiores diálogos entre uma e outra proposta, pois além de esta ser a intenção do quarto capítulo, neste momento nosso foco está na apresentação dos detalhes de cada modelo pedagógico investigado.

3.2.1 ORGANIZAÇÃO

Embora o primeiro aspecto apresentado seja a Organização, não existe uma importância maior deste, em relação aos demais. Este aspecto será o primeiro, apenas porque, a partir dele, pode-se compreender mais adequadamente as propostas analisadas, para então, a partir disto, apresentar achados referentes ao método e ao conteúdo. Desta forma, buscamos analisar cada detalhe organizacional possível e importante de ser destacado, para se projetar um novo curso, mesmo que muitas vezes esses não tenham sido encontrados nas duas propostas pareadas. Assim, na sequência, serão apresentadas vinte e três categorias referentes à Organização de um modelo pedagógico similar ao buscado.

3.2.1.1 INSTITUIÇÃO OU EMPRESA PROMOTORA

O PROLICENMUS foi idealizado e projetado pela UFRGS, mas sua execução contou com o apoio de outras seis universidades parceiras: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade do Estado de Santa Catarina

(UDESC), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) (NUNES, 2012b).

O SmartMusic é uma proposta da empresa estadunidense, privada, MakeMusic Inc. Ela é, segundo informações de seu site¹⁸, líder mundial em tecnologia de música e seus produtos incluem, além do SmartMusic, o Finale (software de notação musical), Garritan (software de instrumentos virtuais) e o MusicXML (formato padrão aberto para troca de partituras digitais).

3.2.1.2 MODALIDADE DE ENSINO

O PROLICENMUS foi, na essência, um curso em modalidade a distância com apoio de polos presenciais. O nível de frequência presencial no polo variava de acordo com a necessidade e possibilidade dos alunos, porém, segundo Novak (2012, p. 50), é possível afirmar, que por determinação legal as provas devem ser sempre presenciais e que no mínimo 20% da carga horária prevista foram realizadas no município-sede dos polos de apoio presencial à EAD, incluindo atividades de planejamento e avaliações.

A proposta do SmartMusic foi originada na necessidade de complementação das aulas coletivas presenciais, realizadas no âmbito escolar estadunidense. Nestas aulas, o professor raramente consegue atender algum aluno individualmente; “nestes encontros o professor está ensinando e ensaiando o grupo para suas atividades musicais, [...] nestes o professor forma os músicos e o grupo musical. Não é uma aula e nem tão somente um ensaio. É uma atividade de aula e ensaio” (BARBOSA, 2010c). Assim, compreende-se o SmartMusic como uma proposta de ensino semi-presencial, pois os alunos são, na maior parte das vezes, orientados a distância, através de apoio tecnológico, mas possuem “aulas-ensaio” coletivas e regulares.

3.2.1.3 AUTORIZAÇÃO

Segundo Nunes e outros (2007), o PROLICENMUS foi criado de acordo com as diretrizes curriculares e a legislação reguladora de cursos de graduação à distância, definidas pelo Ministério da Educação. Ele foi baseado na Resolução CD/FNDE 34, de 09 de agosto de 2005, que estabeleceu os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de curso na modalidade educação à distância, vinculados ao Programa Pró-Licenciaturas. A seleção do projeto ocorreu através Portaria SEB 07, de 22 de fevereiro de 2006 e foi publicada no Diário Oficial da União no dia 24 de fevereiro de 2006, tornando este, o primeiro curso de licenciatura em música em modalidade a distância no Brasil.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.makemusic.com/about/>>.

Não foram encontrados documentos ou informações, que se refiram à autorização para utilização do SmartMusic como ferramenta de apoio no ensino escolar estadunidense.

3.2.1.4 FINANCIAMENTO

Por tratar-se de uma parceria entre universidades federais, estados e municípios, no âmbito do programa Pró-Licenciaturas do Ministério da Educação, o PROLICENMUS foi inteiramente financiado pelo FNDE, como vemos na citação que segue:

Os recursos para sustentar este projeto, terceiro lugar de todo o país no processo de seleção de projetos correspondente à Resolução CD/FNDE nº 034/2006, foram garantidos pelo FNDE e administrados via Fundação de Apoio da UFRGS (FAURGS). Tais recursos garantiram equipamentos e remuneraram tutores, técnicos e professores como bolsistas ou profissionais autônomos, conforme o caso, por uma carga de trabalho excedente à normal, isso é, sem prejuízo do cumprimento de seus deveres junto a suas respectivas Unidades Acadêmicas. (RANGEL; NUNES, 2012, p. 81)

Desta forma, os alunos não tiveram custos para participação, e além disso, através da Resolução CD/FNDE nº49 de 29 de dezembro de 2006¹⁹, ficou estipulado o pagamento de bolsa para alunos dos cursos do Programa Pró-Licenciaturas, desde que fossem “professores em exercício na rede pública nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, sem licenciatura na disciplina em que estejam exercendo a docência há pelo menos 1 (um) ano”. Tal bolsa teve por intuito incentivar a participação dos professores nos cursos, cujo valor foi estipulado em R\$ 100,00, mantendo-se assim até o término do curso em 2012. No âmbito do PROLICENMUS, recebia a bolsa mensal apenas o aluno que mantivesse no mínimo 75% de presença, confirmada através da realização de questionários disponibilizados na plataforma Moodle.

Por ser idealizado e mantido por uma empresa privada, o SmartMusic é financiado com a venda de três tipos de assinaturas. A primeira delas é a assinatura para professores, sendo que no momento seu custo é de \$140.00 dólares por ano; a segunda é para os alunos e tem um custo de \$40.00 dólares para cada, anualmente; e a terceira é para as instituições educacionais que querem oferecer o acesso ao SmartMusic em seus computadores e seu custo é de \$40.00 dólares por ano. O gráfico abaixo, apresentado por Joyce (2008 apud VARELA, 2008, p.24), mostra a evolução das vendas de assinaturas do SmartMusic no âmbito da MakeMusic, do seu início em 2001 até 2008.

¹⁹ Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3124-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-49-de-29-de-dezembro-de-2006>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

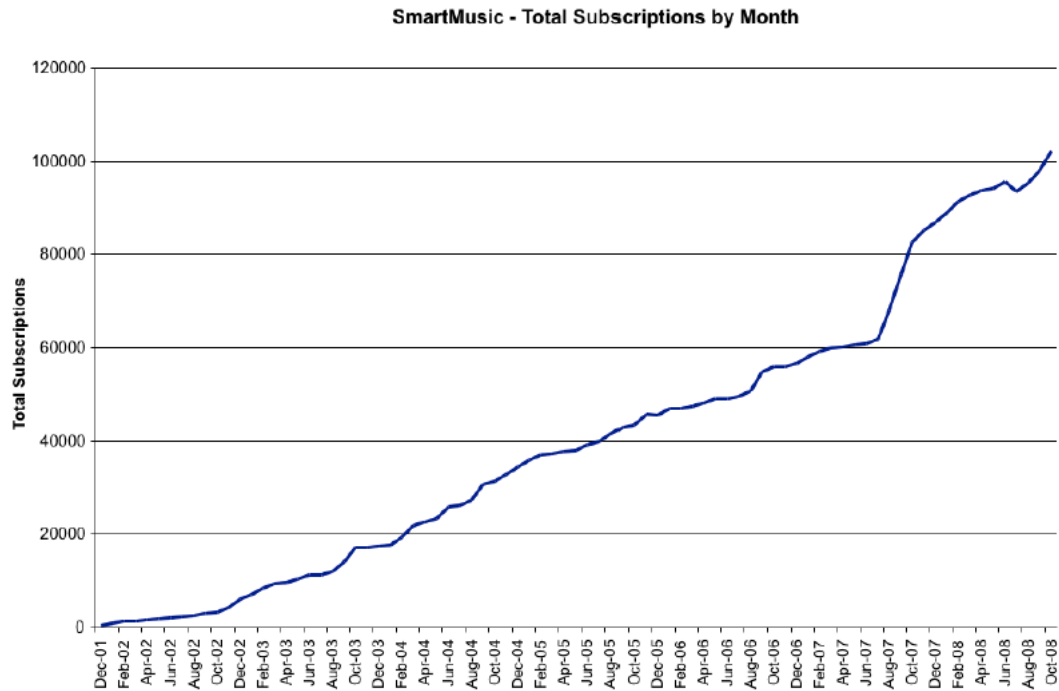


GRÁFICO 2: VENDAS DO SMARTMUSIC ENTRE 2001 E 2008 (JOYCE, 2008 APUD VARELA, 2008)

Ainda segundo Joyce (2008 apud VARELA, 2008, p. 24), no dia 07 de novembro de 2008, 103.140 assinaturas do SmartMusic estavam ativas. Dados mais atuais dão uma dimensão da quantidade de assinaturas anuais realizadas entre 2010 e 2011.

A receita do SmartMusic cresceu 17% devido ao crescimento ano-a-ano das assinaturas que passaram de 162.189 para 178.609 e ao aumento do valor das assinaturas ocorrido no terceiro semestre de 2010, de 130 para 140 dólares para professores e de 30 para 36 dólares para alunos. (MAKEMUSIC, 2012, p.1, tradução nossa)

Tanto no gráfico, quanto na citação, pode ser observado a grande e constante ascensão das vendas do SmartMusic. Além disso, enquanto sua receita em 2011 foi 17% maior que em 2010, a receita do Finale diminuiu 12%, gerando assim, uma queda de 1% na receita total da MakeMusic (2012, p.1).

3.2.1.5 NÍVEL DE ENSINO

O curso PROLICENMUS foi um curso em nível superior, mais especificamente de licenciatura, com exigências legais específicas para o egresso e fornecendo uma titulação profissional de nível superior; mas o SmartMusic pode ser utilizado como alternativa em cursos livres, pois qualquer pessoa, após pagar os custos de acesso, pode utilizar as diversas ferramentas e conteúdos disponibilizados por ele. Sabe-se, contudo, que seu uso mais comum é no apoio aos programas de música das escolas estadunidenses. Embora haja ensino de música na escola primária

“Elementary School”, é na escola secundária, “Middle School” e “High School”, que o ensino de música, disciplina opcional do currículo escolar, é feito através de corais, bandas e orquestras.

3.2.1.6 DURAÇÃO

O PROLICENMUS teve nove semestres letivos, tendo sido o primeiro iniciado em abril de 2008 e o último, finalizado em maio de 2012. Segundo informações contidas no PPC (PROLICENMUS, 2010c), o curso completo teve 193 créditos e um total de 2895 horas divididas da seguinte forma: 1920 horas de formação por interdisciplinas, sendo 1440 horas teóricas e 480 horas práticas; 405 horas de Estágio Curricular Supervisionado; 210 horas de Atividades Complementares; 270 horas de Projeto Individual Progressivo; e 90 horas de Trabalho de Conclusão de Curso. A interdisciplina responsável pelo ensino-aprendizagem de teclado e violão foi Seminário Integrador, sua duração foi de oito semestres, resultando em 480 horas ou 32 créditos (PROLICENMUS, 2010e).

Como o SmartMusic não é um curso com início e fim predeterminados, também não há uma duração definida; contudo, as opções ao cadastrar uma turma possibilitam apenas organizar as aulas em períodos, que equivalem aos períodos de aula estadunidenses, ou seja, dois semestres, ou, em alguns casos, três trimestres mais um trimestre opcional de verão. É difícil precisar ao certo quantas horas/aula o aluno terá no período de um ano, porém, em relação às aulas presenciais, embora não exista um número padrão de aulas de música por semana nas escolas públicas estadunidenses, é comum a oferta de duas ou mais, cada qual de 30 a 45 minutos de duração. Somase a isto o tempo que o aluno permanece estudando em casa, sendo que através de um ambiente virtual de aprendizagem próprio (SmartMusic Gradebook), o professor sabe exatamente quanto tempo o aluno praticou músicas e exercícios com o apoio do SmartMusic.

3.2.1.7 ÂMBITO DE REALIZAÇÃO

O PROLICENMUS foi uma proposta brasileira, que teve por sede Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e como dito anteriormente, realizada com a participação de universidades parceiras nos estados da Bahia, Espírito Santo, Santa Catarina, Rondônia, Alagoas e Mato Grosso. Inicialmente, seriam catorze polos; posteriormente, optou-se por manter onze polos nos seguintes estados e cidades: Rio Grande do Sul, na cidade de Cachoeirinha; Santa Catarina, nas cidades de São Bento do Sul, Canoinhas e Itaiópolis; Espírito Santo, na cidade de Linhares; Bahia, nas cidades de Salvador, Irecê, São Félix e Cristópolis; Rondônia, nas cidades de Porto Velho e Ariquemes. Conforme se vê no quadro abaixo, enquanto onze cidades foram contempladas com polos, tem-se

uma média de 68 cidades atingidas diretamente, pois os polos contemplaram não apenas alunos de suas cidades, mas da região em torno delas (PROLICENMUS, 2010d).

País	Universidade Promotora e Parceiras	Estados	Cidades/polo	Cidades Atingidas
Brasil	UFRGS	Rio Grande do Sul	Cachoeirinha	8
	UDESC	Santa Catarina	São Bento do Sul	20
			Canoinhas	
			Itaiópolis	
	UFES	Espírito Santo	Linhares	10
	UFBA	Bahia	Salvador	18
			Irecê	
			São Félix	
			Cristópolis	
	UNIR	Rondônia	Porto Velho	12
			Ariquemes	
	UFAL	Alagoas	---	---
UFMT	Mato Grosso	---	---	
TOTAL	7	7	11	68

QUADRO 8: ÂMBITO DE REALIZAÇÃO DO PROLICENMUS

Segundo Gurley (2012, p. 6) o SmartMusic é produzido pela MakeMusic, cuja sede está localizada na cidade de Eden Prairie, no estado de Minnesota, EUA. Como é uma proposta particular de acesso exclusivamente online, pode ser utilizada em qualquer país do mundo, porém, é nos EUA que está centralizado o maior uso. Segundo documento de origem administrativa (MAKEMUSIC, 2012, p. 1), “as vendas são diretamente focadas para as 17.000 escolas que fazem parte do distrito escolar, correspondentes ao perfil demográfico ideal”. Segundo Varela (2008, p. 12), “embora a empresa escolha músicas muito populares nos programas de banda dos Estados Unidos, em 2007, 20% das vendas da MakeMusic foram internacionais”.

3.2.1.8 ESTRUTURA FÍSICA

O PROLICENMUS teve sua sede alocada em dois espaços do Anexo I da Reitoria da universidade promotora do curso, a UFRGS. O primeiro espaço dividia-se em três pequenas salas, sendo uma da administração, uma da coordenadora e a outra para professores ou tutores

visitantes/itinerantes. O segundo espaço era uma sala única, onde trabalhava a equipe de tutores de sede, que além de atender os alunos a distância, produzia os materiais didáticos e realizava, juntamente com os professores, as avaliações. Um dos grandes problemas do curso foi a falta de espaços apropriados para a produção de materiais didáticos. Assim, além dos espaços citados, vários outros foram utilizados, entre eles: 1) a sala de videoconferência do Cinted (Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação) da UFRGS, onde eram realizadas reuniões, videoconferências, gravações de áudio e videoaulas; 2) espaços ao ar livre, onde foram filmadas videoaulas; 3) diversas salas do Instituto de Artes da UFRGS, onde foram realizadas, reuniões, seminários para a equipe pedagógica e administrativa, gravações de áudio e videoaulas; 4) Auditorium Tasso Corrêa, localizado no Instituto de Artes da UFRGS, utilizado para gravação de videoaulas; 5) salas de aula localizadas no Anexo da Reitoria da UFRGS, utilizadas para reuniões e gravações de áudios e videoaulas. Com raras exceções, as universidades parceiras não tiveram sua estrutura física utilizada pelo curso, sua participação concentrou-se na disponibilização de professores. Outra importante estrutura física foi a dos polos de apoio presencial:

Definidos como locais de oferta do PROLICENMUS ofereciam a infraestrutura para o desenvolvimento das atividades presenciais, bem como o apoio às atividades a distância. São constituídos por laboratório de Informática, biblioteca/midiateca, sala de tutoria, salas de instrumentos (violão e teclado), secretaria e salas da aula. (NOVAK, 2012, p. 53)

Em alguns polos, acrescentou-se a esta estrutura um auditório, mesmo que não fosse de uso exclusivo do curso. Para que fosse possível disponibilizar tal estrutura, foram criadas parcerias com a administração municipal de cada cidade sede. Algumas construíram seus polos de acordo com as exigências da coordenação, outras adaptaram espaços já existentes. É necessário acrescentar, que muitos destes espaços acabaram tornando-se grandes centros culturais de suas cidades, promovendo aulas de música e de outras artes para a comunidade, bem como espetáculos artísticos diversos.

Não foram encontrados dados sobre a estrutura física da sede do SmartMusic, mas em relação ao local de aplicação é possível observar em vídeos institucionais da proposta, que as salas de aula das escolas assinantes normalmente possuem espaço suficiente para comportar cerca de 40 alunos, dispostos em formação convencional para bandas de sopro e percussão, ou seja, madeiras na frente, metais no meio e percussões atrás. Como material de apoio podem ser observados quadros simples e para notação musical, computador, projetor multimídia e caixas de som.

3.2.1.9 VAGAS

Segundo Nunes (2012b), o PROLICENMUS ofereceu inicialmente 840 vagas, 60 para cada um dos 14 polos (diminuídos para 11 posteriormente), para as quais se candidataram 1852

pessoas, representando 2,2 candidatos por vaga; 724 conseguiram ser aprovadas nas diferentes etapas do processo seletivo e efetivaram suas matrículas, porém, apenas 614 compareceram à Aula Inaugural, efetivamente começando o curso. Não houve distribuição de vagas por instrumento teclado ou violão, a escolha por um ou outro foi posterior à prova de ingresso. Acrescenta-se ainda que:

Atrasos em tramitações até a aula inaugural, associados a um período de adaptação inicial dos estudantes e o alto grau de exigência do curso, que em nada deixou a desejar a seu similar em modalidade presencial, resultou numa diminuição significativa de alunos, sendo que, ao final, 189 foram diplomados. (NOVAK, 2012, p. 49)

No SmartMusic não existe número de vagas definido, pois cada âmbito que utiliza suas ferramentas tecnológicas possui suas especificidades. Além disso, não há um número limite de alunos que podem ser cadastrados através da assinatura de cada professor. Porém, através dos resultados de um Survey²⁰ feito pela própria MakeMusic é possível ter uma ideia de quantos alunos cada professor, que usa o SmartMusic, tem em média.

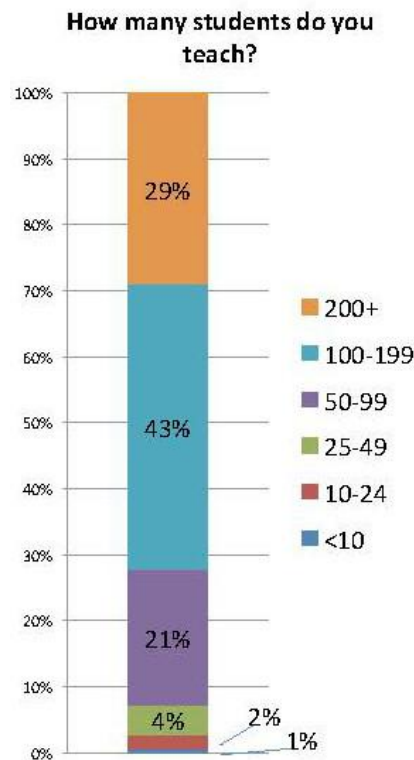


GRÁFICO 3: SURVEY SMARTMUSIC – NÚMERO DE ALUNOS POR PROFESSOR.

²⁰ Disponível em: <<http://www.smartmusic.com/blog/smartmusic-survey-results/>>. Acesso em 23 dez. 2013.

3.2.1.10 FORMA DE ACESSO AO CURSO

As normas gerais pertinentes à realização do processo seletivo do PROLICENMUS foram definidas pela UFRGS e publicadas em Edital. O programa Pró-Licenciaturas do MEC foi destinado a um público específico constituído por professores de música atuantes nos sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, mas sem formação específica nesta área de conhecimento. Assim:

Entre 29 de junho e 04 de julho de 2007, foram feitas as inscrições para o Processo Seletivo de alunos, cujas provas ocorreram em 29 de julho (Redação, Conhecimentos Gerais e Teórico-perceptiva de Habilitação Específica) e entre 17 e 19 de agosto do mesmo ano (Prática de Habilitação Específica). Cabe lembrar que as duas provas específicas foram apenas classificatórias e sem ponto de corte, tendo a finalidade única de caracterizar os alunos ingressantes, no sentido de classificá-los em uma das seis turmas divididas por níveis de conhecimentos musicais. (NUNES, 2012b, p.19)

Segundo Bittencourt e Nunes (2009), as provas foram realizadas simultaneamente em todos os polos por professores e técnicos das sete universidades parceiras, assim como pelos tutores na Universidade (cargo descrito adiante, no item 3.1.13). Por esse motivo, necessitou-se de padronização de critérios e separação por etapas. A primeira etapa, conforme citação, compôs-se de redação, prova de conhecimentos gerais e teórica-perceptiva de habilitação específica; na segunda etapa realizou-se a prova prática de habilitação específica. Para realização das duas etapas, a equipe foi orientada por um tutorial enviado eletronicamente e também por um serviço de plantão, para eventuais esclarecimentos adicionais, durante a realização das provas.

Os focos de avaliação foram, por um lado, os conhecimentos musicais pré-existentes e a capacidade musical de cada candidato e, por outro, sua disposição para desenvolver-se como professor de Música. Sendo assim, o programa do processo seletivo previa a execução de uma canção dada e de uma peça de livre escolha do candidato, que ele já trazia devidamente ensaiada. (BITTENCOURT; NUNES, 2009, p.2)

A segunda etapa necessitou de uma atenção especial, por tratar-se de uma prova prática. Assim, optou-se por construir uma planilha com critérios específicos, onde o professor apenas marcava a opção correspondente ao resultado alcançado pelo aluno, com SIM ou NÃO. À medida que o professor marcava os resultados, a programação prévia da própria planilha se encarregava de fazer os cálculos de nota automaticamente, para que, num segundo momento, fosse possível realizar uma média entre as notas da primeira e segunda etapas.

Ainda em relação à prova prática, na Canção Dada o aluno deveria optar por uma, dentre cinco pequenas peças, compostas especialmente para a ocasião, cada uma possuindo um nível diferente de complexidade.

Da escolha da canção (1, 2, 3, 4, 5) já dependia um primeiro peso no cálculo final da nota, mesmo que o candidato não soubesse disso. A Forma de Execução (Texto Declamado, Melodia Solfejada, Canção Integral) também seguia o mesmo critério de pontuação ponderada. Os outros critérios foram: Postura Frente a Canção (Descaso ou Desprezo, Tolerância ou Disposição, Criatividade ou Entusiasmo); Afinação (Não Cantou, Regular, Precisa); Ritmo (Não Lê, Impreciso, Bom); Acompanhamento Instrumental (Sem Acompanhamento, Acompanhamento Inadequado, Acompanhamento Adequado). (BITTENCOURT; NUNES, 2009, p. 2)

Observa-se na citação, que mesmo sendo uma prova prática, parte de uma prova específica para um curso de licenciatura em música, o inscrito não deveria necessariamente saber tocar um instrumento, ou até mesmo, cantar a melodia tal qual escrita. Se ele não soubesse ler e cantar a melodia, poderia apenas declamá-la, por exemplo. Assim, tendo em vista que a prova não era eliminatória e sim classificatória, se levássemos em consideração apenas aquele critério, um vestibulando que apenas declamasse a canção certamente ficaria atrás de outro que cantasse a melodia acompanhando-se com algum instrumento harmônico. Para a avaliação da Peça de Livre Escolha foram utilizados os seguintes critérios:

Complexidade do Repertório (Elementar, Mediana, Superior); Expressividade e Fluência (Fraca, Mediana, Boa); Desempenho Técnico (Elementar, Mediano, Superior); Nível de Leitura (de Ouvido, com Partitura, Decorado); Vivência Musical (Pouca, Amadora, Formal). (BITTENCOURT; NUNES, 2009, p. 3)

Em relação ao SmartMusic, não há um processo seletivo, pois seu uso normalmente está vinculado ao sistema escolar estadunidense, e mesmo quando não é este o caso, basta o aluno inscrever-se e pagar a assinatura anual para ter acesso ao material didático. Na primeira hipótese, assim como em cursos livres, o aluno deverá ser cadastrado por um professor, que lhe fará os devidos encaminhamentos. Caso não haja um professor disponível, qualquer pessoa, ao pagar a assinatura de estudante, pode utilizar os materiais didáticos de forma autodidata. Assim, embora recomendada, a relação professor-aluno, neste caso, torna-se dispensável.

3.2.1.11 CARGOS

Devido às origens no Centro de Artes e Educação Física e as concepções de sua coordenadora, o PROLICENMUS sempre teve, desde seu projeto inicial, uma abordagem multidisciplinar. Este modo de pensar também se fez presente na concepção da equipe pedagógica e de apoio do PROLICENMUS. Assim sendo, embora tenha variado ao longo do tempo, a constituição da equipe geralmente foi:

Uma coordenadora; integrantes dos setores específicos e seus responsáveis (secretaria e gerências de apoios administrativo, logístico, financeiro, de ambientes virtuais de

aprendizagem e redes, de materiais pedagógicos, na sede e nos onze polos); corpo docente (24 professores pesquisadores e formadores); 28 tutores (residentes, itinerantes e na universidade) e 14 músicos de mídias digitais. Cada um dos integrantes deste grupo de profissionais, mesmo quando nominalmente designado para um determinado polo, atuou nacionalmente. A participação de cada membro da equipe de trabalho foi sempre voltada para o conjunto das ações do projeto, tendo responsabilidades sobre todos os movimentos acadêmicos em todos os tempos e espaços. (RANGEL; NUNES, 2012, p. 79)

Os cargos e números de profissionais atuantes variaram no decorrer do curso e além dos citados, houve também Supervisores de Estágio e alunos do curso de graduação em música presencial da UFRGS, que atuaram como bolsistas. No organograma abaixo (PROLICENMUS, 2010b) pode ser visualizado alguns dos cargos acima mencionados e suas posições de trabalho.

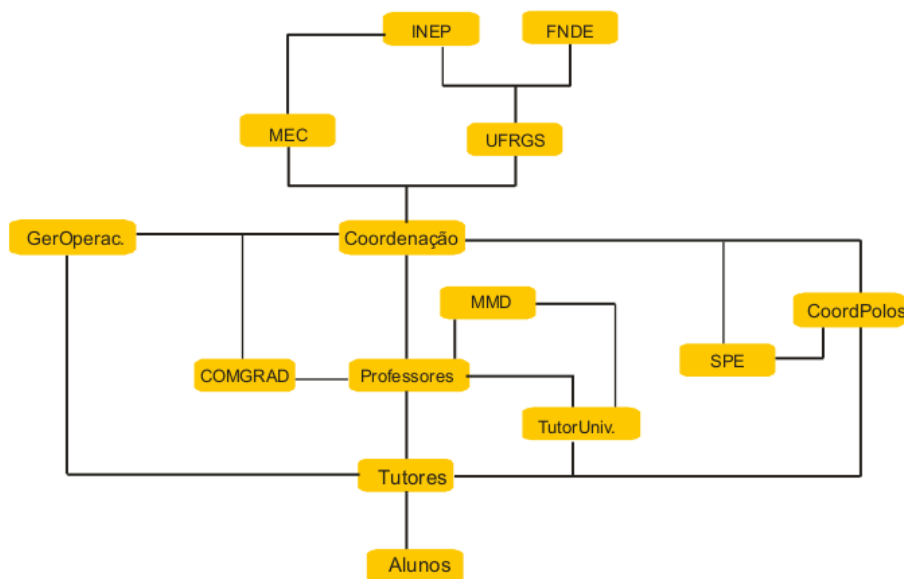


FIGURA 8: ORGANOGrama E POSIÇÕES DE TRABALHO (PROLICENMUS, 2010B)

Como dito anteriormente, o SmartMusic é um produto da empresa privada MakeMusic, assim sendo, possivelmente muitos dos cargos não são específicos do modelo pedagógico em si. Pelo mesmo motivo, dificilmente tem-se acesso à especificidades de cargos e funções; contudo, em seu site, existe um espaço intitulado “Carrers” (carreiras)²¹, onde são postadas informações para aqueles que possuem interesse em trabalhar nesta empresa. Neste local, o pesquisador encontrou a descrição de cinco cargos: Music Licensing Admin (administrador de licenças musicais), Payroll & Accounts Payable Administrator (administrador de folhas de pagamento e contas à pagar), Software QA Engineer (Engenheiro de teste de qualidade de softwares), Product Designer (designer de produtos), Product Managers (gerente de produtos). Em outro espaço intitulado Blog²², encontrou

²¹ Disponível em: <<http://careers.makemusic.com/>>. Acesso em 23 dez. 2013.

²² Disponível em: <<http://www.smartmusic.com/blog/page/4/>>. Acesso em 23 dez. 2013.

outros seis cargos, porém nestes não havia descrição de funções. São estes: Development & UX (desenvolvimento e teste dos produtos), Quality Assurance & Automation (garantia de qualidade e automação), Marketing, Documentation and Support (documentação e apoio), Chief Operating Officer (diretor operacional) e Chief Financial Office (diretor financeiro). A citação que segue apresenta as ampliações da equipe de vendas realizada em 2010 e em 2011, assim como as intenções para 2012:

Nós aumentamos o tamanho da nossa equipe de vendas educacional de 5 para 7 e nossa equipe de marketing de 8 para 9 em 2010 para fortalecer nossas vendas estratégicas e iniciativas de marketing. Em 2011, aumentamos ainda mais nossa equipe de vendas para 13 integrantes. Temos a intenção de contratar um executivo de vendas no início de 2012 para conduzir nossas iniciativas de desenvolvimento de negócios de vendas. (MAKEMUSIC, 2012, p. 1, tradução nossa)

Observa-se, que nesta proposta não há professores e tutores, tendo em vista que a empresa cria, constrói e fornece o acesso à tecnologia e materiais didáticos necessários, para que as instituições ou profissionais contratantes realizem a prática pedagógica.

3.2.1.12 FUNÇÕES DE CADA CARGO

Em diferentes documentos, de momentos diferentes do PROLICENMUS, existem diferentes nomenclaturas para os cargos citados no item 3.2.1.11. A seguir, apresenta-se uma descrição das funções de cada um deles, iniciando por sua coordenação geral, que esteve sempre a cargo da professora da UFRGS, Dr^a Helena de Souza Nunes, a quem coube:

Responder pela implementação e pela gestão do projeto político-pedagógico do Curso, incluindo nisso o acompanhamento ao trabalho dos professores pesquisadores e formadores, o desempenho das gerências operacionais, a criação e a publicação dos materiais didáticos, o cumprimento dos componentes curriculares, a seleção e a avaliação permanente dos tutores à distância e presenciais, e a prestação de contas ao MEC. (NUNES et al., 2007, p. 22)

Em relação aos setores específicos, segundo informações contidas no Manual do Aluno (NUNES et al., 2007, p.22): 1) à Gerência Administrativa coube “tramitação de processos junto aos polos, às universidades parceiras e ao MEC”; 2) à Gerência Financeira, o “cadastro e controle de bolsas, licitações, assim como elaboração dos Planos de Trabalho Anuais e Prestação de Contas”; 3) à Gerência Estrutural, o “acompanhamento da gestão, infraestrutura, equipamentos nos polos, assim como logística para distribuição e coleta de materiais”; 3) à equipe de Aplicativos Digitais, “elaborar materiais didáticos e objetos virtuais de aprendizagem, conceber a estrutura e formatação gráfica para os materiais didáticos, editar as diferentes Unidades de Estudo das Interdisciplinas do Curso, receber, organizar e disponibilizar os diferentes materiais didáticos na Plataforma Moodle”; 4), à Gerência Técnica e de Informática, o “desenvolvimento de materiais de apoio ao aprendizado,

suporte à plataforma de ensino, capacitação tecnológica na sede e nos polos”; e 5) à Gerência Acadêmica coube o “controle do desenvolvimento dos conteúdos, da utilização da plataforma e da interação estudante/tutor/professor”.

Outro registro encontrado com descrições de funções foi o documento Atribuições dos Envolvidos (PROLICENMUS, 2010f) feito três anos após o Manual do Aluno, no qual são mencionados alguns cargos diferentes dos já citados, porém, com funções semelhantes. Isto pode ser explicado tendo em vista que no decorrer do curso, tanto a equipe quanto sua forma de manutenção foram sendo alteradas. Destas mudanças moldaram-se os cargos e funções. Assim, baseando-se neste documento, o Apoio Logístico tem por função:

Apoio operacional direto de todo fluxo de informações e materiais didáticos; Encaminhar informações às diferentes seções do projeto; Acompanhar diariamente o fluxo de informações e materiais provenientes do MEC encaminhando às diferentes seções do projeto e repassando aos Polos; Receber, organizar e direcionar as diferentes informações armazenadas nos bancos de dados do Curso (Plataforma Moodle e Planilhas de Acompanhamento); Gerenciar informações e materiais virtuais dos espaços virtuais de aprendizagem (Unidades de Estudo das Interdisciplinas); Gerenciar o leiaute da Sede e dos Polos promovendo maior eficiência aos espaços, de acordo com um curso de música mediado por novas tecnologias; Desenvolver relatórios e planilhas de acompanhamento dos diferentes processos em que o projeto está inserido; (PROLICENMUS, 2010f, p. 1)

O Apoio Pedagógico tem por função:

[dar] suporte técnico-pedagógico à professores, tutores e alunos na utilização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem; Dar suporte pedagógico à construção de Objetos Virtuais de Aprendizagem utilizados nas diferentes Unidades de Estudo e Interdisciplinas do Curso; Desenvolver materiais de apoio e tutoriais na forma de Objetos Virtuais para as diferentes exigências do Curso; Gerenciar a Plataforma Moodle e realizar acompanhamento discente através do Moodle e Sistema de Graduação da UFRGS. (PROLICENMUS, 2010f, p. 1)

O Programador tem por função:

Criar, fazer manutenção e publicação de websites dinâmicos; Desenvolver objetos virtuais de Aprendizagem; Produzir interfaces digitais interativas para CDs multimídia, animações gráficas sincronizadas com áudio, jogos interativos; Elaborar, acompanhar e atualizar permanentemente ilustrações em formato digital; Montar, editar e manipular imagens Editar partituras no software Finale e converter para formatos de leitura; Criar arquivos audiovisuais interativos. (PROLICENMUS, 2010f, p. 2)

O Webdesigner tem por função:

Elaborar, dar manutenção e publicação de websites e de layouts digitais para os mesmos; Elaborar Objetos Virtuais de Aprendizagem, interfaces digitais e interativas para CDs multimídias, animações gráficas sincronizadas com áudio, jogos interativos e editoração de partituras do software Final; Produzir, acompanhar e atualizar permanente de ilustrações em formato digital, programação visual de livros didáticos; Realizar montagem, editoração e manipulação de imagens. (PROLICENMUS, 2010f, p. 2)

O Secretário de Polo tem por função:

Receber, organizar e arquivar documentos referentes ao curso; Organização e envio de documentos do polo para a Sede; Cadastrar acervo da midiateca; Controlar de empréstimo de material da midiateca disponível para o aluno; Atender ao público em geral; Orientar o aluno sobre questões administrativas (sob orientação do coordenador); Contatar com os alunos faltosos; Abrir e fechar o polo; Assegurar a manutenção geral do polo (limpeza, equipamentos, instrumentos, ...); Organizar e manter atualizada ficha cadastral dos alunos do polo; Controlar o acesso de pessoas ao polo; Enviar notícias ao Boletim (alimentando sua lista de assinantes); Assegurar a boa utilização dos equipamentos do polo; Humanizar o polo (cartaz, mural, avisos, informações de caráter administrativo). (PROLICENMUS, 2010f, p. 3)

O Coordenador de Polo tem por função:

Contatar órgãos locais para questões do curso; Divulgar e promover o curso; Participar periodicamente de reuniões com a equipe; Elaborar cronograma de atividades do polo; Levantar necessidades do pólo e prover soluções; Acompanhar o cumprimento das ações junto aos SPE; Acompanhar entrega das atividades dos alunos; Organizar avaliação de Nível 2 e Seminário Integrador; Elaborar e enviar à sede relatório mensal sobre o polo; Articular a organização da estrutura física do polo; Auxiliar na logística do curso. (PROLICENMUS, 2010f, p. 3)

Segundo Schramm (2012a), mesmo com as dificuldades administrativas para a contratação de profissionais para atuarem nos projetos do Programa Pró-Licenciaturas, a coordenação do projeto e a Secretaria de Ensino a Distância (SEAD) da UFRGS criaram em conjunto um novo perfil profissional, chamado de Músico de Mídias Digitais (MMD), “formando uma equipe com conhecimentos musicais, pedagógicos e tecnológicos, capaz de dar suporte contínuo aos professores, tutores e alunos” (p.105). No decorrer do curso, por motivos administrativos, os MMDs deixaram de ser mantidos via contrato de prestação de serviço e foram contratados via CLT pela Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FAURGS), recebendo neste contrato o cargo de Técnicos de Planejamento e Controle de Produção. Aos MMDs ou Técnicos de Planejamento e Controle de Produção do PROLICENMUS coube:

Acompanhamento e retorno diário à atividades pedagógicas e musicais, por Interdisciplina, dos alunos; Realizar de videoconferências mediadas pela ferramenta Breeze; Dar retorno diário de dúvidas e sugestões dos tutores de polo; Participar na condição de capacitador e capacitado dos espaços destinados a esse propósito; Cumprir plantões virtuais e ou reais previamente estabelecidos; Co-autor em provas e correções de trabalho e provas; Disponibilidade para viagens para aplicação de provas; Produzir, analisar e revisar Objetos Virtuais de Aprendizagem para EAD; Realizar pesquisa e produzir materiais pedagógicos de musicalização; Produzir arquivos e mídias diversas para website e livros eletrônicos; Configurar as Unidades de Estudo semanais em layouts pré-estabelecidos; Participar ativamente no planejamento pedagógico e na elaboração de material didático para educação musical nas diferentes Interdisciplinas disponíveis no ambiente virtual; Acompanhar os alunos, no âmbito de avaliação e atendimento permanentes ao longo dos processos de ensino-aprendizagem do curso; Estar presente virtualmente em um comunicador instantâneo (MSN) durante o período de trabalho; Editar partituras e demais materiais musicopedagógicos. (PROLICENMUS, 2010f, p. 2)

Conforme mencionado anteriormente, os professores foram cedidos em parte pela UFRGS em outra pelas universidades parceiras, porém, todos eles trabalharam sediados em suas próprias universidades, atendendo, simultaneamente, turmas nacionais. Aos Professores coube:

Planejar e acompanhar todo o processo acadêmico e educativo, responsabilizando-se por ele, em especial no que se refere ao espaço das interdisciplinas; Garantir o desenvolvimento das condições para aprendizagens, elaborando e aprimorando objetos virtuais e materiais didáticos e avaliativos, provendo condições de acesso ao conhecimento; Ministrar aulas na modalidade a distância, síncrona e assincronamente; Deslocar-se ao polo uma vez por semestre durante o Seminário Integrador Presencial, e sempre que necessário; Ser o catalisador de todos os processos educativos ao favorecer aprendizagens, agindo preferencialmente por intermédio dos tutores e presencialmente sempre que necessário, assumindo integralmente a eficácia dos métodos. (PROLICENMUS, 2010f, p. 2)

Já no Manual do Aluno foram mencionadas duas categorias de professores:

Professores Pesquisadores: Além da construção das Unidades de Estudo [...], o professor pesquisador garante, também, a eficácia e as técnicas de elaboração de materiais para a educação à distância, integrando a equipe interdisciplinar que irá elaborar os materiais didáticos. Preferencialmente deverá ocupar, também, a função de professor formador do seu respectivo componente curricular. **Professores Formadores:** Responsáveis pelas estratégias de ensino-aprendizagem de cada componente curricular, ministrarão as atividades no decorrer do semestre letivo e integrarão as bancas de avaliação, durante os Seminários Integradores. Durante esse período, também discutirão com os cursistas suas propostas de trabalho para o semestre letivo seguinte e aprovarão a proposta final dos respectivos Projetos Individuais Progressivos. Juntamente com os Professores Pesquisadores, serão os responsáveis pelas indicações de atualização e melhoria dos materiais didáticos. O Professor Formador, sob sua responsabilidade e coordenação, terá ainda toda a equipe de tutores. (NUNES et al., 2007, p. 23, grifo nosso)

Outro importante componente da equipe do PROLICENMUS foram os Tutores, que, neste caso, dividiram-se em três tipos, cada qual com funções específicas. Ao Tutor na Universidade coube:

Trabalhar sob acompanhamento e supervisão dos professores pesquisadores e formadores; Agir como mediador no processo de aprendizagem no âmbito do conhecimento de conteúdos; Administrar utilização dos objetos virtuais de aprendizagem e ferramentas de avaliação, auxiliando na aplicação, testagem, correção e aprimoramento dos mesmos; Promover interações entre professores e tutores de polo, bem como entre professores e alunos, inclusive identificando tais momentos e necessidades; Resolver dúvidas de conhecimento específico dos cursistas, por intermédio dos tutores nos polos e dos músicos especializados em mídias digitais; Resolver dúvidas de conhecimento específico dos cursistas, por intermédio dos tutores nos polos e dos músicos especializados em mídias digitais; Atuar em princípio a partir das universidades, mas também deslocar-se aos polos, quando necessário; Documentar processos, participando inclusive de eventos científicos e publicando artigos em parceria com os respectivos professores; Disponibilizar e fornecer informações referentes aos conteúdos, acompanhando e orientando sobre as atividades propostas na interdisciplina; Trabalhar a partir da pedagogia da pergunta, propondo questões que ajudem os alunos a descobrir possíveis contradições ou inconsistências em suas contribuições nos fóruns, chats e PIP; Realizar intervenções diretas, com a anuência da equipe, nas atividades realizadas e registradas na ficha de avaliação individual, dialogando com o tutor do polo sobre a redação dos pareceres; Acompanhar o entendimento de cada cursista sobre as atividades e o conteúdo dos enfoques temáticos; Analisar e sugerir realizações no PIP individual a partir das orientações nas interdisciplinas e Seminários

Integradores Presenciais; Incentivar a troca de experiências e informações entre os estudantes sobre os enfoques temáticos, acolher as dúvidas e as sugestões dos estudantes, bem como aceitar críticas e desafios; Zelar, discutir e incentivar abordagens, ideias e comportamentos éticos; Dialogar constantemente com a equipe do eixo e, em especial, com a equipe da interdisciplina, pela qual também é responsável; Informar e solicitar ajuda para questões pedagógicas específicas da interdisciplina e dos enfoques temáticos, realizar relatórios parciais sobre a turma e sua aprendizagem; Registrar os casos particulares de ausências ou dificuldades nas atividades e no ambiente, relatar aos professores formadores, à equipe do eixo e/ou à coordenação, conforme o caso, as dificuldades na compreensão dos cursistas; Manter registros atualizados sobre suas atividades, dificuldades, realizações e solicitações. (PROLICENMUS, 2010f, p. 2)

Ao Tutor Residente coube:

Humanizar o polo (cartaz, mural, avisos, informações de caráter pedagógico); Atender e acompanhar o desenvolvimento pedagógico dos alunos; Manter contato constante com os alunos; Incentivar a autonomia do aluno, auxiliando-o no próprio controle das atividades; Acompanhar e registrar avaliações presenciais; Articular alunos e coordenação em ações para a comunidade; Controlar frequência dos alunos, com apoio da secretaria; Responsabilizar-se pelos registros que propiciarão a avaliação N1; Estudar todas as unidades de todas as interdisciplinas; Auxiliar o tutor itinerante nas suas respectivas atribuições, quando necessário; Apoiar o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado. (PROLICENMUS, 2010f, p. 3)

Ao Tutor Itinerante coube:

Responsabilizar-se pelo acompanhamento dos e-Books; Verificar semanalmente as unidades de S.I. e arquivos dos e-Books; Atender alunos de instrumentos; Manter contato constante com os alunos sob sua responsabilidade; Orientar o aluno e prática instrumental e estudo da teoria/percepção musical; Ler e discutir o conteúdo musical com os alunos; Elaborar cronograma de atendimento aos polos sob sua responsabilidade; Planejar atividades para os encontros com os alunos; Participar de encontros virtuais com o professor da interdisciplina; Auxiliar o tutor residente nas suas respectivas atribuições, quando necessário; Responsabilizar-se pela avaliação de Nível 1 dos instrumentos; Estudar todas as unidades de todas as interdisciplinas, na medida do possível. (PROLICENMUS, 2010f, p. 3)

Ao Supervisor de Estágio coube:

Assumir a co-responsabilidade na formação profissional dos estagiários, através do acompanhamento das diferentes atividades a serem realizadas na sua instituição; Participar do planejamento, organização e execução das atividades do estagiário, bem como do processo de avaliação, segundo critérios e prerrogativas definidas no plano de trabalho; Acompanhar e avaliar a execução do plano de trabalho do discente no campo de estágio, segundo o cronograma estabelecido e critérios previamente definidos; Oferecer assessoria através do compartilhamento de saberes relativos à sua atuação como docente em sua instituição. (PROLICENMUS, 2010g, p. 17)

Embora não seja exatamente um cargo, é necessário acrescentar aqui as funções exercidas por alunos do curso de música e de outros cursos presenciais da UFRGS, que atuaram como bolsistas no PROLICENMUS. Normalmente, esses desempenharam funções designadas pelo professor, ao qual sua bolsa estava vinculada; contudo, existiu certa similaridade, e entre elas destaca-se: o apoio na criação e desenvolvimento de materiais didáticos, participação na gravação

de videoaulas, apoio na correção de provas e no atendimento virtual aos alunos, certas vezes, auxílio aos professores nos Seminários Integradores Presencias nos polos.

No item 3.2.1.11 são destacados onze cargos da MakeMusic, que tem relação direta com o SmartMusic; porém, destes, conseguiu-se obter a descrição de apenas cinco. O primeiro deles é o Music Licensing Admin (administrador de licenças musicais), que:

Auxilia na coordenação das atividades que envolvem o licenciamento de músicas, atualiza e organiza bases de dados, listas e arquivos que estão relacionados com as músicas incluídas nos produtos da empresa. Executa funções administrativas complementares necessárias no dia-a-dia do departamento de Desenvolvimento de Repertório, incluindo ordenação, arquivamento, coordenação de recursos externos relacionados com a criação de acompanhamentos e tarefas do SmartMusic, e lançamento de repertórios e comunicações. (MAKEMUSIC, 2013, tradução nossa)

Outro cargo descrito foi o Payroll & Accounts Payable Administrator (administrador de folhas de pagamento e contas a pagar), a quem cabe:

Responsabilizar-se por todas as fases de processamento da folha de pagamento e contas a pagar. Responsabilidades sobre a folha de pagamento incluem: a manutenção do salário do empregado e informações sobre benefícios, gerar e transmitir a folha de pagamento, pagar e fazer relatórios sobre os impostos relacionados ao 401K [plano de aposentadoria], controlar as folgas remuneradas, administrar funções de folha de pagamento do final de ano, incluindo informações necessárias para declaração do imposto de renda e gerenciamento de registros da folha de pagamento. Responsabilidade sobre contas a pagar incluem: manutenção do arquivo de fornecedores, nota fiscal e processamento de requisição de pagamento, verificação de emissões e remessas, manutenção dos registros do formulário 1099 [informações sobre restituição do imposto de renda], e gerenciamento de registros de contas a pagar. (MAKEMUSIC, 2013, tradução nossa)

Ao Software QA Engineer (Engenheiro de teste de qualidade de softwares) cabe: testar a qualidade dos softwares, devendo para isso, ler música e entender conceitos musicais; trabalhar no âmbito Agile (Scrum), trabalhar colaborativamente em equipe com os desenvolvedores e os proprietários do produto. Ao Product Designer (designer de produtos) cabe: pensar, quantitativa e qualitativamente, com base em dados recolhidos com os clientes, para orientar decisões sobre o planejamento de produtos. Deve ter disponibilidade para viajar cerca de 10% do ano, ter experiência em educação musical e com os softwares de notação musical existentes. Ao contrário dos designers de produtos, que estão mais interessados em como os produtos devem funcionar para criar um uso simplificado e atraente para o cliente, o Product Manager (gerente de produtos) é responsável por criar e melhorar os produtos. (MAKEMUSIC, 2013).

3.2.1.13 PÚBLICO-ALVO

O perfil de alunos dos cursos do programa Pró-licenciaturas do MEC foi definido através da Resolução CD/FNDE nº. 034/2005 como:

Professores em exercício nas redes públicas de ensino nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio sem licenciatura na disciplina em que estejam exercendo a docência, classificados em processo seletivo específico. O professor deverá estar trabalhando há pelo menos um ano na função docente em rede pública. (BRASIL, 2005)

Devido a esta exigência, os inscritos no processo seletivo pouco tinham de semelhança com os jovens estudantes oriundos de cursos de Ensino Médio, que normalmente fazem o vestibular; ao invés disso, os inscritos eram, em parte:

Bacharéis em Música, músicos profissionais sem educação formal, músicos amadores, ou pessoas simplesmente interessadas em Música, que, por seus conhecimentos e pela falta de licenciados, na realidade de sua região, estavam atuando como professores de Música nas escolas públicas de Educação Básica. (RANGEL; NUNES, 2012, p. 76)

O público-alvo do SmartMusic é formado basicamente por alunos do sistema educacional estadunidense, que cursam a Middle School ou a High School e tem aulas de música como disciplinas eletivas do seu currículo, sendo que nestas, podem optar por participar de bandas, corais ou orquestras²³ de acordo com a disponibilidade de cada colégio.

Gurley (2012, p.10) apresenta o perfil do público-alvo de sua investigação sobre o uso do SmartMusic em uma pequena escola pública de West, Texas. No ano escolar 2011 – 2010, em que foi realizada a pesquisa, 961 alunos foram matriculados. Desses, 278 entre a 5ª e 8ª “série” (Middle School) e 309 entre a 9ª e 12ª “série” (High School). Dados do ano escolar anterior revelam, que 57,3% dos alunos eram de origem Anglo, 42% Hispânicos e 0,7% de outras descendências. Apontam ainda, que 40,3% dos alunos eram de classe econômica baixa. M, mesmo assim, tal escola obteve a segunda posição na classificação realizada pela agência de educação do Texas. Os alunos das oito série dividiam-se em três bandas escolares: banda da 6ª “série”, banda da Middle School com alunos da 7ª e 8ª série, e banda da High School com alunos 9ª, 10ª, 11ª e 12ª série. No caso específico deste programa de bandas, todos os alunos têm o primeiro contato com o instrumento musical na 5ª série. Embora os dados apresentados por Gurley (2012) não possam servir para diagnosticar todo o público-alvo do SmartMusic, eles dão uma dimensão de quem são os alunos e sobre como ocorre o ensino-aprendizagem de instrumentos de sopro no âmbito escolar estadunidense.

3.2.1.14 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

A plataforma de aprendizagem utilizada no PROLICENMUS foi o Moodle Institucional da UFRGS. Este AVA é mantido pelo Centro de Processamento de Dados (CPD) da UFRGS e possui

²³ Apesar do principal foco do SmartMusic ser o ensino de sopro e percussão direcionado ao uso em bandas, ele também dispõe de materiais didáticos para o apoio a prática orquestral e coral.

integração com o Sistema de Graduação da Universidade (SisGrad) (SCHRAMM, 2012a, p. 98). O acesso a este AVA é restrito, e para acessá-lo o aluno deve estar cadastrado e possuir senha, sendo que após realizar o login, o aluno só terá acesso aos espaços das interdisciplinas, em que ele estiver matriculado. O processo é o mesmo para equipes pedagógicas e administrativas do curso, pois elas só possuem acesso aos ambientes em que forem cadastradas. O Moodle permite o cadastramento de pessoas em diferentes funções para cada espaço que tiver acesso, sendo elas: Professor, Tutor Assistente, Tutor Auxiliar, Tutor Mediador, Aluno, Aluno Fictício. Cada uma delas tem permissões diferenciadas para interação no ambiente virtual. Para adequada organização do curso, foram criados diversos espaços virtuais dentro do Moodle, quase como se existisse uma universidade virtual repleta de salas, algumas para as aulas, outras administrativas, outras de capacitação pedagógica. Para compreender melhor esse formato, pode-se ver, no documento Ambientes Virtuais (PROLICENMUS, 2010h), quais foram estes espaços e para que serviram:

Espaço do Estágio Curricular Supervisionado: espaço no qual foram disponibilizados documentos, que normatizaram o Estágio Curricular Supervisionado e, a cada semestre, orientações sobre os passos a serem realizados.

Espaço do Projeto Individual Progressivo (PIP): sua proposta é integrar interdisciplinas e diferentes atividades realizadas pelo aluno no decorrer dos estudos, considerado, portanto, o fio condutor do curso. Através do PIP o aluno deveria relacionar e integrar os temas e ações do projeto, sendo apoiado em seu processo particular de organização. Para cada novo semestre, um novo espaço virtual foi aberto.

Espaço de Capacitação para o Seminário Integrador Presencial: através dele, tutores e professores da UFRGS e universidades parceiras preparavam-se para a realização do Seminário Integrador Presencial (SIP)²⁴.

Espaço de Capacitação de Tutores: a citação abaixo caracteriza adequadamente este espaço aberto antes do início do curso e atualizado semanalmente até o término do mesmo.

Desde sua criação, em 2004, o CAEF da UFRGS vem desenvolvendo ações de formação continuada, sendo este inclusive o motivo pelo qual se constituiu. A formação e o desenvolvimento humanos são contínuos e permanentes ao longo de sua vida. Diante disso, é imprescindível que a própria equipe mantenha-se em constante formação. Em equipe multidisciplinar, multicultural e advinda de diversas regiões brasileiras, a coordenação e a equipe pedagógica do curso buscam investir neste processo por intermédio de um espaço

²⁴ Encontro presencial de 40 horas, realizado uma vez por semestre nas cidades sede dos onze polos de apoio presencial (ver item 3.2.1).

virtual específico para realizar processos de capacitação permanente. É importante ressaltar que tal espaço tem fundamento em propostas coletivas e colaborativas, promovidas pela troca de saberes e experiências entre os que ali estão inscritos. (PROLICENMUS, 2010h, p. 1)

Espaço da Coordenação: foi criado com o objetivo de mediar a comunicação entre coordenação, professores, tutores e integrantes dos polos, disponibilizar orientações semanais e servir como um diário semanal de atividades da coordenação, deixando registradas as ações realizadas. “Tal espaço virtual se justifica pela forma como a coordenação do curso tem se posicionado, sempre buscando a clareza e a liberdade de debate, sem que sejam estabelecidas barreiras hierárquicas prejudiciais ao trabalho harmonioso de toda a equipe” (PROLICENMUS, 2010h, p. 2).

Espaço de Cada Interdisciplina: cada interdisciplina possui um espaço virtual onde são dispostos os materiais didáticos e realizadas as atividades. Esse espaço estabelece o contato entre alunos, professores e tutores. Existem espaços para as seguintes interdisciplinas: Seminário Integrador A, B, C, D, E, F, G e H (Teclado/Violão); Espetáculos Escolares A e B; Musicalização A e B; Instrumentalização para EAD; Acesso à Informação; Repertório Musicopedagógico A e B; Didática da Música A e B; Psicologia da Educação; Filosofia da Educação; Sociologia da Educação; Educação Inclusiva; Educação Brasileira; Sistemas de Organização Sonora A e B; Música e Multimeios, e Tópicos Especiais em Música A e B. Para cada oferta de cada interdisciplina foi criado um novo espaço, multiplica-se esse número pelas seis turmas, já que cada uma delas tinha seu próprio espaço em cada interdisciplina, com exceção de Seminário Integrador e Tópicos Especiais em Música que possuíam turmas únicas.

Criação Colaborativa de Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares: com o intuito de promover a interação entre as diferentes turmas de Música Aplicada (MA) e Conjuntos Musicais Escolares (CME) foi criado o Espaço de Criação Colaborativa de MACME²⁵.

Neste espaço havia: (1) um Fórum Geral, que servia para tirar dúvidas sobre as atividades propostas; (2) um Fórum Permanente do Grupo, que tinha por objetivo ser um espaço de postagem e correção do material produzido pelos alunos (organizados em grupos); e (3) um Diário de Participação, fórum criado para que os alunos registrassem suas participações individuais e coletivas nas atividades semanais do seu grupo, já preparando a Defesa de Produção Intelectual do semestre. (NUNES et al., 2012, p. 203)

²⁵ O uso de um espaço coletivo já havia sido ensaiado, tendo sido acolhido na interdisciplina Projeto Individual Progressivo E.

É no Espaço da Interdisciplina Seminário Integrador, que foram disponibilizados no decorrer de oito semestres os conteúdos para o ensino-aprendizagem de Teclado e Violão, conforme visto na figura 9.

FIGURA 9: SALA DE AULA VIRTUAL DE SEMINÁRIO INTEGRADOR B

O AVA criado pela MakeMusic para o SmartMusic inicialmente chamou-se SmartMusic Impact (BUCK, 2008), mas num segundo momento passou a ser chamado de SmartMusic Gradebook²⁶. Através dele é feito o registro de turmas e alunos, as atribuições de exercícios, estudos e repertórios, os testes, as avaliações, as atribuições de notas, o acompanhamento de presença e tempo de estudo e os registros de progresso dos alunos, entre outros. Ao acessá-lo pela primeira vez, um dos primeiros passos do professor é selecionar a(s) escola(s), onde dá aula. Caso não encontre, poderá solicitar ao suporte o acréscimo desta. Em seguida, é possível cadastrar diferentes turmas em cada uma delas. Após escolher uma escola de um distrito só é possível escolher outra se for do mesmo distrito. Como a assinatura para professores e alunos é de um ano, pode-se programar o ano em semestres ou em outros formatos, de acordo com a necessidade. O formato de devolutiva de conceitos também pode ser selecionado, pois há várias possibilidades, entre elas: A+, A, A-...; A,B,C...; E,S,N,U; Pass/Fail; ou ainda seu próprio formato.

²⁶ Disponível em: <<https://gradebook.smartmusic.com/>>. Acesso em: 24 dez. 2013.

Criadas as turmas, os alunos poderão fazer suas inscrições, o que inclui pagamento de taxa anual, para então acessar o AVA, escolher sua escola e em seguida inscrever-se na turma, em que participa. Para ter acesso aos materiais didáticos e outras informações, o aluno deve acessar sua Class Screen (página da turma ou espaço virtual da turma). Todas as atividades são enviadas e recebidas através do SmartMusic Gradebook, tendo-se fácil acesso ao registro de atividades de cada aluno e da turma. Toda tarefa realizada pelo aluno gera uma avaliação prévia dada pelo Assessment System do software SmartMusic Studio, e é possível observar esta avaliação e ouvir as gravações do aluno, para, em seguida, atribuir-lhe um conceito final e enviar-lhe o seu feedback.

My Home > Ninth Grade Band

MY ACCOUNT LOG OUT

INBOX CLASS ROSTER GRADEBOOK PRINT & EXPORT

Assignments ADD

Title	Due	New
Clap exercise 1	Aug 12	0

Practice Reports ADD

Dates	Minutes	Points
Aug 11 – Aug 12	10	10

My Other Classes ADD EDIT

School Year: 2013 - 2014

- Ninth Grade Band
- Wind Ensemble
- Symphonic Band

Did You Know?

Watch these QuickStart Videos:

- Assignment Units and Libraries
- Automated Assignments

Announcements ADD EDIT

Aug 11 Great job subscribing to SmartMusic. Lets have fun.

Our Method Book DELETE

Standard Of Excellence Band Book 3

Recommended Music ADD EDIT

Title	Composer
Count Bubba's Revenge	Goodwin, Gordon

Additional Tools

- Gradebook Entry
- Response Assignment
- Assignment Library
- Automated Assignment
- Manage Rubrics

FIGURA 10: SMARTMUSIC GRADEBOOK²⁷

²⁷ Disponível em:

<http://smartmusic.com/onlinehelp/desktop/smartmusic.htm#educator/classes.htm%3FTocPath%3DFor%20Educators|Classes|_____0>. Acesso em: 03 jan. 2014.

3.2.1.15 SOFTWARES E FERRAMENTAS ONLINE PARA GERENCIAMENTO E PRODUÇÃO

É impossível imaginar a criação e manutenção de um curso a distância mediado pela internet sem o apoio de diversos softwares e ferramentas online. No PROLICENMUS foram utilizados vários, entre eles:

Microsoft Word e LibreOffice Texto: processadores de texto com possibilidade de adicionar figuras, tabelas, entre outros. Embora a maior parte do material didático escrito tenha sido construído em outros programas, o Word ou LibreOffice texto eram ponto inicial para qualquer atividade;

Microsoft Office Excel e LibreOffice Planilha: editores de planilha eletrônica, cujos recursos incluem ferramentas de cálculo e de construção de gráficos. As planilhas eletrônicas foram largamente utilizadas para os processos de avaliação, tendo em vista a quantidade de alunos e os inúmeros critérios avaliados por equipes colaborativas;

Microsoft Office PowerPoint e LibreOffice Apresentação: permitem a criação de materiais para apresentação, podendo incorporar textos, imagens, hiperlinks, entre outros. Tiveram grande utilização no PROLICENMUS, tendo em vista que todas as Unidades de Estudo foram construídas com o uso destes softwares;

Corel Draw, Gimp e LibreOffice Desenho: programas de desenho e edição de imagem. Para o ensino de instrumentos musicais, quando não era possível ou necessário gravar e disponibilizar vídeos, foi muito comum a exemplificação através de imagens;

Adobe Flash: desenvolve aplicações, que contem animações, áudio e vídeo. Nos ebooks de teclado e violão foi muito comum o uso de animações, especialmente para exemplificar a execução de encadeamentos harmônicos;

Final Cut, Adobe Premiere e Kdenlive: editores não lineares de vídeo. No decorrer do curso, foram gravados quase que semanalmente tutoriais em vídeo ou videoaulas para o ensino de teclado e violão. Em meados do curso, tornou-se comum esta prática em algumas outras interdisciplinas;

Cubase, Audacity, Ardour e Reaper: editores de áudio capazes de realizar gravação, produção e mixagem. Estes editores de áudio foram utilizados para a produção de tutoriais, animações, play-alongs e videoaulas.

Finale e MuseScore: editores de notação musical. Inicialmente o PROLICENMUS comprou várias licenças do Finale 2007 da empresa MakeMusic, estes foram instalados tanto na sede quanto nos polos; porém, devido aos altos custos para atualização anual foi realizada, em 2010 uma transição para um software de acesso gratuito, recém lançado, intitulado MuseScore²⁸ (SCHRAMM et al., 2012, p. 251). Isto auxiliou na contenção de custos e facilitou o acesso para aqueles alunos, que não podiam adquirir a licença do Finale para seus próprios computadores.

ViA (VÍdeos Interativos de Aprendizagem): o projeto ViA²⁹ foi criado por uma pequena equipe de programadores comandada por Rodrigo Schramm na tentativa de suprir a necessidade de produzir videoaulas interativas no âmbito do PROLICENMUS.

Este software possibilita a criação de Vídeos Interativos de Aprendizagem (ViA), que permitem a visualização, o acompanhamento e a manipulação de videoaulas de maneira interativa. Diferente de uma videoaula tradicional, que possui uma linha de tempo engessada e unidirecional, no máximo podendo ser pausada, o ViA propõe o desenvolvimento de uma linha de tempo dinâmica e aberta, onde, de acordo com as escolhas que são tomadas durante sua navegação, o sistema direciona o aluno para tópicos específicos de sua escolha, parando o tempo do vídeo principal para nele inserir objetos ilustrativos (vídeos secundários e/ou outros componentes lincados nele), com suas próprias dinâmicas e dimensões temporais. (SCHRAMM; NUNES, 2011)

Google Docs & Spreadsheets: esta ferramenta virtual permite a construção colaborativa de documentos de texto ou planilhas eletrônicas, por pessoas em diferentes locais de forma síncrona ou assíncrona. “A redação das unidades de estudo semanais partia da equipe da universidade, sendo posteriormente compartilhada no Google Docs para que os demais tutores realizassem as revisões e sugestões” (DOMENICI et al., 2012, p.125), além disso, no decorrer do curso, deixou-se de usar as planilhas eletrônicas convencionais para as avaliações colaborativas e passou-se a usar esta ferramenta virtual possibilitando maior agilidade no trabalho da equipe;

Windows Live Messenger (MSN), GTalk e Skype: softwares para comunicação síncrona. Devido a distância entre integrantes das equipes de sede, dos polos e universidades parceiras, estes softwares foram largamente utilizados para a produção de materiais didáticos, assim como para questões administrativas e de gerenciamento;

²⁸ Disponível em: <www.musescore.org>. Acesso em: 15 dez. 2013.

²⁹ Disponível em: <<http://prolicenmus.ufrgs.br/~schramm/via/>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

Breeze e Webconf: softwares de videoconferência. Foram utilizados para as reuniões semanais da equipe pedagógica do curso, sendo que inicialmente o Breeze, mas no decorrer do curso houve a transição para o Webconf.

SisGrad (Sistema de Graduação) e o “SisGradinho”: o SisGrad é um sistema da UFRGS para registro de históricos e outras informações como os conceitos dos alunos dos cursos presenciais e a distância; porém, conforme relato abaixo, este sistema não estava totalmente preparado para atender a demanda dos cursos EAD. Assim, a estratégia do PROLICENMUS foi desenvolver um sistema próprio, chamado de “SisGradinho”.

A dificuldade enfrentada foi que o SisGrad, também desenvolvido e gerenciado pelo CPD, teve que receber inúmeras alterações para atender às necessidades dos cursos a distância da UFRGS. Devido a isso, por um longo tempo, a coordenação e os professores do PROLICENMUS tiveram que também desenvolver e manter, em âmbito interno, um sistema paralelo ao oficial, conhecido informalmente como “SisGradinho”, o qual registrava todos os históricos de alunos e também mantinha informações adicionais da atuação desses nos polos, necessárias para uma melhor gestão do curso. (SCHRAMM, 2012a, p. 98)

Não foi possível ter acesso a descrições, que apresentassem softwares e ferramentas online utilizadas pela equipe de planejamento e produção do SmartMusic.

3.2.1.16 SITES DE APOIO

Como já mencionado, o PROLICENMUS utilizou o Moodle como AVA, mas desde o início verificou-se, que as funcionalidades desta plataforma, embora satisfatórias em muitos aspectos, não seriam adequadas ao ensino de instrumentos musicais e outras atividades práticas. Assim sendo, além de sites indicados nos Materiais de Apoio de cada UE e de sites institucionais, foram construídos e/ou aprimorados alguns sites de apoio próprios da proposta. Alguns dos sites de apoio encontram-se descritos a seguir:

Ebook Teclado Acompanhamento³⁰ e Ebook Violão Acompanhamento³¹: a palavra ebook é uma abreviação de eletronic book, a qual atualmente é compreendida como um livro em formato digital e não em papel, como livros tradicionais; porém, quando foram criados os ebooks do CAEF, tinha-se o seguinte entendimento sobre este termo:

Ebook, abreviação de Eletronic Book, é um livro em formato digital, para ser lido em equipamentos eletrônicos tais como computadores, PDAs e alguns celulares. Seus textos

³⁰ Disponível em: < http://caef.ufrgs.br/produtos/ebook_teclado/>. Acesso em: 20 set. 2013.

³¹ Disponível em: < http://caef.ufrgs.br/produtos/ebook_violao/>. Acesso em: 20 set. 2013.

podem ser dinamizados por hipertextos e ele pode conter filmes, ilustrações animadas, gravações de áudio e todos os recursos que uma mídia digital pode oferecer. Seu acesso pode ser feito pela internet, disponibilizado para download. Também pode ser armazenado e transportado em disquetes, CD-ROMs e pen-drives. Acima de tudo, seus autores têm a oportunidade de renová-lo continuamente, melhorando e ampliando os arquivos a ele integrados, contando inclusive com a participação de seus leitores. (NUNES, s/d).

Como visto na citação acima, o entendimento que se tinha do termo ebook era muito mais amplo; hoje são compreendidos como repositórios de Objetos Virtuais de Aprendizagem; todavia, por motivos históricos, sua equipe de autoria optou por continuar mantendo os nomes Ebook Teclado Acompanhamento e Ebook Violão Acompanhamento. O ensino de teclado e violão com o apoio destes repositórios pouco se aproxima do ensino convencional por diversos aspectos:

(1) estruturar-se sobre o ensino coletivo; (2) priorizar a memória e incentivar a execução de ouvido; (3) ter como foco o uso do instrumento como colaborador, acompanhando a voz humana; e (4) ser ensinado a distância por meio de TICs. Mesmo assim, seria necessário incluir conceitos e procedimentos convencionais, como ensinar ao aluno iniciante uma base de leitura e técnica que permitisse a ele, no decorrer dos estudos, desenvolver sua autonomia no instrumento para, futuramente, em sala de aula, tocar, cantar e reger seus alunos. A estrutura e os conteúdos do Ebook Teclado Acompanhamento foram organizados em quinze blocos de conteúdo, seguindo uma ordem progressiva de dificuldade ao longo dos nove semestres do curso, devidamente listadas em uma tabela. Esta recebeu o nome de Quadro Sinóptico (QS). (DOMENICI et al., 2012, p. 121)

MAaV³²: o método Musicalização de Adultos através da Voz (MaaV) (WÖHL COELHO, 1991b), um dos componentes didático-pedagógicos da Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente (CDG), resultou da pesquisa de mestrado da professora Dra. Helena de Souza Nunes (WÖHL COELHO, 1991a). Ele foi utilizado no curso de extensão OTP (Oficinas de Teoria e Percepção) da UFRGS e, posteriormente, em 2005, foi ampliado e publicado sob a forma de um livro de aluno, um livro de professor, um site e um software, utilizados então, no âmbito do CAEF da UFRGS. Por fim, incluído no PROLICENMUS como ferramenta de apoio à musicalização;

Portal do Aluno³³: é uma espécie de central de informações, disponível no site da UFRGS, na qual o estudante pode acessar todos os seus dados, como histórico escolar, possibilidades de matrícula, comprovante de matrícula, entre outros;

Boletim Informativo do CAEF³⁴: através do Boletim, tanto alunos quanto equipe e público em geral, podiam ter acesso a notícias, arquivos, depoimentos e relatos de experiência;

³² Disponível em: <www.caef.ufrgs.br/produtos/maav/>. Acesso em 20 set. 2013.

³³ Disponível em: <www.ufrgs.br>. Acesso em 20 set. 2013.

³⁴ Disponível em: < www.caef.ufrgs.br/produtos/boletim/>. Acesso em 20 set. 2013.

Site do CAEF³⁵: através deste site, tanto alunos quanto equipe e público em geral, tinham acesso a informações sobre o CAEF, cursos, e produtos como os ebooks, entre outros;

Site do PROLICENMUS³⁶: através deste site, tanto alunos quanto equipe e público em geral tinham acesso a informações sobre o curso, polos, alunos, equipe, Moodle e acesso a documentação legal, entre outros.

O SmartMusic também possui alguns sites de apoio aos alunos, professores, instituições contratantes e até mesmo aos familiares de alunos. Entre eles:

Site do SmartMusic³⁷: através dele, alunos, professores e instituições podem acessar o sistema de pagamento das assinaturas anuais, baixar o software, comprar microfones para o sistema de avaliação musical, visualizar vídeos de treinamento e tutoriais, entrar em contato com o suporte técnico, acessar o manual virtual, o SmartMusic Blog, o MakeMusic Fórum, a lista de eventos e pode checar os repertórios disponíveis;

MakeMusic Store³⁸: através deste site tem-se acesso aos produtos da MakeMusic, entre eles o SmartMusic;

SmartMusic Blog³⁹: o blog teve sua primeira notícia postada em 17 de agosto de 2009, e desde então, semanalmente, são postadas novas notícias e informações relacionadas ao SmartMusic. Além de conferir as últimas postagens, o usuário ou qualquer pessoa, que acesse o blog, pode acessar postagens feitas desde seu início, através de três categorias de busca: por mês, por autor, ou ainda, por categoria (notícias, repertório, dicas e formação ou educadores em destaque).

MakeMusic Fórum⁴⁰: os fóruns são públicos, qualquer pessoa pode visualizá-los; porém, para realizar postagens é necessário cadastrar-se. Até então, há 30.818 membros cadastrados e cinco fóruns divididos pelos seguintes assuntos: Finale – Windows; Finale – Macintosh; SmartMusic;

³⁵ Disponível em: < www.caef.ufrgs.br/>. Acesso em 20 set. 2013.

³⁶ Disponível em: < www.prolicenmus.ufrgs.br/>. Acesso em 20 set. 2013.

³⁷ Disponível em: < <http://www.smartmusic.com/>>. Acesso em 20 set. 2013.

³⁸ Disponível em: <<https://store.makemusic.com/Store/>>. Acesso em: 20 set. 2013.

³⁹ Disponível em: < www.smartmusic.com/blog/>. Acesso em: 20 set. 2013.

⁴⁰ Disponível em: < <http://forum.makemusic.com/>>. Acesso em: 31 dez. 2013.

FinaleScript; e Plug-in Development. No fórum específico do SmartMusic foram abertos 1334 tópicos e há 4505 postagens.

3.2.1.17 CAPACITAÇÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA

O PROLICENMUS teve suas origens no CAEF, um centro voltado à formação continuada de professores. Assim sendo, este aspecto não poderia ser deixado de lado em um curso de tal complexidade e grandeza. Desta forma, a capacitação da equipe pedagógica, além de prévia ao curso, ocorreu no seu decorrer através das:

Semanas de Atualização [Semana de Capacitação Presencial], evento anual onde todos os participantes do programa (tutores, docentes, coordenadores) se encontravam para debater o projeto pedagógico, atualizar as ideias e delimitar metas para os dois semestres seguintes. Acompanhando todo o percurso, invariavelmente, em todas as segundas-feiras, entre 10h30min e 12h, aconteciam as Webconferências Semanais, para a qual todos os interessados estavam convidados. Os que não podiam comparecer, tinham acesso à ata e ao áudio da reunião, invariavelmente postado no Espaço da Coordenação, no Moodle Institucional. (HARTMANN SOBRINHO, 2012, p. 281)

Pode-se acrescentar ainda, que a formação da equipe pedagógica se fazia diariamente através da: criação colaborativa dos materiais didáticos em equipes multidisciplinares; constante busca por metodologias eficientes para o ensino de música EAD; capacitação para utilizar novas tecnologias; constante troca de informações no AVA de forma síncrona ou assíncrona; entre outros.

A capacitação pedagógica para professores assinantes do SmartMusic pode ser feita através de:

Training Videos⁴¹: após escolher uma das quatro categorias, deve-se preencher alguns dados, para aí então ter acesso aos Vídeos de Treinamento. As categorias são: vocal (28 minutos e 59 segundos de treinamento), instrumental (48 minutos e 51 segundos), atribuições do SmartMusic (21 minutos e 46 segundos) e sobre a implementação do SmartMusic (23 minutos e 39 segundos);

Tutorial Videos⁴²: são quinze pequenos tutoriais em vídeo com duração entre 25 segundos e 4 minutos e 10 segundos, cujos assuntos diversos buscam resolver dúvidas pontuais sobre a utilização do SmartMusic;

41 Disponível em: <<http://www.smartmusic.com/training/videos/>>. Acesso em 31 dez. 2013.

42 Disponível em: <www.smartmusic.com/training/tutorial/>. Acesso em 31 dez. 2013.

Onsite Training⁴³: o assinante pode solicitar ainda um treinamento prático presencial, e neste caso o SmartMusic envia um educador musical profissional com prática no uso da proposta para realizar um treinamento, que pode ser de um ou dois turnos. Embora não se tenha encontrado restrições, supomos que esta possibilidade se restringe a assinantes estadunidenses.

Events⁴⁴: o SmartMusic promove e/ou participa de diversos eventos para promover a capacitação de usuários e também para divulgar seus produtos. Para se ter uma ideia da quantidade de eventos, no mês de janeiro de 2014 estão previstos oito, todos eles nos Estados Unidos da América.

Online Clinics: embora esta opção de treinamento, aparentemente, não esteja mais disponível, o SmartMusic realizou videoconferências agendadas para orientar assinantes sobre o uso das diversas tecnologias da proposta.

Manual⁴⁵: esta é outra importante ferramenta online de capacitação, pois através do manual é possível satisfazer uma infinidade de dúvidas. As informações estão organizadas por tópicos e subtópicos, sendo possível se digitar o que está procurando em um sistema de busca do manual e caso se queira, é possível imprimi-lo.

3.2.1.18 SISTEMA DE AVALIAÇÃO

Segundo dados contidos no documento Processo de Avaliação (PROLICENMUS, 2010i), a avaliação dos alunos foi realizada com base no art. 135 do Regimento Geral da Universidade, utilizando os conceitos A (Ótimo), B (Bom), C (Regular), D (Insatisfatório) e FF (Falta de Frequência). O conceito final C (equivalente a 60% de aproveitamento acadêmico) é o mínimo exigido para aprovação em qualquer atividade curricular. O PROLICENMUS adotou um sistema de avaliação estruturado em três níveis distintos:

(1) Nível N1, que refletia o processo de estudo individual do aluno ao longo do tempo, utilizando-se de instrumentos previamente aprovados pela Comissão de Graduação (COMGRAD) e disponibilizados no Moodle, com vistas à verificação quali-quantitativa de aspectos como comprometimento, pontualidade e assiduidade; (2) Nível N2, evidenciando aspectos qualitativos de apreensão e aproveitamento crítico-criativo dos conteúdos estudados em cada uma das interdisciplinas, medido por intermédio da entrega de trabalhos e realização de provas presenciais; e (3) Nível N3, atribuindo valoração a competências em apresentações musicais e musicopedagógicas públicas, individuais e/ou coletivas, de tal

⁴³ Disponível em: <<http://www.smartmusic.com/training/onsite/>>. Acesso em 31 dez. 2013.

⁴⁴ Disponível em: <<http://www.smartmusic.com/events/>>. Acesso em 31 dez. 2013.

⁴⁵ Disponível em: <<http://smartmusic.com/onlinehelp/desktop/smartmusic.htm>>. Acesso em 31 dez. 2013.

forma que fosse possível comprovar resultados práticos de seus estudos e/ou pesquisas, principalmente, naqueles vinculados ao que lhe é exigido enquanto professor com atuação efetiva em seu contexto escolar. (NUNES et al., 2012, p. 191)

Observa-se, que neste sistema foi contemplado não apenas o progresso individual dos alunos; houve também, através da N3, realizada presencialmente no polo durante os Seminário Integradores Presenciais (SIPs), o incentivo ao progresso coletivo. A cada SIP era dado um único conceito de N3 para cada polo. O conceito final em cada interdisciplina foi alcançando a partir da média simples dos três conceitos obtidos no decorrer de cada semestre. Sobre a recuperação de conceitos:

Em dois desses níveis, era possibilitado ao aluno recuperar conceitos que, eventualmente, tenham sido insuficientes. Assim sendo, como recuperação de N1 lhe era dada uma nova oportunidade para refazer trabalhos com rendimento insatisfatórios, e eventual conceito de reprovação na N2 poderia ser substituído mediante nova oportunidade de realização da prova ou trabalho final; apenas o conceito N3, por ser atribuído a todo o polo por ocasião do SIP realizado uma única vez por semestre, não era possível de ser recuperado. [...] Caso o aluno não alcançasse pelo menos o conceito C, poderia solicitar uma nova oportunidade, realizando uma prova de pendência, no semestre subsequente. (NUNES et al., 2012, p. 191)

Neste item (3.2.1.18), ao falar de avaliação, trata-se apenas da organização desta, pois este é o foco agora; porém, no item 3.2.2.16, onde se aborda a metodologia, serão complementadas estas informações, dando maior ênfase ao processo de avaliação na interdisciplina de Seminário Integrador (teclado e violão).

Em relação aos aspectos organizacionais, o sistema de avaliação no SmartMusic é muito simples. Para cada atividade que o aluno envia ao professor, recebe um conceito, e ao final do período pode ser realizada uma média de todos os conceitos. Ao cadastrar uma nova turma no AVA é possível, através da “Grading Scale”, mudar o formato do conceito, sendo as opções: A+, A, A-, B+, B, B- e assim por diante; ou A, B, C, D, F; ou E, S, N, U scale; ou simplesmente Pass / Fail (Aprovado ou Reprovado). É possível ainda, criar a sua própria “Grading Scale”, para isso bastando escolher um dos formatos e editar as porcentagens para cada conceito que será atribuído, por exemplo: A+ de 97% para cima, A de 94% a 96% e A- de 90% a 93%. Ou ainda em outro formato: Pass acima de 60% e Fail abaixo de 60%.

3.2.1.19 MATRIZ CURRICULAR

Em sintonia com Santángelo (2000), que faz uma crítica à prática comum de cursos a distância, quando estes apenas inserem TICs em uma prática pedagógica similar à realizada em cursos presenciais, na elaboração do PROLICENMUS tomou-se os devidos cuidados com as

especificidades da modalidade EAD, que relativiza tempo e espaços. Assim sendo, uma das alternativas encontradas foi criar uma Matriz Curricular original e própria.

Essa grade curricular não poderia ser somente uma cópia da grade curricular presencial, nem mesmo uma simples adaptação dela, pois deveria ser adequada ao público-alvo específico e deveria suprir lacunas muito próprias, porventura existentes. Havia ainda um imperativo: por se tratar de um projeto contemplado e com data prevista de início e término, a ser oferecido em turma única, não se poderia contar com a repetência nem com a recuperação nos semestres seguintes; assim, era preciso equacionar a questão da reprovação, da recuperação e da falta de tempo. (RANGEL; NUNES, 2012, p. 76)

Desta forma, ao invés das tradicionais disciplinas de um curso de licenciatura em música presencial, optou-se por conceber uma matriz curricular composta por interdisciplinas. Se tomarmos a interdisciplina Sistemas de Organização Sonora (SOS) como exemplo, veremos que seus conteúdos são de um universo comum, mas que em um curso convencional estariam divididos em pequenas “caixas”, tais como: Harmonia, Contraponto, História da Música, Forma e Análise Musical, entre outros. Porém, embora todos estes conteúdos estejam em SOS, ela não foi o único espaço onde isto foi estudado, pois Seminário Integrador (SI), por exemplo, também contemplou todos estes conteúdos.

Por um lado, ampliam o contexto de inserção do futuro professor de Música ao torná-lo sensível para áreas correlatas, [...] por outro, agrupam conteúdos extensos e complexos que, contudo, podem ser compreendidos como diferentes modos de perceber uma mesma realidade, qual seja, a obra musical, [...] Evidencia-se assim o intuito de formar um professor-músico capaz de pensar ao mesmo tempo genérica e especificamente sobre sua área de interesse, conhecedor e consistentemente crítico daquilo que pretende ensinar. Evidencia-se assim o intuito de formar um músico que observa a Música e os músicos, enquanto interage com todos, inclusive com os não músicos; e vice-versa, que se entrega ao fazer musical, mantendo-se um crítico atento e desapaixonado de sua própria performance. Um músico, enfim, que transita por todos os contextos, nos quais existe Música, importando-se com todas as suas maneiras de existir. (RAJOBAC; NUNES, 2012, p. 90)

Mas as próprias interdisciplinas não abordavam todo e qualquer conteúdo; elas estavam articuladas sob eixos, estes sim, com focos similares ou complementares, tendo as TICs como premissa fundamental.

Uma breve análise do currículo mostra, que o ponto de partida para o levantamento dos requisitos tecnológicos do curso foram justamente as necessidades multidisciplinares, transversais e dinâmicas dessa matriz curricular. O PROLICENMUS teve um currículo diferenciado, inovador, que buscou promover a colaboração e a interoperacionalização entre os diversos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento do curso. Em currículos tradicionais, áreas de conhecimento são habitualmente fechadas em disciplinas ordenadas por uma lógica de pré-requisitos; porém, para firmar a ideia de interação, colaboração e integralidade como filosofia do curso, no PROLICENMUS se utilizou a denominação, e obviamente também o entendimento, de Interdisciplinas. (SCHRAMM, 2012a, p. 102)

Para compreender melhor, vejamos abaixo a Matriz Curricular do PROLICENMUS (2010j):

Área	Interdisciplina (CH)	Semestre											
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º			
Estruturação Musical	Musicalização - A e B (120h)	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F										
	Sistemas Organização Sonora - A e B (120h)			2 E-F	2 E-F	4 A-B-C-D	4 A-B-C-D						
	Música e Multimídias - A e B (120h)			4 A-B-C-D	4 A-B-C-D	2 E-F	2 E-F						
	Tópicos Especiais em Música - A e B (75h)							6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F				
	Espetáculos Escolares - A e B (120h)	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F										
	Conjuntos Musicais Escolares - A e B (120h)					3 A-B-C	3 A-B-C	3 D-E-F	3 D-E-F	3 D-E-F	3 D-E-F	3 D-E-F	3 D-E-F
Execução Musical	Música Aplicada - A e B (120h)					3 D-E-F	3 D-E-F	3 D-E-F	3 D-E-F	3 D-E-F	3 D-E-F	3 D-E-F	3 D-E-F
	Repertório Musicopedagógico - A e B (120h)			6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F								
	Instrumentalização para EAD (60h)	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F										
	Acesso à Informação (60h)					6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F						
Formação Geral	Estágio Curricular Supervisionado												
	Atividades Complementares												
Tópicos em Educação	Educação Inclusiva (60h)			F	C			B		E		D	A
	Educação Brasileira (60h)			E	F			A		B		C	D
	Psicologia da Educação (60h)			D	E			F		A		B	C
	Sociologia da Educação (30h)			C	D			E		F		A	B
	Filosofia da Educação (30h)			C	D			E		F		A	B
	Didática da Música - A e B (120h)			A-B	A-B			C-D		C-D		E-F	E-F
	Libras (45h)											6 A-B-C-D-E-F	
	Projeto Individual Progressivo - A, B, C, D, E, F, G e H	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F
Condução e Finalização	Seminário Integrador (Teclado e Vozes) - A, B, C, D, E, F, G e H	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F
	Trabalho de Conclusão de Curso											6 A-B-C-D-E-F	
Licenciatura em Música EAD												6 A-B-C-D-E-F	

QUADRO 9: MATRIZ CURRICULAR DO PROLICENMUS

Como pode ser visto no quadro 9, as interdisciplinas foram divididas em cinco eixos: Estruturação Musical, Tópicos em Educação, Formação geral, Execução Musical, e Condução e Finalização. Assim sendo, com poucas exceções, em cada dia da semana (de segunda-feira a sexta-feira) o aluno teria acesso à uma nova UE de um dos eixos. O eixo Estruturação Musical divide-se

em: Musicalização A e B, Tópicos Especiais em Música A e B, Sistemas de Organização Sonora A e B, e Música e Multimeios A e B. O eixo Tópicos em Educação divide-se em: Educação Brasileira, Educação Inclusiva, Didática da Música A e B, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação. O eixo Formação Geral divide-se em: Instrumentalização para EAD, Acesso à Informação, Estágio e Atividades Complementares. O eixo Execução Musical divide-se em: Espetáculos Escolares A e B, Repertório Musicopedagógico A e B, Música Aplicada A e B e Conjuntos Musicais Escolares A e B. E finalmente o eixo Condução e Finalização divide-se em: Projeto Individual Progressivo, Trabalho de Conclusão de Curso e Seminário Integrador (teclado e violão).

Como o SmartMusic é uma proposta de apoio e não um curso, não existe uma matriz curricular; porém, no âmbito onde é utilizado com mais frequência, ou seja, nas escolas estadunidenses, seu uso ocorre na disciplina de música, parte da matriz curricular daquele país.

3.2.1.20 SÚMULA

A partir da súmula de uma disciplina deve ser possível compreender, quais serão os conteúdos programados e o que se espera ao final da prática pedagógica. No PROLICENMUS, o ensino de teclado e/ou violão aconteceu na interdisciplina Seminário Integrador (SI), porém, como vemos em sua súmula, apresentada a seguir, este não era seu único objetivo.

Reunião de conteúdos transversais e atividades integradoras, fundadas no conjunto das interdisciplinas do curso, respeitando o nível de domínio instrumental e as possibilidades de progresso técnico e intelectual de cada aluno, visando tanto à construção coletiva de um Objeto Virtual de Apoio à Aprendizagem como à construção progressiva de uma apresentação pública em performance individual e/ou coletiva, denominado Recital de Formatura. Para comprovar suas habilidades como músico, cantor e instrumentista, cada cursista deverá optar entre um dos instrumentos obrigatórios eletivos (teclado ou violão). (NUNES et al., 2007, p. 47)

Embora esta tenha sido sua principal função, SI não foi apenas a interdisciplina, onde o aluno tinha que apreender a tocar um instrumento. Isto porque a prática ao teclado ou violão foi compreendida como momento de unificação dos conteúdos aprendidos em outras interdisciplinas. Esta não foi uma prática de via única, pois, dependendo do rendimento do alunos, as outras interdisciplinas reprogramavam seus conteúdos. Desta forma, pode-se considerar SI como uma espécie de termômetro do curso, o que pode ser justificado pela visão multidisciplinar já prevista no projeto inicial do mesmo.

No contexto de SI, violão e teclado caminharam separadamente; as equipes tiveram autonomia para construir seus materiais didáticos, desde que estes seguissem as recomendações prévias, como as Súmulas, disponibilizadas a seguir.

[SI teclado:] Fundamentos de execução a partir da imitação de modelos, da leitura de partituras e da leitura de cifras. Movimentação simultânea entre mãos com base no aprendizado de padrões de dedilhado e/ou posições e suas extensões. Cadências sobre graus tonais, pequenos arranjos e criações, transposição e técnicas de acompanhamento para melodia cantada. [SI Violão:] Técnicas de acompanhamento de melodias. Mudanças de acordes. Cadências. Condução de baixos. Acordes simples e derivados. Transposição. Harmonização de melodias simples. Cifras, tablatura e leitura musical. (NUNES et al., 2007, p. 47)

Dentro da proposta do SmartMusic não há Súmulas ou elementos similares, tendo em vista que a sequência didática, contextualizada de acordo com cada caso, é proposta pelos professores assinantes.

3.2.1.21 QUADRO SINÓPTICO

No PROLICENMUS, o ensino de teclado e violão estiveram totalmente vinculados ao desenvolvimento e aprimoramento dos respectivos ebooks, os quais tiveram como precursor o MAaV (já mencionado no item 2.1.1), onde foi utilizado um Quadro Sinóptico (QS) de conteúdos a serem estudados, que consiste em:

Um mapa, no qual está lincado todo o conteúdo do aplicativo, possibilitando visualização global de todo o conjunto e, ao mesmo tempo, acesso rápido e direto a cada tópico selecionado. Dessa forma, o aluno pode encontrar tópicos de interesse, sem perder a noção de conjunto e de navegação. (SCHRAMM et al, 2012, p. 250)

Da mesma forma, para o desenvolvimento do Ebook Teclado Acompanhamento, foi construído um QS (PROLICENMUS, 2008), que serviu à equipe pedagógica do PROLICENMUS como fio condutor para a elaboração da sequência didática, e à equipe de informática como elemento estruturante para a construção do site.

Ao final do primeiro semestre de 2009, o QS completo do Ebook apresentava quinze colunas, contendo as quinze unidades de conteúdo por dificuldade técnica crescente. Suas linhas apresentavam a seguinte configuração: **(1) Peça da Unidade:** peças inéditas compostas pelos tutores e professores da equipe, contendo os principais conteúdos tratados na unidade de estudo em questão. Essas peças, integrantes do OA atual, foram inicialmente concebidas com função ilustrativa, não necessitando serem executadas. **(2) Repertório Acompanhamento:** Canções, cujo objetivo é desenvolver habilidades voltadas ao acompanhamento vocal executado ao teclado. Deste repertório, fazem parte canções inéditas compostas pela equipe e arranjos de canções da MPB e do repertório universal. **(3) Repertório Técnico:** peças instrumentais, cujo objetivo é desenvolver habilidades técnicas. **(4) Conteúdo da Musicalização:** esta linha do QS contém uma lista dos conteúdos tratados no MAaV, os quais, na medida do possível, se articulavam de forma paralela ao conteúdo abordado no Ebook. **(5) Conteúdo Técnico:** listagem dos conteúdos voltados ao desenvolvimento da técnica instrumental, com função de orientar a escolha das peças instrumentais do item Repertório Técnico. **(6) Harmonia:** lista das progressões harmônicas

tratadas nas unidades e que permanece no Ebook, passando por ampliações até o final do curso. **(7) Foco:** de acordo com o QS do MAaV, aqui aparecem listados os conteúdos essenciais de cada determinado conjunto de conteúdos. Este não se encontra no OA, mas na Unidade de Estudos do Moodle, a qual varia para cada turma. **(8) Padrões de Acompanhamento:** seleção dos principais ritmos e gêneros internacionais e brasileiros para serem executados ao teclado. E **(9) Protocolos:** inicialmente pequenos textos explicativos, posteriormente também vídeos linkados junto às partituras que fazem parte do repertório técnico e de acompanhamento do OA Ebook Teclado. (DOMENICI et al., 2012, p. 122 – 123, grifo nosso)

Para melhor compreensão, parte de tal documento pode ser observado na figura abaixo:

Quadro Sinóptico Teclado	Unidade I	Unidade II
Peça da unidade	Três Lá, Três Cá (Pedro Dias)	Legatti X Stacatti (Leonardo Assis Nunes)
Repertório acompanhamento	<ul style="list-style-type: none"> - Pássaros (Maikel Gomes da Luz); - Garibaldi foi à missa; - Andando (Maikel Gomes a Luz; - Marcha Soldado; - O Cravo e a Rosa; - Pequenino; 	<ul style="list-style-type: none"> - Frutas (Maikel Gomes da Luz); - Tocam os Sinos (Fátima Weber Rosas); - Dona nobis pacem; - Coração (Maikel Gomes da Luz); - Peixe Vivo
Repertório técnico	<ul style="list-style-type: none"> - Cobras (Ana Margarida Camargo); - Passo a passo em teclas brancas (Ana Margarida Camargo); - Passo a Passo em Teclas Pretas (Ana Margarida Camargo); - Estudos 01 a 17 	<ul style="list-style-type: none"> - Marcha (D. G. Türk); - Escalas Diatônicas; - Estudo 18
Conteúdo da Musicalização (MAaV)	<ul style="list-style-type: none"> - Graus 1-2-3(M) - Bigrama - Guião - Movimentos melódicos - Escala Maior - Transporte - Pulsação - Andamento - Unidade de tempo - Figuras e pausas - Proporção dos valores - Canto a cappella - Mudança de acorde (2 acordes). 	<ul style="list-style-type: none"> - Graus 1-2-3 e 1-3(M); - Sinais de alteração; - Intervalo de terça; - Notação de unidades de tempo [simples e compostas]; - Sons e silêncios; - Cabeça do tempo x contratempo; - Identificação gráfica de vozes ; Mudança de acorde (3 acordes).
Conteúdo Técnico	Pré-leitura: <ul style="list-style-type: none"> - Postura; - Localização das notas no teclado; - Mãos alternadas – 5 dedos para 5 notas (posições fixas) - Cluster; - Dedilhado; Leitura: <ul style="list-style-type: none"> - Teclas brancas; - Teclas pretas; - Mãos alternadas; - Exploração dos recursos do teclado 	<ul style="list-style-type: none"> - 5 dedos para 5 notas (posições fixas); - staccato (diferentes articulações); - ligadura de expressão; - ligadura de prolongamento; - ligadura de expressão com notas repetidas - teclas brancas
Harmonia	Noção Tônica (repouso) x Dominante (aproximação)	I – V7 - I i – V7 – i Cadência Perfeita
Foco	Primeiros contatos com o Teclado	Relação tensão x repouso Resolução do Trítone
Padrões de acompanhamento	Padrão I-V7-I Ternário	Padrão I-V7-I Binário Marcha

QUADRO 10: QUADRO SINÓPTICO DO EBOOK TECLADO ACOMPANHAMENTO (DOMENICI ET AL., 2012)

Com base neste QS, a equipe de informática construiu o Ebook Teclado Acompanhamento, sendo que as linhas do quadro acima foram transformadas em abas na interface visual do objeto, do seguinte modo: Peça da Unidade, Repertório Acompanhamento, Repertório Técnico, Harmonia e Padrões de Acompanhamento são identificados pelos mesmos nomes; já os tópicos Conteúdo da Musicalização e Foco, foram transferidos sob o nome Análise da Peça, acrescentou-se ainda a aba

Repositório onde são dispostos, de forma compactada, todos os arquivos das demais abas com vistas a facilitar o download.

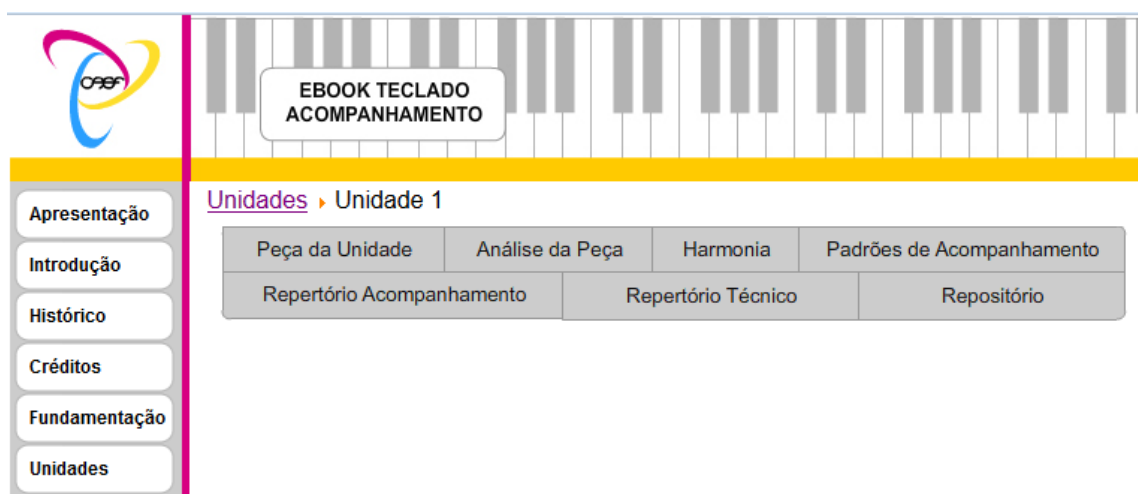


FIGURA 11: EBOOK TECLADO ACOMPANHAMENTO

Sobre tal assunto, a citação abaixo pode nos trazer informações complementares:

O QS do Ebook foi compartilhado no Google Docs, permitindo que tutores e professores não somente do CAEF da UFRGS, mas também das Universidades Parceiras do PROLICENMUS, passassem a colaborar para o seu desenvolvimento. A ideia inicial do QS era apresentar o conteúdo programático de Teclado dividido em quinze unidades de estudo, de tal maneira que essas pudessem ser acessadas pelos alunos em ordem sequencial ou não durante os nove semestres do curso. Inicialmente, havia-se imaginado, que o aluno pudesse navegar pelo Ebook e avançar, de forma autônoma, em seu aprendizado. Logo foi verificada a impossibilidade disso, e o Ebook passou a ter uma função prioritária de repositório. O passo-a-passo do processo de ensino-aprendizagem acabou sendo conduzido por outras unidades de estudo, disponibilizadas no Moodle.” (DOMENICI et al., 2012, p. 124)

Em resposta a email enviado pelo autor desta pesquisa, a equipe de violão informou, que diferentemente da equipe de teclado, não utilizou um QS no decorrer do curso e que realizavam a escolha de repertórios e conteúdos em reuniões a cada início de semestre. Não foi possível encontrar na proposta do SmartMusic instrumento similar ao QS utilizado no PROLICENMUS.

3.2.1.22 MATERIAIS DIDÁTICOS

Schramm (2012a, p.100) divide o processo de produção de materiais didáticos no PROLICENMUS em sete etapas principais: concepção, requisitos, planejamento, modelagem, implementação, testes e avaliação.

A etapa de **concepção** é o momento inicial de proposição do objeto e nela a equipe de trabalho é estimulada por meio de tempestade de ideias, bem como alimentada com informações obtidas dos alunos, tutores e professores. A segunda etapa, de **requisitos**, é voltada para o levantamento das necessidades técnicas e didáticas que estarão presentes no objeto proposto. A terceira etapa, conforme o nome já diz, é responsável pelo

planejamento de todo o processo de produção, sendo crucial e cuja realização tem enorme complexidade, pois dificilmente sabe-se, a priori, quais são todas as variáveis do sistema e quanto tempo será necessário para executar cada uma das tarefas envolvidas. A etapa de **modelagem** é responsável pelo projeto arquitetural do objeto a ser produzido e a etapa de **implementação** corresponde a construção e montagem desta arquitetura. A sexta etapa [testes] é fundamental, pois é nela que o protótipo é testado e são gerados dados para a sétima e última etapa onde é efetuada a **avaliação** do produto. (SCHRAMM, 2012a, p. 101, grifo nosso)

A equipe de cada interdisciplina criou, sob orientação de um ou mais professores responsáveis, os materiais didáticos. Tal processo ocorreu de formas variadas de acordo com as especificidades de cada equipe. Foca-se, aqui, no processo das equipes de teclado e violão. Os ebooks já estavam sendo construídos no âmbito do CAEF, quando o PROLICENMUS começou; mas foi daí em diante que ampliou-se esta proposta. Estes repositórios de OAs não possuem uma sequência didática definida; então, além deles, as equipes de teclado e violão construíram Unidades de Estudo (UEs) semanais, que conduziam o aluno pelo materiais de apoio disponibilizados nos ebooks.

Os encontros entre a equipe aconteciam diariamente por meio virtual e no máximo duas vezes por semana presencialmente. Para a construção das unidades de estudo foi utilizada a ferramenta Google Docs, onde cada integrante colaborava com partes de texto, ficando a revisão final a cargo da professora responsável pela interdisciplina. (DOMENICI et al., 2012, p.128)

No início de cada semestre, tanto a equipe de teclado quanto a de violão reuniam-se para planejar os conteúdos, exercícios e repertórios para as próximas quinze UEs do semestre. Feito isso, eram iniciados os trabalhos de escrita de UEs, elaboração de arranjos, partituras, padrões de acompanhamento, encadeamentos harmônicos, tutoriais em vídeo, videoaulas, entre outros. O trabalho colaborativo tornou-se essencial devido à diversidade desses materiais, fator de suma importância na EAD. A citação abaixo retrata a participação da tutora Cláudia dos Santos no processo de criação de materiais didáticos para o ensino de teclado:

Como tutora-auxiliar, sua primeira função na equipe foi pesquisar na internet links sobre os assuntos das unidades de estudo, a fim de inseri-los como Materiais de Apoio. Com o surgimento de novos desafios, a divisão de trabalho foi ficando mais complexa, demandando uma reformulação da rotina de trabalho. Sendo assim, passou a colaborar nas tarefas de elaboração de material didático, elaboração de arranjos de canções acompanhadas, digitalização de partituras, gravação de vídeos para o Ebook, finalização de materiais de apoio didático, colaboração na autoria das unidades de estudo e elaboração de questionários para as avaliações N1. (DOMENICI et al., 2012, p.127)

Tourinho e outros (2012) trazem um breve relato sobre o processo de autoria colaborativa de materiais didáticos para o ensino de violão no âmbito do PROLICENMUS:

A equipe de trabalho não estava totalmente constituída neste período inicial de trabalho, tampouco possuía experiência com ensino de violão a distância e alguns ainda estavam se

adaptando aos polos, onde atuavam. Desta forma, o processo de produção, apesar de discutido pelo grupo, ainda era muito dependente da professora da interdisciplina. Aos demais integrantes, em princípio, cabia executar as tarefas necessárias à publicação das unidades de estudo, sem se envolverem muito com suas reais e mais instigantes questões. Mas ao longo do trabalho, a equipe consolidou uma forma de trabalhar bastante efetiva. A partir da experiência no apoio presencial aos alunos, aliada à melhor compreensão da proposta e das necessidades do ensino de violão a distância, o processo de produção deixou de estar centrado na professora da interdisciplina. Cada integrante passou a ter uma voz ativa no grupo, sempre com pontos de vista que se complementavam e resultavam em um trabalho de crescente qualidade e cada vez mais coerente com as necessidades reais dos alunos. (TOURINHO et al., 2012, p. 161)

Por fazer parte da proposta de uma empresa privada, a produção de ferramentas tecnológicas, assim como os materiais didáticos do SmartMusic é realizada por profissionais com funções bem delimitadas, como visto no item 3.2.1.12. De maneira reduzida, pode-se dizer, que seus materiais didáticos consistem em exercícios técnicos, estudos, repertórios solo e de conjunto disponibilizados em formato próprio para que seja possível realizar todas as interatividades que descreveremos mais adiante. Os materiais são essencialmente práticos, mas alguns, principalmente os solos, dispõem de informações históricas sobre a composição, sobre o compositor e sobre o arranjo, e além disso, praticamente todos os materiais contém recomendações específicas para o estudo. Além dos materiais disponibilizados sem custo para aqueles, que possuem a assinatura de professor, para outra pessoa ter acesso é necessário pagar.

Há a possibilidade de utilizar nesta proposta, partituras feitas pelo professor assinante, para isso bastando utilizar o software de notação musical da MakeMusic, o Finale. Através dele é possível salvar qualquer partitura em formato SmartMusic tornando possível utilizar assim, todas as interatividades disponibilizadas na proposta em materiais didáticos feitos pelo próprio professor. Cada professor pode fazer ainda um compêndio de materiais didáticos, denominados “Units” (Unidades). Estas Unidades podem ser salvas no “Assignment Library” (Biblioteca de Tarefas) e os materiais que as compõem podem ser enviados ao aluno de uma só vez ou um a um. Após organizar um grupo de tarefas em uma unidade, o professor pode salvá-la em uma das três pastas disponíveis na Biblioteca de Tarefas, na “Personal Library” (Biblioteca Pessoal), onde apenas o professor terá acesso as unidades salvas, na “District Library” (Biblioteca do Distrito), onde todos os professores do distrito poderão ter acesso, e por fim, na “State Library” (Biblioteca do Estado), onde todo o seu estado terá acesso. Da mesma forma, o professor pode acessar as unidades compartilhadas por outros professores do distrito ou estado, criando assim uma espécie de “currículo SmartMusic”.

3.2.1.23 PERFIL DO EGRESSO

Prever as metas ao projetar um curso é parte importante da organização. A partir desta previsão é possível elaborar uma sequência de conteúdos e atividades para o decorrer de todo o

curso, estabelecendo o Perfil do Egresso, que é do que uma lista de competências mínimas estipuladas a partir das metas elaboradas no início do curso e que servem como subsídio para conferir ou não a titulação para um aluno. No caso do PROLICENMUS, o perfil mínimo exigido para o egresso em relação ao domínio instrumental de teclado foi:

Instrumento de Teclas como suporte para atividades musicais em sala de aula; Leitura de partituras, com domínio das claves de fá e sol; Escalas, arpejos e acordes em quatro tonalidades maiores e menores distintas; Harmonização de melodias, com graus tonais e modais, e acordes estendidos; Produção de arranjos tipo canto – piano; Produção de arranjos para pequenos grupos vocais e instrumentais; Melodia na voz, baixo na mão esquerda e preenchimento harmônico na mão direita; Execução de peças, canções e arranjos para teclado em vários estilos. (PROLICENMUS, 2011a, p.16)

Embora não tenham sido considerados como conhecimentos mínimos, pode-se acrescentar ainda, com base no Quadro Sinóptico (PROLICENMUS, 2008), citado no item 3.2.1.21 e nas Unidades de Estudo de SI – teclado (2008 - 2011), que entre as competências mínimas esperadas dos egressos estava: a transposição vocal e instrumental; a exploração das diferentes ferramentas do instrumento; a coordenação voz/acompanhamento; tocar músicas de ouvido; executar improvisações simples.

O perfil mínimo exigido para o egresso em relação ao domínio instrumental de violão consistia em:

Instrumento Violão como suporte para atividades musicais em sala de aula; Leitura de partituras, com domínio da clave de sol; Escalas, arpejos e acordes em tonalidades maiores e menores; Harmonização de melodias, com graus tonais e modais, e acordes estendidos; Produção de arranjos tipo canto – violão; Produção de arranjos para pequenos grupos vocais e instrumentais; Emprego da melodia na voz e acompanhamento harmônico ao instrumento; Execução de peças, canções e arranjos para violão em vários estilos. (PROLICENMUS, 2011, p.17)

A equipe de violão acrescenta ainda, que o ensino deste instrumento, por ser direcionado a professores de música, tem como principal meta o desenvolvimento do acompanhamento instrumental para o canto. Considerou-se, então, que:

A aprendizagem de acordes, ritmos de acompanhamento, técnicas de harmonização, transposição de acordes e execução em grupo, por exemplo, são tão importantes para o desenvolvimento sólido no instrumento quanto o estudo do repertório solo. Este, por sua vez, teve por finalidade ampliar no aluno a compreensão do discurso musical e as possibilidades de uso do violão, desenvolvendo e reforçando aspectos técnicos e musicais comuns neste gênero. (TOURINHO et al., 2012, p.151)

No SmartMusic não há um perfil de egresso definido pela proposta, pois isto dependerá da abordagem realizada por cada professor assinante.

3.2.2 MÉTODO

Descritos os dados sobre a organização do PROLICENMUS e do SmartMusic, serão abordadas a seguir, as dezesseis categorias sobre o Método apresentadas no item 3.2.2 Destaca-se ainda, que devido às especificidades das duas propostas, nem sempre todas as categorias foram preenchidas .

3.2.2.1 AULA

Conforme citado em 3.2.1.2, o PROLICEMUS foi um curso em modalidade a distância mediada pela internet, mas que possuiu parte da carga horária em modalidade presencial, cujas atividades foram realizadas nos polos e incluíram atendimentos com tutores, participação em Seminários Integradores Presencias (SIPs) e realização de avaliações. As aulas em modalidade a distância eram realizadas, essencialmente, através de Unidades de Estudo (UEs) (apresentadas mais detalhadamente no item 3.2.2.5) “cujos fundamentos foram sistematizados por Rangel e outros (2005), cujo modelo teórico foi proposto por Nunes (2006), e cuja arquitetura visual foi definida por Weber & Nunes (2009)” (WEBER; NUNES, 2010, p.4010). Cada aluno cursava cinco interdisciplinas por semestre, e para cada uma delas, em cada dia da semana, era disponibilizada uma UE, que deveria ser correspondente a quatro horas de estudo, 20 horas por semana no total. Como o semestre tinha quinze semanas de aula, semestralmente o aluno tinha contato com uma média de 75 UEs.

Segundo Tourinho e outros (2012), houve muito cuidado no planejamento e na elaboração dos materiais didáticos, para que fosse possível realizar o curso com pouca interação presencial. Assim sendo, “as instruções acerca do repertório estudado eram bastante detalhadas, com previsões sobre os possíveis problemas técnicos e musicais, a fim de evitar frágil entendimento e possíveis distorções, daquilo que devia ser estudado” (p. 153). Anteriormente ao início do curso, além das UEs...

Acreditava-se, que seria possível transmitir aulas em formato de vídeo e em tempo real (videoconferência) para os alunos, replicando o modelo tradicional de cursos presenciais para o contexto deste curso a distância, apenas que por meio da Internet. Naquele momento inicial, o principal problema que impedia essa abordagem era a conexão, a qual não permitia uma estabilidade entre os polos e a sede, mesmo por curtos períodos de tempo. Mais tarde, porém, mesmo quando a conexão entre a sede e os polos tornou-se estável, se comprovou que não seria uma abordagem viável, pois o atendimento de poucos tutores e professores a muitos alunos tornava a dinâmica de aula improdutiva, à medida que os envios e retornos não se sucediam num fluxo satisfatório. (SCHRAMM, 2012a, p. 99)

A interação síncrona do professor e do aluno em uma aula presencial ou mediada via videoconferência, “permite intervenções verbais e não verbais imediatas por parte de ambos,

havendo assim mais diálogo” (TOURINHO et al., 2012, p. 153); em contrapartida, aulas realizadas em modalidade a distância utilizando apenas textos explicativos dificultam o aprendizado. Sabendo disto, em cada uma das UEs foram criados fóruns para tirar dúvidas sobre os conteúdos e atividades práticas, estabelecendo assim diálogo com o professor e/ou Tutores na Universidade.

A impossibilidade de realizar videoconferências entre professores e alunos aliada a inexistência de ferramentas apropriadas ao ensino de música no AVA foram fatores determinantes para a escolha dos ebooks (que já estavam em desenvolvimento no âmbito do CAEF) para exercer a função de repositório de materiais de apoio ao ensino de teclado e violão. Isso porque através deles era possível dispor adequadamente partituras, áudios, animações, tutoriais e videoaulas, ferramentas mais adequadas do que a simples exemplificação textual. À medida que o curso dava seus primeiros passos,

Passaram a ser produzidas videoaulas gravadas, que serviam como alternativa didática ao aluno. As videoaulas tinham caráter demonstrativo e eram assíncronas, ou seja, ficam disponíveis online para que o aluno as assistisse a qualquer momento. Logo no início da veiculação desses vídeos, percebeu-se a boa aceitação do formato; porém, as videoaulas eram simplesmente expositivas, não permitindo maior interação do aluno com o conteúdo. Na verdade, a única interação possível era o controle do tempo, permitindo que o aluno pudesse adiantar ou voltar o ponto de exibição da aula previamente gravada. (SCHRAMM, 2012a, p. 99)

Percebendo tal problema de interatividade entre aluno e material didático, Rodrigo Schramm, professor responsável pela intersecção de música e tecnologia no âmbito do PROLICENMUS, idealizou e desenvolveu, em 2010, o software ViA (SCHRAMM, 2012b).

O projeto ViA tem o foco na produção de vídeos interativos, permitindo a visualização e o acompanhamento de videoaulas de forma diferente das tradicionais. Ao contrário de uma linha de tempo rígida e linear, o ViA propõe o desenvolvimento de uma linha de tempo dinâmica, a qual direciona o telespectador conforme suas escolhas durante todo o processo de navegação do vídeo. (SCHRAMM, 2012a, p. 100)

Desta forma, as aulas na modalidade a distância no âmbito do PROLICENMUS foram, desde o início, inovadoras, pois ao invés da simples transposição de aulas convencionais de um curso de música presencial, adotou-se um modelo com base em UEs (ver item 3.2.2.5), que além de textos, possuíam ilustrações, áudios (ver item 3.2.2.6) e hiperlinks; num segundo momento este modelo foi ampliado com o uso de materiais audiovisuais (ver item 3.2.2.7) e animações (ver item 3.2.2.8), disponibilizadas nos ebooks; e em um terceiro momento houve o acréscimo de videoaulas interativas, que também podem ser consideradas como Objetos Virtuais de Aprendizagem (OAs) (ver item 3.2.2.9).

Apesar das aulas a distância serem a base do curso, em alguns momentos aconteceram aulas presenciais, a maior parte delas durante os SIPs. Segundo Hartmann Sobrinho (2012), os SIPs aconteciam sincronicamente nos onze polos, ao longo de uma semana por semestre, normalmente no final de abril ou início de maio e em meados de setembro, com carga horária total de 40 horas. Para estes encontros, viajavam aos polos professores da UFRGS e universidades parceiras, e tutores da universidade ou itinerantes. Uma das atividades principais dos SIPs era a realização da N3 (ver item 3.2.1.18 e 3.2.2.15), além disso, existiam momentos administrativos, organizacionais e didáticos.

Durante os SIPs, três momentos podem ser considerados como aula: 1) Masterclass Teclado ou Violão: durante três dos cinco dias de SIP, em um dos turnos, o professor realizava um masterclass de teclado e um de violão, tendo por base uma das UEs estudadas naquele semestre. Enquanto o professor realizava o masterclass de teclado, o tutor da universidade e o tutor de polo realizavam atividades relacionadas à UE do dia para violão. Ao final da metade do turno, a situação se invertia, isto é, professor realizava o masterclass com violão e tutores orientavam os alunos de teclado. Ao longo dos três dias, o professor deveria ser capaz de ouvir, individualmente ou em pequenos grupos, todos os alunos daquele polo, para estipular um parecer individual, que incluísse ainda, a opinião deste aluno sobre seu desempenho e suas perspectivas; 2) Turnos de Aula: nos três dias, no turno oposto aos Masterclass, o professor estava livre para realizar aulas, oficinas, atividades, palestras, de acordo com seus conhecimentos e talentos específicos, mas procurando respeitar e atender às necessidades do polo; 3) Musicalização: em um dos turnos do SIP era realizada uma aula coletiva sobre o material de musicalização das UEs estudadas até a data do seminário (PROLICENMUS, 2009, p. 2).

Assim, entre aulas a distância e presenciais, o dia-a-dia do aluno do PROLICENMUS possuía uma série de ações. Em relação à interdisciplina de SI, inicialmente ele deveria acessar o AVA e clicar sobre o link, que remetia à sala virtual de SI do semestre correspondente. Uma vez ali, além de poder acessar a UE da semana, o aluno tinha acesso a todas as UEs já estudadas. Cada unidade possuía na tela inicial cinco itens, que deveriam ser acessados na ordem disposta, sendo que no primeiro item, denominado Apresentação, encontravam-se informações sobre o conteúdo da UE; no próximo item estava disposto o Conteúdo; depois, as Atividades; o Material de Apoio; e por fim, as Referências. No conteúdo de SI, era comum existirem informações históricas, análise, conteúdos específicos e recomendações para o estudo das peças que seriam tomadas como Atividade, encontradas no item posterior, de mesmo nome. Nas Atividades encontravam-se, entre

outros assuntos, as informações ou links, que normalmente conduziam aos ebooks (teclado ou violão). Ao acessar o ebook o aluno deveria procurar a atividade recomendada, ler o protocolo, acessar a partitura, ouvir os áudios, ver as animações, ver os tutoriais em vídeo e, em alguns casos, ver as videoaulas. Com estes apoios o aluno poderia estudar seu instrumento em casa, ou ainda, caso sentisse necessidade, procurar seu tutor no polo de apoio presencial. Durante este processo era recomendada sua participação no fórum, tanto para postar dúvidas quanto respostas às dúvidas de colegas, e a realização do questionário referente à N1 (ver item 3.1.18 e 3.2.15), ambos disponibilizados abaixo da UE correspondente.

Conforme citado no item 3.2.1.2, o SmartMusic é considerado um modelo semi-presencial pois, diferentemente do PROLICENMUS, que possui um apoio presencial para aulas a distância, o SmartMusic possui um apoio a distância para aulas presenciais. As aulas presenciais, onde ocorre a prática de banda nas escolas estadunidenses, são similares as identificadas por Barbosa (2010) no contexto brasileiro, quando descreve que, embora o professor esteja dando uma aula de música, ele também está ensaiando o grupo para apresentações públicas.

Difícilmente o “regente-professor” possui disponibilidade para resolver, adequadamente, necessidades individuais durante as “aula-ensaio”. Assim sendo, segundo dados apresentados por Buck (2008) e Gurley (2012), a inserção do SmartMusic nos programas de bandas escolares estadunidenses permitiu a qualificação do ensino-aprendizagem de instrumentos musicais. Isto porque através das ferramentas tecnológicas, cada professor pode acompanhar as deficiências e progressos de cada aluno. Outro fator apresentado por Gurley (2012, p.41) se refere ao ganho resultante da motivação que os alunos tem ao estudar em casa, devido aos feedbacks recebidos através do sistema de avaliação automática do SmartMusic. Essas aulas a distância ocorrem através do AVA SmartMusic Gradebook. Após fazer o login, o aluno tem acesso ao “My Home” (Minha Casa), onde é possível procurar todos os solos, exercícios, métodos, improvisações e repertórios disponibilizados pela proposta; porém, para ter acesso a aula proposta pelo professor, é necessário clicar na turma, onde foi cadastrado. Depois disto, é possível verificar, quais foram as tarefas recomendadas pelo professor para a turma, e ao escolher um delas, abrirá uma tela com os detalhes da tarefa e as recomendações dadas pelo professor. O próximo passo é conferir o microfone e aí então tem-se acesso ao SmartMusic Studio (ferramenta que será descrita de modo mais aprofundado no item 3.2.10). Nessa tela, é possível ver a partitura, tocar sobre um acompanhamento com pulso em diversos andamentos ou ainda com oscilação de andamento de acordo com os ralentandos realizados pelo aluno, observar as posições ou digitações da cada nota de acordo com seu

instrumento, gravar e ouvir sua execução em formato mp3, observar a avaliação de sua execução em relação ao ritmo e altura, entre outras ações. Após gravar uma execução que considere adequada, o aluno pode enviá-la, juntamente com as observações da execução feitas pelo sistema de avaliação do software, ao professor. O professor, por sua vez, com base nos arquivos enviados, avalia o aluno, enviando-lhe os feedbacks necessários e novas atividades.

3.2.2.2 TUTORIA

Conforme citado no item 3.2.1.11, houve três tipos de tutores no PROLICENMUS: o Tutor na Universidade, o Tutor Residente e o Tutor Itinerante. Por tutoria compreende-se todo e qualquer atendimento realizado por um destes profissionais a um aluno, e neste caso, é possível afirmar que, dentre eles, o Tutor Residente certamente foi o profissional que realizou mais tutorias. No item 3.2.1.12 já foram apresentadas as funções destes profissionais. Aqui, aparecem apenas alguns acréscimos relacionados à metodologia utilizada por eles, nos atendimentos presenciais e/ou a distância. Para tornar o aluno consciente da sistemática de atendimento dos tutores há a seguinte descrição no Manual do Aluno:

Seu tutor local residente terá plantão diário nas dependências físicas de seu Polo, em horários previamente combinados. Ele dará atendimento pessoal a você e seus colegas, resolvendo, na medida do possível, todas as questões e dúvidas surgidas. As dúvidas e problemas que ele não puder solucionar, ele mesmo procurará auxílio junto aos tutores locais itinerantes, aos músicos especializados em mídias digitais e/ou aos tutores na universidade, nesta ordem e conforme o caso. Os músicos especializados em mídias digitais poderão contatar os professores formadores e pesquisadores, em qualquer tempo, mas preferencialmente deverão buscar orientação junto aos tutores na universidade, e este por sua vez, junto aos professores. (NUNES et al., 2007, p. 33)

Os tutores Residentes e Itinerantes não tinham autonomia para decidir que conteúdos e atividades passar aos alunos, eles deviam apenas buscar esclarecer as propostas didáticas das Ues; porém, cada um deles possuía suas próprias metodologias para isto.

Para resolver eventuais e inesperados problemas no polo, o tutor deve ter jogo de cintura, muitas vezes precisa criar e improvisar. Em resumo, podemos dizer que ser tutor presencial é mobilizar a aprendizagem do aluno através de diferentes níveis de interações; ser tutor é propor novos desafios, oferecendo apoio quando necessário; ser tutor é fazer-se mais competente a cada dia, também construindo-se, de maneira permanente, como um ser humano melhor. (NUNES, Leonardo, 2011, p. 77)

O relato a seguir foi feito pelo tutor Edílson Schultz do polo de Porto Velho-RO e descreve como eram as suas tutorias, agendadas semanalmente para pequenos grupos de até nove alunos de diferentes níveis:

Todos se reuniam no polo em encontros de duas horas e meia para cada grupo, assim distribuídas: (1) momento com trinta minutos de duração, para reforço dos iniciantes dos grupos 1 e 2, e preparação para a aula, posto que esses alunos chegavam trinta minutos

antes da aula comum a todos, para uma prévia do que seria abordado e/ou revisão do encontro anterior; (2) momento com uma hora e meia de duração, no qual ocorria a aula comum a todos, com foco na unidade de estudo da semana, na recuperação das unidades de estudo iniciais e na revisão das atividades da aula anterior, se necessário; e (3) momento com trinta minutos de duração, acontecido ao término da aula comum a todos, no qual os que tivessem condições e interesse em avançar um pouco além do que foi proposto na unidade de estudo ficavam trabalhando por mais tempo. (...) Nessas ocasiões utilizava-se o data show, projetando unidades de estudo, peças e outros itens, a fim de dinamizar a aula. Também se lançou mão de um editor de partitura ou de softwares musicais como suporte para fazer atividades de intervalos, ritmos, tonalidade, solfejos e ditados rítmicos, pois com isso os alunos mostravam grande interesse e o encontro se tornava muito agradável e descontraído. Em geral, o conteúdo de Musicalização podia ser abordado com essas atividades, sempre utilizando a voz, o corpo e o instrumento. Ao final de cada aula, era feito um pequeno relatório, contendo o nome dos alunos que compareceram à atividade, quais unidades de estudo e peças foram trabalhadas, quais exercícios foram feitos e o que deveria ser recordado ou reforçado na aula seguinte. Não era necessário que o aluno soubesse dos encontros tocando perfeitamente o que aprendeu, mas era essencial que compreendesse tanto o conteúdo trabalhado quanto o processo de aprendizagem, pois queimar etapas poderia comprometer o seu desenvolvimento. Para o bom desempenho nas aulas, os alunos eram orientados a: (1) terem seus Ebooks impressos e organizados; (2) trazer as partituras da semana e das unidades de estudo anteriores para as revisões; (3) ser pontual; (4) fazer as anotações de desempenho ao final do encontro na sua planilha individual; (5) deixar os teclados desligados e devidamente cobertos ao final das aulas; (6) ter disciplina no momento da aula; e (7) ler a unidade de estudo da semana antes do encontro para se inteirar do assunto. (DOMENICI et al., 2012, p. 139)

A tutora Cláudia dos Santos exercia tripla tutoria, atuando, ao mesmo tempo, como Tutora na Universidade, Tutora Residente do polo de Cachoeirinha (cidade distante 16 Km da sede localizada em Porto Alegre) e Tutora Itinerante, pois realizou viagens para alguns polos para dar suporte aos tutores residentes, especialmente nas tutorias de teclado. Na citação a seguir, esta tutora apresenta alguns outros aspectos das tutorias.

No polo aconteciam também os momentos de conversas/trocas sobre experiências de aprendizado e de aplicações dos conteúdos aprendidos em sala de aula, os quais serviram de subsídio para a qualificação e para a ampliação da interação entre tutora e alunos. Além disso, os alunos também relatavam sobre dificuldades pessoais enfrentadas, as quais acarretavam em prejuízo e diminuição do rendimento em seus estudos. Neste momento, foi preciso propor possíveis soluções e motivá-los, envolvendo assim, situações complexas e de vínculo afetivo. (SANTOS, 2012, p. 6)

O tutor Leonardo Nunes apresenta em seu trabalho de conclusão de especialização (NUNES, L., 2011), alguns dados relevantes sobre como eram realizados os atendimentos a distância e presenciais. No total, 21 tutores responderam suas questões, destes, 14,29% eram Residentes, 52,38% Itinerantes e 33,33% com dupla função, ou seja, Residentes e Itinerantes. Em tal pesquisa os tutores foram orientados a ordenarem uma série de meios de interação entre eles e os alunos, seguindo a ordem do mais ao menos usado, desta orientação obteve-se o seguinte gráfico:

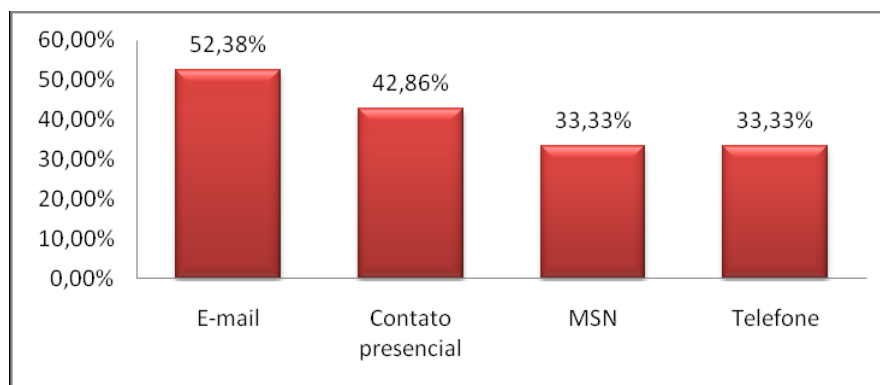


GRÁFICO 4: MEIOS DE INTERAÇÃO ENTRE TUTORES E ALUNOS NO PROLICENMUS (NUNES, L. 2011)

Segundo Leonardo Nunes (2011), o e-mail encontra-se em primeiro lugar, pois muitos alunos não podem comparecer frequentemente ao polo devido à distância entre este e sua residência. Outro dado apresentado se refere às principais orientações fornecidas nas tutorias de instrumento, e de tal questão obteve-se:

- 1) respostas em que o tutor orienta estudo diário no instrumento; 2) respostas sugerindo mecanismos e técnicas de estudo para aperfeiçoar prática sobre o instrumento; e 3) respostas sugerindo leitura e releitura atentas das unidades de estudo de Seminário Integrador teclado/violão e visitas aos e-Books. (NUNES, L., 2012, p. 82 - 83)

Os dados apresentados acima reforçam o importante papel dos tutores no processo de ensino-aprendizagem no âmbito do PROLICENMUS. Estes profissionais, na maior parte bolsistas do FNDE, desempenharam, além da orientação pedagógica, a mediação entre professores, tutores na universidade e alunos, assumindo assim indispensável função para a manutenção do curso.

No SmartMusic não foram encontradas funções semelhantes às de tutoria.

3.2.2.3 VIDEOCONFERÊNCIAS E TELECONFERÊNCIAS

As videoconferências consistem em reuniões mediadas por TICs, onde duas ou mais pessoas que se encontram em locais diferentes, interagem entre si através de áudio e vídeo em tempo real. Já nas teleconferências, apenas um dos participantes é visto e ouvido e os demais podem apenas interagir a partir de fax, telefone, chat, e-mail, etc. Conforme visto em citação disponibilizada no item 3.2.2.1, no início do curso, além das UEs, havia a pretensão de utilizar videoconferências para realizar aulas similares às do modelo tradicional de aulas presenciais; contudo, a conexão de internet de alguns polos impediu tal ação. Depois de solucionados estes problemas, percebeu-se que este não era um meio viável no PROLICENMUS, pois o atendimento de poucos professores e tutores a muitos alunos (cerca de 600 nos primeiros semestres) tornava a dinâmica de aula improdutiva. Apesar de não terem sido usadas na comunicação entre alunos e

equipe pedagógica da sede e universidades parceiras, as videoconferências e teleconferências foram utilizadas nas reuniões de gerenciamento do projeto e capacitação da equipe pedagógica, que aconteciam semanalmente com membros da coordenação, dos professores, dos tutores e dos representantes dos alunos (SCHRAMM, 2012a, p.99).

Embora no momento não haja mais esta opção, o SmartMusic oferecia até o início de 2013 teleconferências para capacitar professores assinantes e demais interessados. Estas teleconferências tinham datas e assuntos específicos definidos, sendo que para ter acesso, os interessados deveriam cadastrar-se no site da proposta. Durante a teleconferência após a apresentação de cada item da pauta, os professores poderiam fazer perguntas através da ferramenta chat.

3.2.2.4 MATERIAIS DIDÁTICOS IMPRESSOS

De maneira geral, o PROLICENMUS não disponibilizou materiais didáticos impressos aos alunos, e todos os materiais, com exceção dos livros cedidos às bibliotecas do polo, foram disponibilizados em meio virtual; contudo, alguns deles, como as partituras, deveriam ser impressos pelos alunos para que o estudo do instrumento fosse adequado, enquanto outros, como as UEs, foram constantemente impressos pelos alunos, principalmente por aqueles com problemas de conexão de internet em suas residências.

O SmartMusic disponibiliza milhares de partituras e acompanhamentos no formato próprio da proposta. Estes materiais dividem-se em seis categorias básicas: solos, exercícios, métodos, improvisações de jazz, obras para grupos instrumentais e vocais diversos, e exercícios de leitura e percepção musical. Apesar destes materiais serem de acesso livre após pagamento da assinatura de professor ou aluno, não é possível imprimi-los. Para isso, o professor ou instituição de ensino deve adquirir os materiais originais impressos. A exceção está nos materiais produzidos pelo próprio professor através do software de notação musical Finale. Embora haja o custo adicional para compra dos materiais didáticos originais para que o professor possa disponibilizar nos ensaios e aulas presenciais, o aluno não precisa tê-los em casa, pois tudo do que precisam é disponibilizado online.

3.2.2.5 TEXTOS EM MEIO VIRTUAL

Segundo Weber e Nunes (2010), para evitar sobrecarga cognitiva aos alunos, foi criada uma estrutura fixa e um layout padrão para as UEs. Esta estrutura possuía cinco partes básicas: Apresentação; Conteúdos; Atividades; Material de Apoio; e Referências.

Este formato de UE se baseia no entendimento de que a aquisição de conhecimentos acontece em um modelo de espiral. Partindo de um volume mínimo de informações absolutamente indispensáveis ao perfil do egresso, se avança por mais dois estágios em complexidade crescente, até atingir uma capacidade autônoma de busca e elaboração de suas próprias soluções de aprendizagem, crítica e criação. Este modelo para sistematização em três níveis de aproximação de um mesmo conteúdo de estudos se evidencia como adequado à EAD, onde cada pessoa tem seu próprio tempo para assumir seu foco e interesse sobre um determinado conhecimento. (PROLICENMUS, 2010a, p. 4)

Os Conteúdos traziam as informações mínimas necessárias a qualquer profissional de nível superior; portanto, quando os alunos dominavam apenas as informações ali contidas, geralmente obtinham conceito C. No Material de Apoio estavam veiculadas informações de um nível mais abrangente, que tinham por objetivo ampliar as informações básicas oferecidas no Conteúdo. Os alunos que dominavam as informações ali disponibilizadas eram considerados bons alunos e geralmente obtinham conceito B. Já as telas de Referências traziam fontes mais completas e sofisticadas, e os alunos que buscavam verificar as referências indicadas eram considerados excelentes e geralmente obtinham conceito A (WEBER; NUNES, 2010, p. 4010).

Conforme mencionado no item 3.2.2.1, para cada interdisciplina corrente, era disponibilizada uma UE por semana, durante 15 semanas. Assim sendo, para favorecer o aluno em relação ao tempo, foram adotadas 15 cores e tonalidades, cada uma para uma das semanas. “Assim, ao final do semestre, o aluno terá estudado 15 unidades com estrutura textual e visual semelhante, que são abertas cada uma a seu tempo e permanecem disponíveis até o final do curso naquele determinado espaço” (WEBER; NUNES, 2010, p. 4011)

Enquanto no PROLICENMUS os textos em formato de Ues conduzem a atividades práticas, no SmartMusic, as atividades práticas enviadas pelos professores possuem como apoio, textos escritos pelo professor ou textos-padrão disponibilizados pela própria proposta para orientações técnicas ou históricas, ou seja, se comparadas as duas realidades, pode-se dizer que o processo em ambas propostas é inverso.

3.2.2.6 ÁUDIOS

Os áudios foram utilizados no decorrer de todo curso nas diversas interdisciplinas, em Seminário Integrador teclado e/ou violão. Estes arquivos eram geralmente disponibilizados nos ebooks junto às partituras de canções, peças, exercícios técnicos, encadeamentos harmônicos e padrões de acompanhamento. O objetivo dos áudios geralmente era possibilitar que o aluno ouvisse a execução das partituras disponibilizadas; porém, em alguns casos, a intenção era que os alunos utilizassem estes arquivos como play-alongs, ou seja, áudios de acompanhamento ao canto ou à execução instrumental.

No SmartMusic, os áudios são parte essencial da proposta, visto que sua origem foi o software Vivace, concebido como um software de acompanhamento para intérpretes, adaptado posteriormente à prática docente. Toda a sistemática de estudo através dele consiste na possibilidade de o aluno poder executar exercícios, estudos e repertórios sobre um acompanhamento instrumental em áudio. A diferença deste para CDs de play-along está nas possibilidades de interação do aluno, e entre elas destaca-se a possibilidade transposição, andamento, agógica, instrumentação, entre outros. Além disto, cada vez que o aluno executa a atividade sobre o acompanhamento disponibilizado é gerado automaticamente um áudio em mp3, que pode ser ouvido como feedback e enviado diretamente ao professor. Através do Gradebook disponibilizado no AVA, o professor tem acesso a todos os áudios enviados, podendo assim, verificar, sempre que necessário, o progresso de cada aluno.

3.2.2.7 VÍDEOS

Assim como os áudios são a base para o ensino de instrumentos musicais no SmartMusic, no PROLICENMUS os vídeos adquirem esta mesma importância, por isso mesmo, conforme apresentado no item 3.2.1.16, adotaram-se os ebooks como repositórios eficientes para complementar as informações disponibilizados no AVA. Além disto, enquanto no SmartMusic os áudios são importantes meios para as avaliações, no PROLICENMUS todas as provas de instrumento foram gravadas em vídeo pelos tutores em momentos presenciais no polo, enviadas a partir disso, para a sede em Porto Alegre.

Devido à falta de equipamentos adequados e da falta de formação específica da equipe pedagógica na área de audiovisual, a produção de materiais didáticos e de gravações de provas em vídeo foi sendo gradativamente qualificada, conforme citação que segue:

Muita produção foi feita artesanalmente pelos próprios membros do grupo. Quando a necessidade extrapolava suas possibilidades, o pessoal técnico da Sede, em Porto Alegre, era acionado. Assim, posicionar a câmara da forma mais adequada para fotografar e filmar foi um aprendizado construído e repassado como sugestões aos tutores dos polos a partir de lá, por exemplo. A utilização de fundo neutro, enquadramento da imagem, iluminação adequada e os detalhes a serem ressaltados foram sendo aprimorados a cada nova fotografia e gravação. (TOURINHO et al., 2012, p. 156)

Em relação aos materiais didáticos em vídeo, foram disponibilizados três formatos básicos: Tutoriais, Videoaulas e Vídeos Interativos. Por Tutorial denomina-se os vídeos, que demonstram o passo-a-passo para aprendizado de algo, neste caso, a performance de algum estudo, exercício, canção, entre outros. Os Tutoriais em vídeo foram os primeiros formatos disponibilizados nos ebooks, e eles serviam para complementar as informações disponibilizadas nas UEs de SI. Alguns

destes vídeos apresentavam apenas a execução do início ao fim da obra musical, e caso estivessem desvinculados dos outros materiais, não poderiam ser considerados tutoriais, mas dentro da proposta, tal qual foi realizada, pode-se nomeá-los como tal. Tourinho e outros (2012, p.156) reforça, que “os vídeos e figuras não estavam disponíveis apenas para serem imitados, mas as razões para serem feitos em determinada sequência eram também cuidadosamente descritas”.

Neste modelo de material didático, os vídeos têm função apreciativa e explicativa. Com o intuito de oferecer os primeiros contatos e dar referencial do nível de execução desejável, para cada música do repertório é disponibilizado um vídeo de referência da obra a ser estudada. Para orientação mais detalhada acerca do estudo deste repertório, trechos são selecionados, normalmente por sua dificuldade técnica, para compor vídeos com explicações e demonstrações sobre o procedimento de estudo da obra. (MARQUES, 2011, p. 2)

Assim, como pode ser observado na citação acima, à medida que o curso e até a própria equipe pedagógica evoluía, os vídeos foram tornando-se ferramentas mais adequadas para as necessidades apresentadas pelos alunos, pois, embora os textos disponibilizados em formato de UE fossem escritos com muito cuidado, muitos alunos apresentavam dificuldade de compreensão, motivando a equipe de autoria, assim, a gravar e disponibilizar Videoaulas. Além da exibição total ou parcial de peças e estudos, nas videoaulas eram expostos conteúdos e técnicas de estudo de forma verbal e exemplificada, como na citação referente a equipe de violão.

Em determinado momento, foi discutida pela equipe a possibilidade de realização de vídeos que não apenas ilustrassem o que era dito nas unidades de estudo na forma de texto, mas que de fato o explicasse. Desta forma, o modelo de vídeo explicativo-demonstrativo foi utilizado em dado momento do trabalho, passando a conter narrações e instruções sobre a maneira como determinado trecho deveria ser estudado e executado. Além das peças e exercícios gravados na íntegra, introduziu-se a possibilidade de gravar em velocidades diferentes a mesma peça e também extrair dela pequenos excertos (trecho, compasso ou mesmo uma mudança), dando-lhes atenção particular e tornando a executá-los em seu contexto maior. (TOURINHO et al., 2012, p. 157)

A equipe de teclado também identificou o uso de videoaulas como importante ferramenta como vemos no relato abaixo.

O desenvolvimento das habilidades instrumentais necessita de modelos para a performance musical, bem como de ferramentas concretas que auxiliem o aluno na construção da sua aprendizagem. Nesse sentido, as videoaulas se configuraram em uma valiosa metodologia de ensino à distância ao contemplar a dimensão prática que um texto não contempla. (DOMENICI et al., 2012, p. 136)

Segundo Schramm (2012a, p. 99), logo no início da veiculação de videoaulas percebeu-se boa aceitação por parte dos alunos, mas uma deficiência deste formato era que ele permitia apenas a realização de aulas expositivas, sem interações do aluno maiores do que o controle da linha de tempo, que poderia levar a momentos diferentes da gravação. Assim, para solucionar tal problema,

conforme mencionado no item 3.2.1.15, foi criado o software ViA, e a partir dele novas formas de interação foram sendo acrescentadas, tais como: links externos que surgem em determinados trechos do vídeo, perguntas que de acordo com a resposta direcionam para outros momentos do vídeo, pausas programadas, entre outros. Embora SI não tenha sido a interdisciplina que mais utilizou-se de vídeo interativos, os resultados apresentados com o uso de tal tecnologia neste âmbito foram satisfatórios.

A partir de 2011/1 iniciamos a produção de videoaulas interativas. A principal novidade desse modelo adotado é que, além de terem explicações e orientações sobre o estudo (como os vídeos anteriormente descritos), estas permitiam navegar pelos diversos excertos da peça/canção trabalhada, de acordo com o interesse do executante e cada dificuldade apresentada por ele. Produzidas com a ferramenta ViA, estas videoaulas foram elaboradas com a finalidade de se tornar um material autossuficiente para o estudo do violão. As explicações nelas contidas substituíram os textos instrucionais, que inicialmente constavam no conteúdo das unidades de estudo dos semestres anteriores, e as partituras também faziam parte da composição destes objetos. (TOURINHO et al., 2012, p. 157)

Conforme apresentado no item 3.2.1.17, no SmartMusic existem os “Training Videos” e os “Tutorial Videos”. Apesar dos nomes, ambas as categorias contém tutoriais em vídeo, alguns direcionados aos professores, outros aos alunos e pais. Os vídeos não possuem objetivos musicopedagógicos, apenas buscam capacitar os assinantes para utilização de todas as ferramentas de apoio disponibilizadas pela proposta.

3.2.2.8 ANIMAÇÕES

Embora tenham sido utilizadas animações para a produção de vídeos em outras interdisciplinas do PROLICENMUS, em SI o foram apenas para o aprendizado de acordes e encadeamentos harmônicos, com demonstração do dedilhado recomendado.

As animações para as mudanças de acordes foi outro ponto muito importante, pois todos nós sabemos que mudar a posição dos dedos de um acorde para outro sem uma mecânica lógica se assemelha a escrever letras começando pelo lado errado, por exemplo. Este recurso foi utilizado especialmente nos primeiros semestres, para complementar as instruções dadas aos iniciantes. Associado as imagens, o estudante recebia também um texto explicativo sobre como proceder para estudar, capaz de guiá-lo por um caminho curto e objetivo. (TOURINHO et al., 2012, p. 156)

Não foi identificado o uso de animações no âmbito do SmartMusic.

3.2.2.9 OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Segundo Bettio e Martins (2004), não há um consenso universalmente aceito sobre a definição do termo Objeto Virtual de Aprendizagem (OVA), fato compreensível devido ao recente surgimento desta tecnologia. Contudo, autores como Wiley (2000), Tarouco, Fabre e Tamusiunas (2003), Behar, Bernardi e Souza (2007) e Dias (2011), os definem de forma semelhante, como

qualquer recurso digital ou não digital, utilizável e reutilizável para auxílio à aprendizagem mediada por tecnologias.

É preciso destacar, que a palavra objeto aparece aqui com um significado distinto daquele que se assume vulgar e tradicionalmente no campo da educação. No campo educativo, em geral, o 'objeto' é o foco ou o centro ou, ainda, o campo em que se situa e desenrola a educação, logo o 'objeto de aprendizagem' poderá significar aquilo em que se fixa ou centra a aprendizagem. As Tecnologias, postas a serviço da Educação permitiram o desenho de vários tipos de ferramentas, entre elas, uma que se destaca por dar ênfase à relação de ensino-aprendizagem, construída com base em diversos recursos e que se designa por 'objeto de aprendizagem'. (BEHAR; GASPAR, 2007, p. 4)

Os OVAs, ou simplesmente OAs, podem ser criados de diversas maneiras, com diferentes softwares e podem assumir diferentes formatos simples ou complexos. Destaca-se o uso de: textos, hipertextos, slides, imagens, áudios, vídeos, animações, applets, páginas web, e documentos VRML (Virtual Reality Modeling Language), entre outros recursos. Behar e Gaspar (2007) dividem os OAs em quatro modalidades: 1) Tipo Aberto, contendo ferramentas para a criação de algo por parte dos aprendentes; 2) Objetos Instrucionais, mais fechados, sem interação, do tipo tutoriais; 3) Objetos de Exploração, onde o aluno pode explorar, descobrir alguma ideia, experienciar algum conhecimento; e 4) Objetos para Resolução de Problemas. Não há limite de tamanho, quantidade de conteúdo ou duração definidos para caracterização de um OA; contudo, existe o consenso de que ele deve ter um propósito educacional definido, ser autoexplicativo, estimular a reflexão do estudante, e seu uso não deve restringir-se a um único contexto, ou seja, deve ser modular, agregável e interoperável.

Neste sentido, é possível afirmar, que foram criados e utilizados diversos OAs para o ensino de instrumentos musicais no âmbito do PROLICENMUS. Conforme mencionado no item 3.2.1.16, os ebooks de teclado e violão são considerados repositórios de OAs, e lá foram disponibilizados desde simples animações, onde não há qualquer possibilidade de interação entre material e usuário, até videoaulas interativas, conforme mencionado no item 3.2.2.7. Na figura abaixo pode ser observado um exemplo de OA1 disponibilizado no Ebook Teclado Acompanhamento, em formato de página web, produzido para o auxílio ao ensino-aprendizagem de um arranjo para quatro teclados da música La Cumparsita de Gerardo Matos Rodriguez.

UE_76

La Cumparsita

Gerardo Matos Rodriguez
arr.: Leandro Serafim / Catarina Domenici

Allegro

Teclado 1

Teclado 2

Teclado 3

Teclado 4

< Página Anterior Página 1 Próxima Página >

Partituras p/ impressão: Teclado 1 Teclado 2 Teclado 3 Teclado 4 Todos os Teclados

Teclado 1 Teclado 2 Teclado 3 Teclado 4
Todos os Teclados

download partituras
download vídeos

FIGURA 12: OA DISPONIBILIZADO NO EBOOK TECLADO ACOMPANHAMENTO

Não foram encontrados OAs na proposta do SmartMusic.

3.2.2.10 SOFTWARES E FERRAMENTAS ONLINE COM FINS DIDÁTICOS

No item 3.1.15 foram citados alguns dos softwares e ferramentas online utilizados pela equipe administrativa e pedagógica do PROLICENMUS, utilizados para gerenciamento e produção de materiais diversos. Nesse tópico do trabalho, o foco está nos softwares e ferramentas online que foram utilizados pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem, sob orientação da equipe pedagógica e, em alguns casos, também de modo autônomo, pelos alunos. A citação que segue introduz alguns dos softwares e ferramentas online utilizadas no âmbito do PROLICENMUS:

Ao longo dos anos, sites com informações teóricas, jogos musicais, softwares de treinamento auditivo, suítes para edição de áudio e vídeo, sistemas para notação musical eletrônica e inúmeras outras ferramentas foram utilizadas para trabalhar os conteúdos abordados nas interdisciplinas de caráter predominantemente tecnológico, como Música e Multimeios, e também para instrumentalizar os alunos nas demais interdisciplinas do curso. Citamos alguns dos mais utilizados, exemplificando um universo que foi muito maior e mais experimentado. Para treinamento auditivo, os mais utilizados foram o GNU Solfeje e o MAaV; na edição e processamento de áudio, o Ardour, o Reaper e o Audacity; para manipulação sonora, criação musical e composição, coleções de ferramentas livres distribuídas nos sistemas operacionais Puredyne, Musix-br e Ubuntu Studio; e como editores de partitura, depois que se pode superar a fase de utilização de softwares pagos como o Finale, adotou-se o editor de partituras Musescore. (SCHRAMM, 2012a, p. 104)

A transição do Finale para o Musescore não aconteceu apenas dentro da equipe de produção de materiais didáticos, mas também entre os alunos. A interdisciplina obrigatória Música

e Multimeios promovia, como um de seus conteúdos de seus dois semestres, o aprendizado de um editor de partitura. As turmas A, B, C e D a cumpriram em 2009, no decorrer do segundo ano de curso; já os alunos das turmas E e F, no decorrer de 2010. Nas unidades de 2009, os alunos aprenderam a usar o software Finale, porém em 2010, devido ao entendimento de que o acesso a softwares livres é mais simples pois não depende de altos investimentos para aquisição e manutenção anual, optou-se por fazer a transição para conteúdos sobre o software Musescore. Assim, para que os alunos das turmas A, B, C e D não ficassem sem as devidas orientações sobre o Musescore, outras interdisciplinas posteriores passaram a promover o uso deste para suas atividades. Tal fato exemplifica o caráter dinâmico e a exigência de permanentes atualizações, em cursos que se utilizem de TICs.

Embora não tenha sido em SI, cabe acrescentar aqui, que os alunos foram instruídos a utilizar o software ViA, cujo aproveitamento pela equipe pedagógica foi descrita no item 3.2.1.15. Para os alunos, o ViA serviu para a construção de Objetos de Virtuais de Aprendizagem de autoria colaborativa, a serem integrados aos Trabalhos de Conclusão de Curso, desenvolvidos a partir do conteúdo de uma das unidades de estudo do eixo Execução Musical, por livre escolha de cada grupo.

Ao longo desses últimos anos, além das ferramentas e métodos citados neste livro, a equipe de professores e tutores desenvolveu também diversas propostas que não puderam ser concretizadas a tempo em ferramentas para os alunos do PROLICENMUS; contudo, seguem em desenvolvimento e certamente serão úteis em uma nova edição. Entre elas, um editor de partituras próprio, integrado ao ViA e Moodle, permitindo que os alunos possam fazer exercícios, ditados e solfejos online, interagindo com a videoaula. Outras propostas são o Sistema Tutor Inteligente para avaliação de Contraponto (SCHRAMM; MATTOS, 2011), e o Sistema de Avaliação Colaborativa, ambos em andamento e com denominação provisória. Todas essas ideias surgiram da necessidade real e prática durante o desenvolvimento do curso, tornando a pesquisa destes elementos um ato de grande valor e contribuição efetiva, esperando-se que as mesmas estejam disponíveis para a próxima edição do curso. (SCHRAMM, 2012a, p. 106)

Num primeiro momento, segundo dados apresentados em Serafim (2011), o SmartMusic possuía diversas ferramentas de apoio em formato de softwares; porém, em sintonia com recente tendência mundial sustentada pelos avanços tecnológicos e de qualidade da internet banda larga, houve uma transição destes para ferramentas disponibilizadas na nuvem⁴⁶. Anteriormente o SmartMusic Studio⁴⁷ era um software independente do AVA SmartMusic Impact (atualmente SmartMusic Gradebook); contudo, posteriormente, ambos foram unidos e disponibilizados na

⁴⁶ “Computação em nuvem (cloud computing) é uma tecnologia que permite acesso remoto a programas (softwares), arquivos (documentos, músicas, jogos, fotos, vídeos) e serviços por meio da internet.” Disponível em: <<http://www.infoescola.com/informatica/computacao-em-nuvem/>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

⁴⁷ Reprodutor dos acompanhamentos que permitia mudanças de andamento, tonalidade, entre outros.

nuvem sem necessidade de instalação no computador do usuário. O uso da nuvem permite maior agilidade e controle de uso das ferramentas disponibilizadas; porém, não é possível sua utilização, caso o usuário esteja com problemas de conexão com a internet. Assim, além da disponibilização neste formato, o SmartMusic oferece uma versão do SmartMusic Gradebook em software, mas seu uso sem conexão com a internet é limitado em apenas por dois dias. Esse sistema de acompanhamento e de avaliação do SmartMusic (figura 13), anteriormente denominado SmartMusic Studio, possui várias funções e ferramentas de apoio pedagógico, entre elas destaca-se:

Ajuste de tempo: todos os play-alongs podem ter o tempo ajustado de 40 a 280 batimentos por minuto. O aluno pode mudar a execução para um andamento desejado; porém, só pode ser gravada a execução, que respeitar todas as solicitações feitas pelo professor;

Select Part (selecionar a parte): ao acessar uma música ou exercício, o professor pode selecionar qualquer instrumento do arranjo; já o aluno poderá acessar apenas o instrumento escolhido no preenchimento do seu perfil;

Metronome (metrônomo): ao clicar sobre o ícone de um metrônomo, seu click pode ser acrescentado ao play-along. Caso se queira, é possível selecionar, ainda, clicks de subdivisão, um ou dois compassos de clicks de preparação, e/ou contagem de preparação;

Loop: com esta ferramenta é possível repetir, em sequência, um trecho específico selecionado pelo usuário;

Tuner (afinador): esta funcionalidade possui possibilidade de escolha de instrumento, auxiliando alunos iniciantes, que executam instrumentos transpositores, pois ao tocar é identificada a nota transposta e não o som real, como nos afinadores tradicionais;

Keys (teclado virtual): este recurso pode ser usado em exercícios de percepção, sendo possível tocar notas individuais, acordes e arpejos;

Tracks (trilhas): através desta ferramenta o usuário pode escolher, se quer ouvir o acompanhamento instrumental e/ou sua linha melódica, ao tocar. Em algumas das peças ou exercícios, é possível alterar o tipo de acompanhamento, por exemplo, executado por piano, orquestra ou banda;

Controles de volume: são dois os controladores de volume, um referente ao volume de saída e outro ao volume de entrada, do microfone utilizado;

Key (clave): ferramenta utilizada para escolha de tonalidade de exercícios técnicos;

Transpose (transpor): através dele, pode ser transposta a partitura e o acompanhamento das músicas;

Articulation (articulação): em algumas atividades, principalmente exercícios técnicos, é possível modificar as articulações e ligaduras existentes na partitura;

Range (extensão): através desta função é possível, em alguns casos, alterar a oitava de execução, ou ainda adequar a extensão ao nível do executante, sendo quatro possibilidades de extensão: básica, intermediária, avançada e estendida;

Start Take: ao clicar neste ícone, inicia-se a execução do play-along e a gravação da execução;

Clap (palmas): esta função pode ser usada em exercícios de percepção para alternar possibilidades entre solfejo vocal e palmas;

Sight Reading (leitura à primeira vista): esta função permite a visualização de um exercício por tempo determinado, antes de iniciar a contagem ou clicks de preparação;

Sight Singing: esta é uma função disponível apenas nos métodos vocais, e, ao selecioná-la antes da execução do play-along, é executado um arpejo, acorde ou escala com o intuito de preparar o aluno para a tonalidade da peça ou exercício;

Play By Ear (tocar de ouvido): através desta ferramenta é possível, em exercícios de Blues, fazer exercícios de percepção, incluindo a imitação de melodias e ritmos tocados;

Follow Me (siga-me): nomeada nas versões anteriores como Intelligent Accompaniment, permite ao intérprete realizar agógicas e fermatas;

Customize (customizar): esta função permite ao usuário a customização do acompanhamento de acordo com os compassos da música, cujas categorias de customização são:

seguir o intérprete, esperar por uma nota específica, marca de respiração, mudança de andamento, cortar compassos e ajuste fino de ralentandos e acelerandos;

Patterns (padrões): esta função pode ser acionada nos estudos de improvisação, e através delas podem ser escolhidos padrões melódicos característicos para estudo da improvisação;

Learn Chords (aprender os acordes): após selecionar Patterns, pode ser selecionado Learn Chords para algumas notas dos padrões ficarem invisíveis. Desta forma, o aluno terá que basear-se nos acordes e padrões para acertar as notas invisíveis;

Assessment (avaliação): quando selecionado, após a execução da peça ou exercício, o aluno terá à sua disposição dois tipos de feedback: o áudio de sua execução, que pode ser apenas ouvido, enviado ao professor, ou salvo no computador em formato mp3 (é possível o ajuste de volume entre execução e acompanhamento); e o feedback visual com acertos e erros, no que se refere a ritmo e altura das notas (assunto detalhado a seguir no item 3.2.2.13);

My Takes (relatório de gravações): todas as gravações realizadas anteriormente da peça escolhida podem ser ouvidas e visualizadas através desta função.

FIGURA 13: SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO SMARTMUSIC

3.2.2.11 FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO

Conforme apresentado no item 3.2.2.2, o meio mais usado para comunicação de tutores residentes ou itinerantes com os alunos foi o e-mail, seguido das interações presenciais. Embora não haja registros exatos sobre o assunto, é possível conjecturar com base em relatos disponíveis em NUNES (2012a), que a principal ferramenta de comunicação entre tutores na universidade e/ou

professores com os alunos foram os fóruns; porém, mesmo que em menor número, é necessário acrescentar as interações via chat, videochamada e mensagens através do AVA. Interessante reflexão sobre a comunicação mediada por ferramentas de comunicação como chats, mensagens e fóruns, faz Novak (2012) ao falar sobre a experiência do PROLICENMUS.

A EAD pode [...] provocar um tensionamento da experiência educativa, colocando os alunos diante da necessidade de uma constante atitude reflexiva voltada para o próprio processo de aprendizagem. Um exemplo de situação provocada pelo tensionamento interacional se dá mediante a escrita eletrônica, seja através de fóruns ou chats, ou outros recursos, onde o aluno se vê diante da premência de interagir com os colegas. Instigado no ambiente virtual, ao participar dos processos reflexivos dentro de uma comunidade de aprendizagem, desencadeia e promove processos internos, que são suscitados pela interação comprometida com os demais participantes. Diante da necessidade de expressar uma ideia, na escrita virtual, que será exposta e lida pelos demais participantes da comunidade, o aluno tenderá a reelaborar seus próprios pensamentos, de forma articulada com os conteúdos abordados e com os diferentes enfoques apresentados. (NOVAK, 2012, p. 61)

O processo de adaptação dos alunos ao processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias nem sempre é rápido. O que se observou no PROLICENMUS é que muitos alunos inicialmente iam aos fóruns e postavam comentários apenas para mostrarem participação; contudo, à medida que o curso avançava, começaram a participar com dúvidas e reflexões coerentes com o que se esperava neste ambiente virtual acadêmico. Outro importante aspecto observado é que muitos alunos deixaram de dirigir suas dúvidas e respostas apenas aos tutores e professores, e passaram a fazê-lo diretamente aos colegas, como vemos na citação abaixo.

Um dos primeiros alunos a perceber e a procurar exercitar, em fóruns de discussão ideias e práticas de aprendizagem colaborativa, a troca de informações qualificadas entre pares discentes foi F. S., de Irecê/BA. Polemista nato, não tardou a interferir sem ser convidado no discurso de colegas e a provocar, com isto, algumas reações iniciais adversas logo dissipadas, no entanto, por meio de intervenção docente. Assíduo na plataforma e afeito a toda discussão, acabou se tornando, de fato, um autoinvestido monitor da classe de orientandos da linha de orientação Ontologia Musical e Escuta Comparada. Com suas intervenções, posicionou-se fazendo a crítica do texto alheio, ajustando o foco dos colegas em relação ao TCC ou alertando para produções em “rota de colisão” antes mesmo que o professor pudesse percebê-las. Sua colaboração decisiva para a conclusão satisfatória de trabalhos de colegas em muito superou qualquer expectativa docente ou discente. (MAURER, 2012, p. 222)

No SmartMusic, o professor pode fazer anúncios para os alunos de uma determinada turma, também pode enviar sugestões juntamente com as atividades ou correções para atividades enviadas pelos alunos, mas não há nenhuma ferramenta virtual para interação entre ambos.

3.2.2.12 PRESENÇA

Conforme informações prévias no Manual do Aluno do PROLICENMUS (NUNES et al., 2007, p.35), no Plano de Ensino de cada interdisciplina foram descritas as formas de participações (fórum, chat, videoconferência, presença física no polo e/ou na escola de atuação, eventos especiais,

etc) necessárias, para que fosse cumprida a frequência mínima de 75% exigida pela UFRGS. O controle das presenças virtuais foi realizado através dos acessos na plataforma Moodle e realização de questionários contidos em cada uma das UEs, e o controle de presenças no polo foi feito através de listas de presença disponibilizadas nos encontros presenciais e nos SIPs, que tiveram a duração de uma semana a cada semestre letivo com presença obrigatória.

No SmartMusic, ao destinar uma tarefa para um aluno, o professor pode estabelecer um prazo para sua realização, e se o aluno enviar a tarefa realizada naquele prazo, ele saberá de sua presença, caso contrário não há como saber se o aluno estudou ou não através das ferramentas disponibilizadas. É necessário acrescentar ainda, que, caso o aluno envie a tarefa, o professor poderá ver inclusive quanto tempo ele ocupou ao estudá-la. Neste tempo não é computado os momentos em que ele esteve online na plataforma, apenas quando ele estava tocando a música ou exercício. Exemplificando, o quadro abaixo foi elaborado com base em dados apresentados por Gurley (2012, p. 29) e apresenta a frequência de estudo semanal, através do SmartMusic, segundo repostas obtidas em pesquisa com alunos de uma escola pública do Texas – EUA.

Dias por semana	Sixth Grade	Middle School	High School	Total
Um dia	18	21	38	77
De dois a cinco	20	24	17	61
Mais de cinco	0	0	4	4
Não respondeu	1	0	4	5
Total	39	45	63	147

QUADRO 11: FREQUÊNCIA DE ESTUDO SEMANAL ATRAVÉS DO SMARTMUSIC

O “Sixth Grade” (6ª série) é a primeira série da “Middle School”, mas foi analisada separadamente por Gurley (2012), pois é nesta série, que as aulas de música passam a ser realizadas através da prática de conjunto, sendo utilizado como ferramenta principal o SmartMusic. Observa-se no quadro acima, que não existe uma diferença significativa entre o número de alunos que utiliza o SmartMusic uma vez por semana e aqueles, que o utilizam entre duas e cinco vezes; mas é possível observar que os alunos da “High School” apresentam as diferenças mais significativas. Gurley (2012, p.37) levanta ainda outra questão de interesse ao trabalho aqui descrito, pois afirma que, dos 147 alunos, apenas cinco indicaram usar o SmartMusic para estudar em casa; a grande maioria disse utilizá-lo apenas na escola. Desta forma, embora não tenhamos encontrado referências, é possível conjecturar que, na escola, além das aula-ensaio citadas no item 3.2.1, os

alunos possuem momentos individuais para estudarem seus instrumentos com o apoio das ferramentas já descritas.

3.2.2.13 PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

Conforme citado no item 3.2.1.18, existiam três níveis de avaliação no PROLICENMUS, o qual era empregado por todas as interdisciplinas, inclusive em SI. O primeiro nível (N1) consistiu basicamente em questionários semanais de múltipla escolha, que tinham por função confirmar a presença do aluno em cada UE e verificar a compreensão básica dos conteúdos teóricos disponibilizados. O terceiro nível (N3) era uma avaliação coletiva, a qual atribuía um conceito ao rendimento do polo, comum a todas as interdisciplinas, realizada durante os SIPs. Já o segundo nível (N2) correspondia à avaliação individual da prática ao teclado ou violão. Devido à sua pertinência ao caso tratado nesta pesquisa, passa-se a descrever como esta avaliação foi sendo moldada durante o curso, pelos responsáveis das duas equipes de SI.

Em 2008/1, os polos de apoio presencial ainda não possuíam teclados nem violões; então as equipes de SI foram forçadas a disponibilizar UEs essencialmente teóricas e, portanto, na N2 não foram realizadas atividades práticas. Segundo Tourinho e outros (2012, p. 161), em 2008/2 a avaliação N2 foi realizada através de gravações individuais, e cada aluno pôde fazer sua própria gravação em ambiente de sua preferência, para depois disso entregá-la em CD à sede, para correção. Dois problemas graves foram identificados quando estes materiais chegaram: CDs que não funcionavam, em formatos dos mais diversos possíveis, e vídeos de má qualidade de som e imagem. Assim, a partir de 2009/1, embora os alunos continuassem recebendo orientações sobre procedimentos de gravação, foi solicitado que os tutores gravassem as provas de N2 no polo. Inicialmente, os alunos poderiam gravar quantas vezes precisassem e o tutor poderia editar o vídeo antes de enviá-lo à sede, em formato de CD ou DVD, ou também diretamente para o servidor de dados do curso, evitando assim, problemas com mídias danificadas. Segundo Domenici e outros (2012, p. 128), neste semestre a equipe de teclado criou um sistema de Pontos de Prova, onde cada ponto continha peças do repertório trabalhado no semestre, distribuídas por três níveis de dificuldades. Aos alunos coube escolher um dos grupos de repertório para gravar. Se gravassem apenas o Ponto C, que era o mais simples, poderiam alcançar apenas conceito C; se gravassem o Ponto B poderiam alcançar este conceito; e se gravassem o Ponto A poderiam alcançar o conceito máximo. O mesmo sistema de pontos foi adotado pela equipe de violão em 2009/2.

Em 2010/1, a equipe de teclado continuou com o mesmo sistema de pontos; enquanto a equipe de violão acrescentou inovações ao sistema, pois cada um dos pontos passou a ser gravado

em um momento específico do semestre. Os alunos tinham UEs referentes apenas ao Ponto C até a gravação deste, somente depois tinham acesso a conteúdos do novo ponto, e assim por diante.

Com esta proposta, também se tornava possível um acompanhamento mais constante dos alunos que passaram o semestre estudando o ponto C, tendo a oportunidade de mostrar os estágios alcançados até as datas de cada gravação. Desta forma, os alunos foram estimulados a mostrar para o professor os resultados parciais do seu estudo, além de evidenciar resultados “temporariamente definitivos” ao final de cada semestre. (TOURINHO et al., 2012, p. 158)

Segundo Tourinho e outros (2012, p. 163), em 2009/2, 60,8% dos alunos foram aprovados; mas em 2010/1, após implementação deste sistema, 75,8% foram aprovados, acontecendo o auge de aprovações em 2010/2, com 80,6%. Embora a equipe de teclado já se utilizasse de planilhas eletrônicas para suas avaliações, apenas em 2010/1 a equipe de violão passou a utilizá-las, com o intuito de tornar coerente a avaliação entre os diferentes avaliadores; mas em suas primeiras planilhas era possível informar apenas se o aluno estava apto ou não em cada ponto de prova. Em 2010/2, a equipe de teclado, assim como a de violão fizera no semestre anterior, passou a realizar as gravações dos pontos em momentos específicos do semestre, uma a cada cinco unidades, em um total de três gravações parciais e uma final.

Com maior quantidade de vídeos, contamos também com um espaço no servidor do PROLICENMUS para gerenciar a logística dos arquivos, facilitando o acesso da equipe às provas. Este aumento no número de gravações por semestre associado a um grau de exigência cada vez maior se refletiu em uma maior dedicação dos alunos. Também implicou outros aspectos, como a diminuição do nervosismo dos alunos ao gravar, e possibilitou um melhor acompanhamento dos alunos por parte da equipe da ID, o que fez todos se sentirem mais próximos uns dos outros e dos avaliadores (TOURINHO et al., 2012, p. 162)

Em 2011, as planilhas de avaliação utilizadas pela equipe de violão foram aprimoradas, passando a conter critérios específicos para cada peça executada. Assim, com a divulgação das correções em formato de planilha acrescidas de pareceres descritivos, foi possível indicar mais adequadamente aos alunos, problemas técnicos e musicais em passagens específicas, e orientações para a resolução dos problemas apontados (TOURINHO et al, 2012, p.163). Neste momento as planilhas de teclado também já possuíam critérios de avaliação detalhados, conforme vemos na citação que segue:

(1) fluência; (2) postura, dedilhado, coordenação motora; (3) coordenação voz/acompanhamento; (4) manutenção do centro tonal da canção; (5) expressão, incluindo fraseado, dinâmicas, articulação. Cada uma dessas competências possui cinco níveis de proficiência, devidamente detalhados na UE_91. A explanação sobre os critérios de avaliação cumpriu a função de dar ciência ao aluno, do que era esperado do seu desempenho na interdisciplina, auxiliando-o a estabelecer objetivos claros na sua prática diária. (DOMENICI et al., 2012, p. 135)

No trajeto apresentado acima, constata-se, que o processo de avaliação foi sendo construído e qualificado à medida que ocorria o curso. Em 2008/2, cada aluno poderia gravar sua própria prova quantas vezes quisesse, além de poder editar o vídeo, posteriormente; já em 2011/2, último semestre de SI, a orientação dada aos alunos foi a de gravarem todas as peças em ordem, com mínimos intervalos e sem repeti-las, mesmo havendo erros, registrando tudo em um “take” único, sem cortes e sem edições. O quadro abaixo, resume parte dos dados acima apresentados, no que se refere à evolução das gravações de N2 no âmbito de SI – violão.

Semestre	Número de gravações	Local de gravação	Tempo máximo de gravação	Possibilidades de repetição das peças	Edição do vídeo
2008/2	1	Livre	Livre	Livre	Sim
2009/1	1	Polo	20min	Livre	Sim
2009/2	1	Polo	30min	Livre	Sim
2010/1	3	Polo	30min	Livre	Sim
2010/2	3	Polo	30min	1 para cada peça	Sim
2011/1	4	Polo	20min	Não	Não
2011/2	3	Polo	20min	Não	Não

QUADRO 12: O PROCESSO EVOLUTIVO DAS GRAVAÇÕES DE N2 EM SI – VIOLÃO (TOURINHO ET AL., 2012)

O procedimento de avaliação no SmartMusic consiste em duas etapas a primeira ocorre quando o aluno estuda em casa, com o apoio das ferramentas descritas no item 3.2.2.10, e utiliza o sistema de avaliação automática para gerar feedback visual, em áudio e em porcentagem de acertos e erros, reprogramando assim sua prática até o momento que considerá-la satisfatória para enviar ao professor. Nesse momento inicia a segunda etapa, na qual o professor, ao receber os arquivos enviados pelo aluno através do AVA, pode realizar sua avaliação e então dar seu feedback, para que o aluno possa refazer aquela atividade ou uma nova caso esta seja a recomendação.

O processo de avaliação automatizada, principal ferramenta desta proposta, permite ao aluno feedbacks imediatos à sua execução. A partir do feedback em áudio, o aluno tem a possibilidade de se ouvir tocando sobre o acompanhamento executado. No feedback visual (figura 14), ele pode verificar dois tipos de incorreções, sendo uma em relação à altura e outra relativa ao ritmo executado, nas quais as notas tocadas corretamente aparecem em cor verde e as notas vermelhas representam erros de: 1) ritmo, quando estão deslocadas horizontalmente de seu eixo, conforme se pode observar no primeiro compasso do exemplo. Nele, aparece uma nota vermelha à direita, representando assim que foi tocada posteriormente ao que estava escrito; e 2) altura, quando estão deslocadas verticalmente de seu eixo, conforme se pode observar no quinto compasso do exemplo, onde aparece uma nota vermelha, representando que a nota tocada foi mi ao invés de dó.

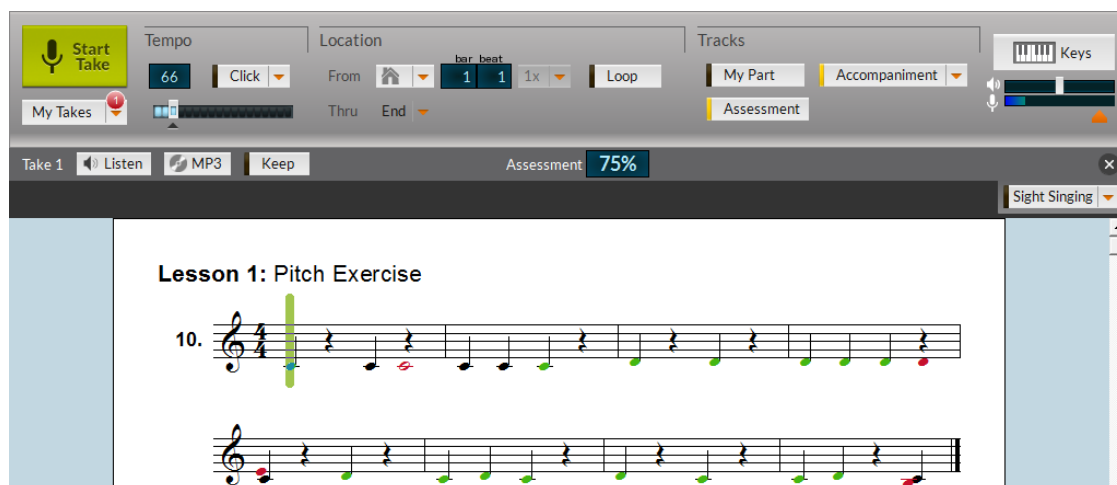


FIGURA 14: SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO SMARTMUSIC

É necessário acrescentar que: notas em cor preta não foram avaliadas pelo software, provavelmente por não terem sido tocadas ou não terem sido captadas pelo microfone; notas em cor cinza representam sons que não são avaliados pelo software, isso pode acontecer quando há divisões escritas na partitura (desta forma o software avaliará apenas a nota correspondente à voz escolhida pelo aluno) ou em trinados, glissandos, mordentes e outros ornamentos existentes. Na figura 14, é possível observar ainda, que na barra acima da partitura se encontra uma avaliação gerada pela média comum entre o número total de notas e de acertos, neste caso, correspondente a 75% das notas.

3.2.2.14 PROCEDIMENTOS DE ESTUDO

Nos cursos EAD mediados pela internet, aulas e procedimentos de estudo muitas vezes se confundem, pois, por procedimento de estudo em um curso presencial, normalmente compreendemos as ações tomadas pelo aluno para, em sua casa ou ambiente próprio, resolver as tarefas práticas ou teóricas recomendadas pelo professor. Em um curso a distância, esta mesma descrição pode ser considerada como aula, pois quando um aluno de um curso EAD está resolvendo tarefas práticas ou teóricas recomendadas nos materiais didáticos, está efetivamente em aula. Assim, neste momento, não haverá nova descrição das ações dos alunos apresentadas no item 3.2.2.1; apenas algumas recomendações, que foram feitas aos alunos do PROLICENMUS e que poderiam caber também àqueles, que utilizam o SmartMusic, em relação aos procedimentos de estudo:

Tenha acesso regular a um computador conectado à Internet, em casa, no trabalho, ou no polo. Organize um local confortável e silencioso, assim como reserve um tempo para seus estudos, avisando a seus familiares e amigos que, naquele horário e local definidos, vocês estão “em aula” e não pode ser interrompido. Seja aberto e flexível para novas experiências e ideias, sentindo-se à vontade para compartilhar experiências educacionais com seus colegas. Ingresse no ambiente virtual com frequência e regularidade, dedicando-se ao registro de

suas contribuições nele de forma educada e gentil, evitando frases vazias e definitivamente o mero registro de presença. Leia tudo com atenção, até o fim, e entenda claramente o que está sendo solicitado, antes de iniciar uma atividade. Em caso de dúvidas, consulte seu tutor e/ou professor. Tenha paciência, pois dificilmente você, seus colegas, tutores e professores estarão conectados simultaneamente; portanto, as respostas a seus questionamentos não serão instantâneas. Diante de eventual problema, evite intrigas e confusões; comunique-se imediatamente com seu tutor local residente, pois ele saberá como encaminhar a solução. Mantenha a autodisciplina, pois com a liberdade e a flexibilidade do ambiente virtual, vem a responsabilidade pela própria aprendizagem. (NUNES et al., 2007, p. 28)

3.2.2.15 APRESENTAÇÕES PÚBLICAS

O PROLICENMUS não teve por meta apresentações públicas, mas em dois momentos específicos elas aconteceram: nos SIPs, pois as avaliações de N3 geralmente envolviam uma apresentação coletiva de todos os alunos de cada polo para um público restrito; e nos recitais de graduação, estes sim, para um público mais amplo a critério de cada formando. Embora não tenha feito parte das metas, as apresentações públicas foram importantes para fortalecer o aprendizado musical dos alunos, sendo que o foco nunca esteve na performance em si, mas na possibilidade musicopedagógica dela, como pode ser observado na citação a seguir, que refere-se às avaliações de N3.

Atribuindo valoração a competências em apresentações musicais e musicopedagógicas públicas, individuais e/ou coletivas, de tal forma que fosse possível comprovar resultados práticos de seus estudos e/ou pesquisas, principalmente, naqueles vinculados ao que lhe é exigido enquanto professor com atuação efetiva em seu contexto escolar. (NUNES et al., 2012, p.191)

Cabe destacar ainda, que alunos, por espontânea vontade e motivados também pela necessidade de créditos complementares, realizaram individualmente ou em conjunto, várias outras apresentações públicas em outros espaços, conforme citação que segue:

Entre tais ações, estão as apresentações musicais públicas realizadas no polo, em igrejas, praças e outros espaços culturais da cidade, assim como em escolas do município. A estes espetáculos, algumas vezes apenas limitados ao palco e em outras ocasiões, interativos, concorrem públicos diversos. Tendo sido observado este crescente interesse da população local por ações de arte e cultura, formularam-se justificativas para a construção de um teatro municipal. A obra conta com uma estrutura de palco, camarins, foyer, plateia, e recursos de iluminação e sonorização, ainda em fase de construção, com sua finalização prevista para 2013. (RUDEY; NUNES, 2012, p. 268)

Para compreender a importância das apresentações públicas no âmbito do SmartMusic é necessário, antes de tudo, apresentar um panorama histórico sobre o movimento de bandas escolares nos Estados Unidos. Segundo Rhodes (2007), a música foi inserida como atividade extracurricular nas escolas estadunidenses, em 1838, a partir da prática coral; porém, as primeiras bandas escolares foram formadas apenas a partir de 1885, com o intuito de incentivar os jogadores de futebol americano, ou prover uma alternativa para os meninos, que não podiam cantar. Para que fosse

possível criar estas bandas era comum, que músicos amadores ou professores que afirmassem ter algum conhecimento em música, assumissem o papel de “regentes-professores”. Nos primeiros anos do século XX, as bandas ainda eram atividades extracurriculares; mas em 1912 foi aceita esta prática como parte do currículo, muito embora esta fosse uma das últimas opções aceitáveis. Tal fato alterou-se significativamente logo após a primeira guerra mundial, quando músicos formados nas bandas militares assumiram os postos de “regente-professores” das bandas escolares. Outro marco importante ocorreu em 1923, com a realização do Primeiro Concurso Nacional de Bandas Escolares, a partir do qual, ampliou-se a importância e a quantidade de bandas.

Conforme dados apresentados por Rhodes (2007), a origem das bandas escolares estadunidenses esteve totalmente vinculada à possibilidade, que estas tinham de se apresentarem publicamente. Na atualidade, embora os grupos escolares continuem realizando apresentações, o propósito principal está no aprendizado da música. Diferentemente do Brasil, onde são escassas as possibilidades de formação de professores capazes de lidar com a prática unidocente de instrumentos de sopro, nos Estados Unidos é muito comum, existirem cursos de graduação e pós-graduações para formação de educadores musicais com conteúdos sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais, isto quando este não é o foco principal. Com base nestas informações é possível afirmar, que as apresentações públicas das bandas escolares estadunidenses, cujos alunos são ou não usuários das ferramentas do SmartMusic, possuem importância significativa dentro das diretrizes nacionais para o ensino de música.

3.2.2.16 PRÁTICAS EXTRACURSO

No PROLICENMUS, as práticas extracurso não eram apenas indicadas, eram obrigatórias, isto porque na Matriz Curricular do curso foram previstas 210 horas de Atividades Complementares. Porém, mesmo sendo parte da carga horária obrigatória, elas eram de livre escolha de cada aluno, contanto que pudessem ser avaliadas pela Comissão de Graduação – COMGRAD, instância responsável pelo percurso acadêmico e diplomação dos alunos, tendo por base as normas vigentes da UFRGS. Estas atividades poderiam ser:

Atividades reconhecidas para integralização curricular imediata, se oferecidas internamente e já oficializadas pelas universidades conveniadas (Bolsas remuneradas ou voluntárias, em Extensão e Pesquisa, Monitorias e similares); e/ou sujeitas à avaliação pela coordenação do curso, e ocorridas em programações externas às universidades conveniadas (participação em eventos científicos, artísticos e/ou culturais anteriores ou concomitantes ao curso). (PROLICENMUS, 2010c, p. 12)

Não há registros de atividades extracurso em nenhuma das referências pesquisadas sobre o SmartMusic.

3.2.3 CONTEÚDO

Aborda-se a seguir, questões pertinentes ao Conteúdo das propostas analisadas, o qual corresponde ao terceiro componente do modelo buscado. São no total doze categorias, porém, nem todas elas foram identificadas nas duas propostas pareadas.

3.2.3.1 INSTRUMENTOS MUSICAIS

Os instrumentos oferecidos no PROLICENMUS foram o teclado e o violão, por se compreender que o professor licenciado em música deve ser capaz de utilizar o canto acompanhado como recurso para musicalização de crianças, jovens, adultos e idosos. Assim sendo, conforme itens a seguir, as atividades práticas sugeridas estiveram, em boa proporção, diretamente ligadas à prática vocal.

Embora o foco do SmartMusic inicialmente tenha sido os instrumentos de sopro e percussão, gradativamente foram sendo inseridas novas possibilidades, e assim, no momento os materiais se dividem em cinco categorias: metais, madeiras, percussão, cordas e canto. Abaixo, descreve-se os instrumentos contemplados, muito embora alguns mais outros menos.

Família dos metais: trompete em si bemol, trompete em dó, cornet, flugelhorn, trompa em fá, trompa em mi bemol, trombone alto, trombone baixo, eufônio, tuba em dó, tuba em si bemol e tuba em mi bemol.

Família das madeiras: flauta doce soprano, flauta doce contralto, flautim, flauta transversal, oboé, corne inglês, fagote, contra-fagote, clarinete em si bemol, clarinete em mi bemol, clarinete em lá, clarinete contralto em mi bemol, clarinete alto em mi bemol, clarone em si bemol, clarinete contrabaixo em si bemol, saxofone soprano em si bemol, saxofone alto em mi bemol, saxofone tenor em si bemol e saxofone barítono em mi bemol.

Família da percussão: divide-se em instrumentos com altura definida: marimba, xilofone, glockenspiel, vibrafone, sinos e tímpano, entre outros; e em instrumentos de altura indefinida: bateria, pratos, caixa-clara, bumbo, triângulo, entre outros.

Família das cordas: divide-se em cordas friccionadas: violino, viola, violoncelo e contrabaixo acústico; em cordas dedilhadas: harpa, baixo elétrico e guitarra; e em cordas percutidas: piano.

No que se refere ao ensino de canto, as vozes são divididas em diversas categorias, algumas, porém, se sobrepõem: voz, voz masculina, voz feminina, baixo, barítono, tenor, contralto, mezzo soprano, soprano, vozes graves, vozes médias e vozes agudas.

3.2.3.2 CONHECIMENTOS TEÓRICOS

No PROLICENMUS, conforme citado no item 3.2.1.19, ao invés de disciplinas, existiram interdisciplinas que abordavam sob olhares distintos conteúdos comuns, mantendo-os por mais tempo em circulação, possibilitando assim a prática destes através de diferentes abordagens. Desta forma, era comum que uma UE de SI fosse composta não apenas de recomendações sobre as atividades solicitadas, mas de conteúdos teórico diversos, remetendo o aluno a outras interdisciplinas, entre eles: dados históricos sobre determinado período musical, compositor ou obra; análise estética, morfológica, harmônica e/ou estrutural de arranjos ou composições originais; teoria musical; percepção musical; contraponto; curiosidades; conteúdos extramusicais; entre outros.

Assim como nos métodos para ensino coletivo de instrumentos musicais, o foco do SmartMusic está no ensino de música a partir de atividades práticas. Como conteúdos teóricos pode-se citar apenas as informações históricas sobre a composição, compositor e arranjo, disponibilizadas principalmente junto aos solos instrumentais e vocais. Contudo, cabe ao professor disponibilizar através do AVA, ou abordar nas aulas presenciais, conteúdos teóricos que achar pertinentes.

3.2.3.3 LEITURA MUSICAL

Conforme visto no item 3.2.1.10, a seleção de alunos no PROLICENMUS não foi realizada através de uma Prova Específica convencional, como no caso do curso presencial da UFRGS. Ela também não teve caráter eliminatório, apenas classificatório. Desta forma, o nível de conhecimento musical dos ingressantes poderia variar entre não-músicos e músicos com bacharelado. Com base no processo seletivo realizado, os alunos foram divididos em seis turmas, de acordo com seus conhecimentos musicais práticos e teóricos. Devido ao perfil variado, foi necessário adotar sistemáticas diferenciadas de ensino, para que todos tivessem a possibilidade de alcançar o perfil de egresso. Assim, conforme item 3.2.1.19, foi necessário adotar uma matriz curricular com seis caminhos distintos, um para cada turma. Nestes caminhos todos tiveram acesso a mesmos conteúdos teóricos e práticos; contudo, em momentos distintos, de acordo com a maturidade musical, que cada turma vinha alcançando. Todos eles que envolveram a leitura e

percepção musical, principalmente nas interdisciplinas: Musicalização, SOS, Música Aplicada, Conjuntos Musicais Escolares, Didática da Música, e SI.

Por tratar-se de leitura musical para formação de professores de música, que deveriam ter a possibilidade de acompanhar seu canto através de instrumentos harmônicos como o teclado e o violão, não bastava que o conteúdo contemplasse apenas a notação musical convencional. Devido a tal fato, também foram contemplados outros meios de escrita e leitura, utilizados principalmente por músicos populares, como as letras cifradas e as tablaturas (no caso de violão).

O exercício da leitura musical também foi uma constante durante o trabalho em Seminário Integrador - Violão, por entendermos que este é, entre outros conhecimentos musicais mínimos necessários, um importante fator para o desenvolvimento da musicalidade sobre bases sólidas e rumo a progressiva autonomia em Música. A leitura de partituras simples fez parte do programa de prova de alguns semestres. A compreensão sobre o uso de cifras e tablatura também foram trabalhadas no curso. Todo o repertório instrumental foi transmitido aos alunos por meio de partituras, enquanto o repertório de acompanhamento era ensinado através de letras ou partituras cifradas. Os dois tipos de repertório tinham vídeos com a execução completa das músicas, que eram sempre utilizadas para introduzir o estudo destas obras. (TOURINHO et al., 2012, p. 159)

Mesmo que a aprendizagem da leitura musical fosse interesse permanente do curso e que os tutores incentivassem os alunos a solfejar, apoiando seus estudos, quando encontraram dificuldades, com base em dados apresentados por Marques (2013), é possível perceber, que alguns alunos utilizavam as videoaulas e tutoriais em vídeo não apenas para observar questões técnicas, estilísticas ou interpretativas, mas para aprender de ouvido a música ou algum trecho dela. Assim, conforme citação abaixo, durante o curso foram propostas diversas alternativas para solucionar tal problema.

O desenvolvimento da leitura à primeira vista foi feito mediante a execução de arranjos para vários teclados, cujas partes contemplavam níveis distintos de habilidades. Ao longo do ano de 2010, verificou-se através das avaliações e dos SIPs que a principal dificuldade de leitura dos alunos residia na falta de fluência e na dificuldade de compreender e executar o ritmo. A partir da UE_91, a primeira do semestre 2011/1, introduziu-se em cada unidade de estudo pequenas leituras para serem realizadas ao longo da semana, além de um protocolo de leitura enfatizando a consciência de um pulso constante como subsídio para a realização fluente da leitura, principalmente no que concerne o ritmo. (DOMENICI et al., 2012, p.135)

O aprimoramento da leitura musical é um dos principais propósitos do SmartMusic, e autores como Lee (2007), Buck (2008), Long (2011) e Gurley (2012) identificaram a eficácia das ferramentas com crianças e adolescentes. Entre os motivos para a eficácia encontra-se a possibilidade de feedback imediato no que se refere ao ritmo e a altura executada. A avaliação visual disponibilizada pelo software permite ao aluno criar critérios para sua própria autoavaliação, independente de sua idade ou nível musical, é o que afirma Gurley (2012, p. 48). O feedback em

áudio, gerado imediatamente após a execução, também permite ao aluno autoavaliar-se, motivando-o a praticar por mais tempo com vistas a alcançar melhores resultados. Aliás, a automotivação induzida pelos recursos do SmartMusic é citada por Gurley (2012, p. 48) como principal responsável pela melhora nos resultados dos alunos, principalmente dos mais jovens.

Com exceção dos solos, que possuem a opção Follow me, descrita no item 3.2.2.10, e das peças de Jazz onde há improvisação, em todas as demais músicas e exercícios existe a possibilidade de avaliação realizada pelo próprio sistema. Além disso, a proposta disponibiliza exercícios próprios para a prática de leitura, que são os “Sight-Reading Exercises”, uma sequência de dez livros para a prática de leitura, cada um deles em um nível crescente de dificuldade.

3.2.3.4 ENCADEAMENTOS HARMÔNICOS

O estudo de encadeamentos aconteceu em diversas interdisciplinas: em Musicalização, de forma introdutória; em SOS, no intuito de aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos sobre harmonia; em Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares com vistas ao trabalho de composição de canções e microcanções; e finalmente em SI, tendo em vista a adequada execução dos acompanhamentos ao teclado e violão. Em todas as interdisciplinas buscou-se manter a consistência no cumprimento de regras básicas de condução de vozes e sequências harmônicas. Sobre o assunto, Mattos (2012) afirma que:

As considerações sobre progressão harmônica devem abordar a condução de vozes, pois cada uma das linhas melódicas deve ser fluente para assegurar uma boa correlação entre as partes e das partes com o todo. O mais importante, neste tipo de estudo, é considerar o maior número possível de possibilidades para proporcionar autonomia aos alunos, para que, ao final de sua formação, estejam aptos a realizar seu trabalho de forma independente. (MATTOS, 2012, p. 181)

Desta forma, através dos ebooks de teclado e violão, foram disponibilizados encadeamentos harmônicos com diferentes níveis de complexidade, dispostos de forma progressiva entre as quinze unidades. Para cada uma das unidades existia uma aba intitulada Harmonia, e nesta aba encontravam-se animações e vídeos (somente em violão) de cada acorde e encadeamento harmônico proposto. As canções disponibilizadas em uma unidade do ebook normalmente utilizavam apenas encadeamentos propostos naquela unidade.

Em uma proposta tradicional de ensino de instrumentos de sopro, dificilmente tem-se entre os conteúdos, o estudo de progressões harmônicas, isto porque estes instrumentos são melódicos. Mesmo assim, quando há intenção de estudar tal conteúdo, normalmente isto é feito através do estudo de arpejos, ou então, através da execução de encadeamentos por um grupo de

instrumentistas, onde cada um deles executa uma das linhas melódicas geradas pela condução de vozes proposta. No SmartMusic, estas alternativas são possíveis a partir dos exercícios técnicos oferecidos, ou ainda, a partir de diversos Métodos (livros didáticos) para o ensino coletivo de instrumentos de sopro que possuem entre seus conteúdos tais exercícios.

3.2.3.5 PADRÕES DE ACOMPANHAMENTO

É muito comum, principalmente na música popular, o uso de Padrões de Acompanhamento. Eles se configuram como convenções de sequências rítmicas, que caracterizam gêneros e estilos musicais específicos. Assim sendo, são excelentes ferramentas para estabelecer caráter a uma sequência harmônica, ainda mais se forem exploradas possibilidades timbrísticas e de acentuação características do estilo escolhido. A proposta de ensino de teclado e violão advinda do CAEF, prévia ao PROLICENMUS, aderiu ao uso de Padrões de Acompanhamento acrescentando no Ebook Teclado uma aba específica intitulada pelo mesmo nome, onde são encontradas partituras, áudios e vídeos. No Ebook Violão, os Padrões de Acompanhamento foram disponibilizados sob o nome de Ritmos, na aba Acompanhamento de Melodias, tendo como ferramentas de apoio, partituras e vídeos. O estudo dos padrões disponibilizados nos ebooks foi orientado através das UEs, para cada padrão houve ao menos uma canção estudada no âmbito do PROLICENMUS.

Por focar no ensino de instrumentos melódicos, não há no SmartMusic, propostas específicas para o estudo de padrões de acompanhamento.

3.2.3.6 EXERCÍCIOS TÉCNICOS

No âmbito do PROLICENMUS, os principais exercícios técnicos disponibilizados para o aprimoramento do aprendizado de teclado e violão foram: escalas diatônicas maiores e menores (naturais, harmônicas e melódicas); escalas hexatônicas; escalas alteradas; arpejos; progressões harmônicas; exercícios para independência de mãos e dedos; exercícios preparatórios para estudos, canções e peças solo; intervalos; leitura à primeira vista; exercícios rítmicos e melódicos. Todos eles em diversas tonalidades.

No SmartMusic, além dos exercícios técnicos disponibilizados nos métodos de ensino coletivo para instrumentos de sopro e percussão, há uma categoria específica de materiais com nove diferentes tipos de exercícios. São eles: escalas, dividindo-se em maiores, menores (naturais, harmônicas e melódicas), alteradas, cromáticas, de tom inteiro e pentatônicas; arpejos (de tríades e tétrades); intervalos (de segunda a nonas); padrões rítmico-melódicos; exercícios rítmicos; exercícios de jazz; exercícios de tocar de ouvido; tocar de ouvido padrões de jazz; exercícios vocais.

3.2.3.7 ESTUDOS

Assim como os exercícios técnicos, os estudos são indicados para ensinar ou aprimorar a prática de algum conteúdo técnico específico. A diferença entre ambos está no formato, pois os estudos, diferentemente dos exercícios técnicos, são pequenas músicas com finalidade pedagógica. Este tipo de atividade, que normalmente é apenas instrumental, foi muito utilizada no âmbito do PROLICENMUS. No ensino de teclado, por exemplo, iniciou-se com estudos de intervalo escritos em bigramas, no intuito de inserir a notação musical convencional de forma gradual. Na sequência do curso, foram utilizados vários estudos de escala e arpejos de compositores como Carl Czerny (1791-1857) e John Thompson (1805-1841), ou ainda compostos por integrantes da equipe de teclado. Para o ensino de violão, foram utilizados estudos de compositores como Francisco Tarrega (1852-1909) e Fernando Sor (1778-1839), mas a maior parte deles foram compostos pela equipe de violão.

Embora não exista uma categoria específica denominada Estudos nos materiais do SmartMusic, eles estão disponibilizados juntamente com os solos e no interior dos Métodos para o ensino coletivo de instrumentos musicais.

3.2.3.8 CANÇÕES

Conforme mencionado no item 2.1.1, tanto o Ebook Teclado Acompanhamento quanto o Ebook Violão Acompanhamento, utilizados no PROLICENMUS, surgiram diante da necessidade de qualificar a proposta de ensino do MAaV, método que propõem o canto acompanhado como recurso de musicalização. Desta forma, sua essência, assim como os nomes sugerem, está no acompanhamento de canções.

As habilidades de acompanhamento de canções foram trabalhadas ao longo do curso, iniciando com canções de simples acompanhamento, que utilizavam basicamente Dominante e Tônica, considerando que ao acompanhar uma canção é importante que se possa compreender seu texto, cabendo ao instrumento um papel secundário. Nos últimos semestres foram estudadas canções com arranjos mais elaborados nos aspectos harmônicos e rítmicos. (TOURINHO et al., 2012, p. 158)

Com base em análise das UEs de SI (PROLICENMUS, 2008 - 2011) foram elencadas as canções trabalhadas pelas equipes de violão e teclado no decorrer de sete semestres, tendo em vista que no primeiro não houve canções, pois o conteúdo foi essencialmente teórico.

Semestre	Teclado	Violão
2008/2	Marcha Soldado (C e F), O cravo brigou com a rosa (C e F), Garibaldi foi à missa (C e F), Pássaros (C e Gb), Pequenino, Frutas e Peixe Vivo.	Segue o Seco, La Bella Luna, A Casa, Alagados, Luar do Sertão e Atirei o Pau no Gato.
2009/1	Terezinha de Jesus, Minha Canção (versões 1 e 2), A linda Rosa Juvenil, Se esta rua fosse minha, Luar do Sertão, Festa dos Insetos e Ilariê.	Minha Canção, A Linda Rosa Juvenil, Hino Nacional Brasileiro, Blue Moon, Ilariê, Acima do Sol, Heigh-Ho, A Cigarra e a Formiga, Assum Preto, Cai Cai Balão e Quentão, Pipoca... Fogo!
2009/2	Hino da África do Sul, Dó-Ré-Mi (versões 1 e 2), Escravos de Jó, Felicidade (versões 1 e 2), Heigh-Ho (versões 1 e 2), Sítio do Pica-pau amarelo (v. 1 e 2), Vento, Bate-papo, So Wie Der Baum, São João, Tempo perdido, Meu Brasil (versões 1 e 2), Maracatu Elefante, Amigos para sempre, Vamos Fugir, Ursinho Pimpão, A primavera, Todos anjos dão louvor, Asa branca, Não chores mais, O pato, Peixe quer mar, Eu só quero um xodó e O caderno.	Sorte Grande, Velha Infância, Devolva-me, Palpite, Tem que Ser Você e Felicidade.
2010/1	Xote das meninas, Brincando de pega-pega, Fico assim sem você, Samba Lelê, Aquarela e O Cravo brigou com a rosa.	Pra Não Dizer que Não Falei das Flores, Meu Erro e Pela Luz dos Olhos Teus.
2010/2	Meu Erro, Bom Natal, Hino Nacional Brasileiro, Cai, Cai, Balão, Você gosta de mim e Parabéns a Você.	Debaixo dos Caracóis dos Seus Cabelos; Deus e Eu No Sertão, O Sol, Chalana e Azul da Cor do Mar.
2011/1	Carinhoso, Samba de Verão e Aquarela do Brasil.	Tristeza do Jeca, Vamos Fugir e A Rita.
2011/2	Microcanção 29, Microcanção 37, Microcanção 7b, Microcanção 7 e meio, Microcanção 4- 1 e Microcanção 6- 1.	Terezinha de Jesus e Tarde em Itapoã.

QUADRO 13: CANÇÕES DISPONIBILIZADAS NO PROLICENMUS

No decorrer do curso, os ebooks foram complementados; porém, nem todas as canções e estudos lá disponíveis foram utilizados. Isso porque, embora estes repositórios tenham sido fundamentais para o PROLICENMUS, eles são propostas autônomas, estão disponíveis de forma aberta para todo indivíduo ou curso, que quiser utilizá-los. Assim sendo, no novo curso de licenciatura em música promovido pela UFRGS e universidades parceiras, planejado para iniciar em meados de 2014, não mais pelo programa Pró-Licenciaturas do MEC, mas pelo sistema UAB, possivelmente serão acrescentados novos repertórios, ampliando-os e qualificando-os. Estas informações foram apresentadas no intuito de se justificar, que embora exista um universo muito maior de canções nos ebooks, apenas as canções citadas foram efetivamente utilizadas no âmbito do PROLICENMUS.

No âmbito do SmartMusic existem materiais específicos para o trabalho vocal, entre eles há métodos, exercícios, aquecimentos e repertórios solo ou para prática coral; porém, nosso foco no que se refere a esta proposta está no ensino de instrumentos de sopro e, por isso, estes materiais não são abordados de forma mais aprofundada.

3.2.3.9 SOLOS

Embora o foco dos ebooks e do PROLICENMUS estivesse localizado na utilização do instrumento como acompanhador do canto, peças de caráter unicamente instrumental também foram utilizadas, para ampliar o universo musical dos alunos e para exercitar questões técnicas específicas. Um exemplo disto foi a peça instrumental Tema e Variações, composta em 2010/1, por Catarina Leite Domenici, professora responsável pela interdisciplina SI – Teclado. Esta peça foi elaborada para exercitar a execução de intervalos de oitava ao teclado, conforme sugeria o QS.

Sempre em paralelo e sem estabelecer hierarquias nem prioridades, o repertório solo também foi progressivamente abordado, começando com peças curtas, de andamento confortável para os iniciantes e pouco material sonoro, como a peça Canção (Cristina Tourinho), chegando a elaborações mais complexas que exploravam distintos recursos técnicos do instrumento, bem como aspectos musicais, a exemplo do arranjo produzido pela equipe para a peça João e Maria (Sivuca). (TOURINHO et al., 2012, p. 159)

Com base em análise das UEs de SI (PROLICENMUS, 2008 - 2011) foram elencadas as peças solo trabalhadas pelas equipes de violão e teclado no decorrer de sete semestres, tendo em vista que no primeiro não houve atividades práticas.

Semestre	Teclado	Violão
2008/2	Três Lá, Três Cá (a/b), Passo-a-passo em Teclas Pretas (a/b), Passo-a-passo em Teclas Brancas, Estudo 11 e 15, Legatti x Stacatti, Estudo 18 e March.	Jingle Bells (melodia apenas) e Parabéns pra Você (melodia apenas).
2009/1	Três Melodias e Hino Nacional Brasileiro (Bb e F).	Canção, Espanhola, Prelúdio e Andante.
2009/2	Que vas por achi caminando, Estudo nº 1 de Czerny, Estudo nº 2 de Czerny, Exercício nº 1, Recreio a quatro mãos, Cuco, Allegretto, Melody, Exercício nº 1, Cânone, Little Playmates, O cavaleiro selvagem e Pegador.	Greensleeves, Dança, Estudo em Dó Maior.
2010/1	Tema de "Tema e Variações", Variação I, Variação II (gauchita), Estudos de arpejos Thompson, Sonatina em Dó Maior, Estudos de arpejos Czerny e A Trial Flight.	Lição 3, Viagem, Andantino.
2010/2	Estudo II de Escalas Czerny e Estudo de Escala de Berens.	Lição 3, Prelúdio, Lição 7.
2011/1	Saci e Choro.	Asa Branca (versão 1 e 2), Estudo nº 1, Espanhola 2, Minueto e Canção (Mertz).
2011/2	---	Assum Preto (versão 1 e 2) e João e Maria.

QUADRO 14: SOLOS DISPONIBILIZADOS NO PROLICENMUS

Em conformidade com dados apresentados no item 2.1.2, pode-se observar na citação abaixo, que o Vivace, sistema que deu origem ao SmartMusic, surgiu da necessidade de acompanhamento para solistas vocais e instrumentais profissionais, ao estudarem para concertos e recitais.

Vivace era uma caixa preta que parecia um videocassete. Após inserir um cartucho com a música pretendida, o Vivace servia como um pianista para músicos que precisavam praticar seus instrumentos, ou para cantores que precisavam ensaiar para um concerto. Como a maioria dos músicos sabe, a contratação de um pianista, para um concerto e alguns ensaios, é muito cara. Os pianistas geralmente cobram por hora, e um ensaio de duas horas

normalmente custam mais de cem dólares, a nível profissional. (tradução nossa) (VARELA, 2008, p. 10)

Posteriormente, o foco desta tecnologia foi direcionado a fins educacionais, sem, contudo, deixar de lado o fim primeiro, ou seja, o acompanhamento de solos. Assim sendo, diferentemente dos demais materiais didáticos oferecidos pelo SmartMusic, a categoria denominada solos não disponibiliza partituras, apenas play-alongs; contudo, estes arquivos diferenciam-se de CDs convencionais de play-along, pois algumas das ferramentas descritas no item 3.2.10 podem ser utilizadas, e entre elas: o Siga-me, o ajuste de tempo, o metrônomo, o afinador, a transposição, a gravação, o relatório de gravações, as possibilidades de adicionar ou remover trilhas, o loop, entre outros.

3.2.3.10 PRÁTICA DE CONJUNTO

No âmbito de SI foram elaborados diversos arranjos de peças puramente instrumentais ou com o acréscimo de vozes para serem executadas por duos, trios, quartetos e quintetos, a maior parte destes arranjos foram feitos no intuito de permitir que alunos de diferentes níveis pudessem executar a mesma peça. Um exemplo disto são os estudos iniciais de teclado, onde eram disponibilizadas duas vozes, uma simples para ser executada pelo aluno, e outra complexa para ser executada pelo tutor, pelo professor, ou por algum aluno avançado.

Com base em análise das UEs de SI (PROLICENMUS, 2008 - 2011) foram elencados os arranjos disponibilizados para a prática de conjunto pelas equipes de violão e teclado no decorrer de sete semestres, tendo em vista que no primeiro não houve atividades práticas.

Semestre	Teclado	Violão
2008/2	Estudo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17, Andando (C e F#), Tocam os Sinos, Dona Nobis Pacem e Coração.	Hino à Alegria e Andantino.
2009/1	Pobre Menina.	Ostinato (4 versões).
2009/2	A cigarra e a formiga (versões 1 e 2).	Felicidade.
2010/1	Ave Maria.	Passacaglia, Villano e Primavera.
2010/2	La Cumparsita, Estudo I de Escalas Czerny, Noite Feliz e Jingle Bells.	Não Chores Mais, Detalhes e Lambada de Serpente.
2011/1	Cai, Cai, Balão e Carinhoso.	Peixe Vivo, Escravos de Jó, Boi da Cara Preta, Ciranda Cirandinha, Marcha Soldado, Lagarta Pintada, Prenda Minha,

		Peixinho do Mar e Marinheiro só.
2011/2	---	---

QUADRO 15: ARRANJOS PARA PRÁTICA DE CONJUNTO DISPONIBILIZADOS NO PROLICENMUS

Além dos arranjos concebidos exclusivamente para tal, a prática de conjunto também foi utilizada como procedimento de estudo de canções e repertórios técnicos. Por exemplo, em um arranjo de canção poderia ser recomendado, que um dos alunos executasse a voz do baixo, e ao outro, que executasse os acordes de acordo com a harmonia sugerida, e ao outro, ainda, era sugerido que executasse a melodia vocal ao instrumento ou que a cantasse. A cada repetição, os alunos deveriam trocar de papel, para que posteriormente todos pudessem executar em sincronia, baixo, acordes e canto.

Embora os solos instrumentais e vocais tenham sido os responsáveis pelo surgimento do SmartMusic, a mudança para o foco educacional fez com que as práticas coletivas se tornassem a essência desta proposta. Assim sendo, não há entre os materiais nenhum método com o foco no ensino individual, como detectado por Barbosa (1996) e Kandler (2011), no âmbito das bandas de música brasileiras. Os métodos disponibilizados no SmartMusic, assim como o Da Capo (BARBOSA, 2004), foram criados com base em metodologias apropriadas ao ensino coletivo de instrumentos musicais, contemplando de forma progressiva o aprendizado de aspectos teórico-perceptivos e de técnicas instrumentais variadas. Cada aluno pode estudar individualmente com o apoio das ferramentas tecnológicas, mas quando vai às “aula-ensaio”, verá seu progresso contribuindo para um resultado coletivo. Esta construção coletiva, mediada por tecnologia e realizada a partir de métodos específicos, permite ainda que o grupo execute arranjos e composições próprias às formações instrumentais, dos quais são participantes. Não que este seja o motivo pelo qual a propostas existe, mas este certamente é um elemento motivador para sua continuidade.

3.2.3.11 GÊNEROS E ESTILOS DOS REPERTÓRIOS

Segundo Tourinho e outros (2012, p.158), “durante todo o curso era exigido que o aluno executasse peças instrumentais e acompanhasse canções. Desta forma, o programa escolhido não fazia nenhuma dicotomia erudito/ popular, como é comum na maioria dos programas”. Conforme citado no item 3.2.3.5, no PROLICENMUS foram utilizados Padrões de Acompanhamento como subsídio para o arranjo e estudo de diversos gêneros e estilos da música popular brasileira e internacional contemporânea. Além destes, as peças instrumentais foram responsáveis por abordar outros gêneros e estilos de caráter histórico. Entre os gêneros e estilos abordados no ensino de teclado e/ou violão pode-se mencionar: marcha, valsa, rock, blues, samba, samba canção, maracatu,

choro, Reggae, baião, xote, balada, samba canção, bolero, milonga, sertaneja, marcha rancho, carimbó, funk, vaneira, bossa nova, entre outros.

No SmartMusic são disponibilizados gratuitamente milhares de arranjos e composições para grupos musicais como: corais, bandas marciais, bandas sinfônicas, orquestras de cordas, orquestras sinfônicas, big bands e grupos de câmara, entre outros. Nestes materiais, diversos gêneros e estilos são contemplados. A partir de uma ferramenta de pesquisa disponível em seu AVA, é possível selecionar repertórios através dos seguintes gêneros: concert and contest, classical, light and novelty, jazz, soundtrack and musicals, folk and multicultural, marches, rock and pop, sacred and religious, holiday and patriotic.

3.2.3.12 CONSTRUÇÃO DE ARRANJOS

Entre as habilidades esperadas dos egressos do PROLICENMUS estava a capacidade de fazer arranjos, pois no ambiente escolar, dificilmente existirão conjuntos instrumentais ou vocais com formação completa à sua disposição. A realidade mais comum é, que muitas vezes nem instrumentos haverá. Diante disso, em interdisciplinas como Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada foram abordados conteúdos práticos para criação de arranjos para grupos de instrumentos musicais, feitos por eles próprios com sucata, ou ainda, elementos básicos para elaboração de arranjos para grupos de percussão corporal, entre outros. Já em SI, foram orientados a elaborar arranjos próprios para o acompanhamento instrumental de canções populares e de canções ou microcanções compostas por eles próprios e/ou pela equipe pedagógica, como vemos na citação abaixo:

Nesse semestre [2011/2], também ocorreu uma mudança na abordagem dos conteúdos das unidades de estudo com o objetivo de solidificar os conteúdos estudados até o momento, qual seja a introdução de exercícios para criação de arranjos de microcanções. (DOMENICI et al., 2012, p. 129)

O SmartMusic possibilita, conforme mencionado no item 3.2.1.22, que o professor crie seus próprios exercícios, arranjos ou composições e os disponibilize para os alunos através do AVA; porém, isto só é possível se a partitura tiver sido criada através do software de notação musical criado pela própria MakeMusic, intitulado Finale.

4 DISCUSSÃO TEÓRICA

Neste capítulo far-se-á uma discussão acerca dos dados expostos no capítulo anterior, acrescentando ainda, conforme mencionado na Metodologia deste trabalho, novos dados, advindos do método Da Capo (BARBOSA, 2004) e de estudos sobre sua aplicação. Esta inserção se faz necessária devido à sua importância no conteúdo específico – instrumentos de sopro – em nível nacional, mesmo que em modalidade presencial. Assim sendo, com as três propostas devidamente incluídas, este capítulo será considerado o espaço de construção e sistematização preliminar de um modelo próprio ao ensino de instrumentos de sopro em modalidade a distância para o contexto brasileiro, tendo em vista a qualificação de regentes-professores de bandas escolares.

Fala-se em espaço de construção e sistematização preliminar, porque, conforme dito no item 1.3.3, espera-se que o Modelo Pedagógico buscado possa ser criado e posto em prática no âmbito da Rede Nacional para Formação em Música na Modalidade a Distância, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), denominada Rede MUSUAB, que vem sendo estruturada numa conjugação de esforços entre a CAPES e UFRGS.

4.1 SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO MODELO BUSCADO

Supondo, que o Modelo Pedagógico buscado seja colocado em prática nesse cenário, a instituição promotora (item 3.2.1.1) poderá ser a IES Coordenadora ou uma das IES Integrantes. O curso será de Licenciatura em Música (item 3.2.1.5) em modalidade a distância (item 3.2.1.2), mediado pela internet, com auxílio de polos de apoio presencial, respeitando legislação vigente (item 3.2.1.3) e sob o financiamento (item 3.2.1.4) do Sistema UAB. As vagas (item 3.2.1.9) deverão ser oferecidas de acordo com as possibilidades e intenções da IES promotora, e o acesso ao curso (item 3.2.1.10) poderá ser feito mediante processo seletivo classificatório, para um público-alvo (item 3.2.1.13) aberto, com exigência mínima de conclusão do Ensino Médio.

Na Matriz Curricular planejada para a Rede MUSUAB (2014b), o ensino de instrumentos musicais não será mais realizado em SI, mas em uma interdisciplina do Eixo de Execução Musical intitulada Instrumentos, na qual será contemplado o ensino de teclado ou violão como conteúdo obrigatório alternativo, mais regência/voz como obrigatória, ou regência/outro instrumento eletivo. Tal súmula de interdisciplina, portanto, desde já abre espaço para o método aqui projetado.

Joel Barbosa comenta, em entrevista transcrita por Nascimento (2007, p. 83), a necessidade de cursos, que possibilitem ao aluno aulas regulares de vários instrumentos de sopro e que abordem metodologias próprias para o ensino coletivo. Na falta de cursos com esta especialidade, o autor faz ainda, a seguinte recomendação:

No seu caso, como clarinetista, e pretende estudar trompete. Arranja o trompete para estudar e começa a ter aula com o professor de trompete, não para ser instrumentista, mas para saber ensinar os rudimentos básicos desse instrumento para orientar o aluno no período de um ano dando uma base boa para ele, embocadura, respiração, postura, indicando todo o processo inicial dele e você terá uma formação onde você possa ensinar isso e possa ter o olho clínico para corrigir esses alunos que iniciam com você, para terem uma base sólida. (NASCIMENTO, 2007, p.83)

Assim, para a efetiva formação ou qualificação de regentes-professores de bandas escolares, numa abordagem própria ao ensino coletivo, é necessário que o curso contemple o ensino simultâneo de vários instrumentos, e que cada aluno estude ao menos dois, um da família dos metais e um das madeiras, sem contar o estudo de percussão, que, embora relevante, não será comentado, pois não é o foco deste trabalho. Da mesma forma que no PROLICENMUS, o primeiro curso da Rede MUSUAB terá nove semestres. Desses, oito deverão contemplar o ensino de instrumentos. Assim sendo, considera-se como adequado, um período de quatro semestres para o ensino de cada um dos instrumentos escolhidos pelo aluno, acrescentando-se a isso, ao menos dois semestres para o aprendizado de metodologias do ensino coletivo de instrumentos de sopro. Cabe lembrar, que o aprendizado de regência já está contemplado na Matriz Curricular da Rede MUSUAB.

Analisando a proposta da Rede MUSUAB, verificou-se ainda, ser possível aprofundar o conteúdo próprio ao ensino coletivo de instrumentos de sopro na já existente interdisciplina de Conjuntos Musicais Escolares, que está prevista para acontecer no sexto e sétimo semestre do curso. Para cada instrumento de sopro contemplado seriam oferecidos dois anos, desta forma, nos quatro anos os alunos interessados terão cursado dois instrumentos de livre escolha. Em relação aos aspectos pertinentes à formação ou qualificação de regentes-professores, um aluno formado neste curso de licenciatura teria estudado obrigatoriamente: regência, como ênfase na interdisciplina Instrumento ao longo de todo o curso, e abordagens próprias ao ensino coletivo de instrumentos de sopro, na interdisciplina de Conjuntos Musicais Escolares, no sexto e sétimo semestres. E, opcionalmente: por exemplo, a ênfase em trompete nos primeiro e segundo anos e saxofone nos terceiro e quarto anos letivos. Enquanto isto, ao mesmo tempo, outro aluno poderia estar fazendo a ênfase em clarinete e depois em trombone. Desta forma, os conteúdos estariam circulando entre os

alunos durante praticamente todo o curso, e alunos que já tivessem estudado um instrumento poderiam colaborar com aqueles, que o estivessem fazendo naquele momento, e vice-versa.

Em relação ao âmbito de realização (item 3.1.7), constata-se que alguns estados possuem maior incidência de bandas de música do que outros. É o que mostra o gráfico abaixo que leva em consideração apenas as cadastradas no Projeto Bandas da FUNARTE⁴⁸.

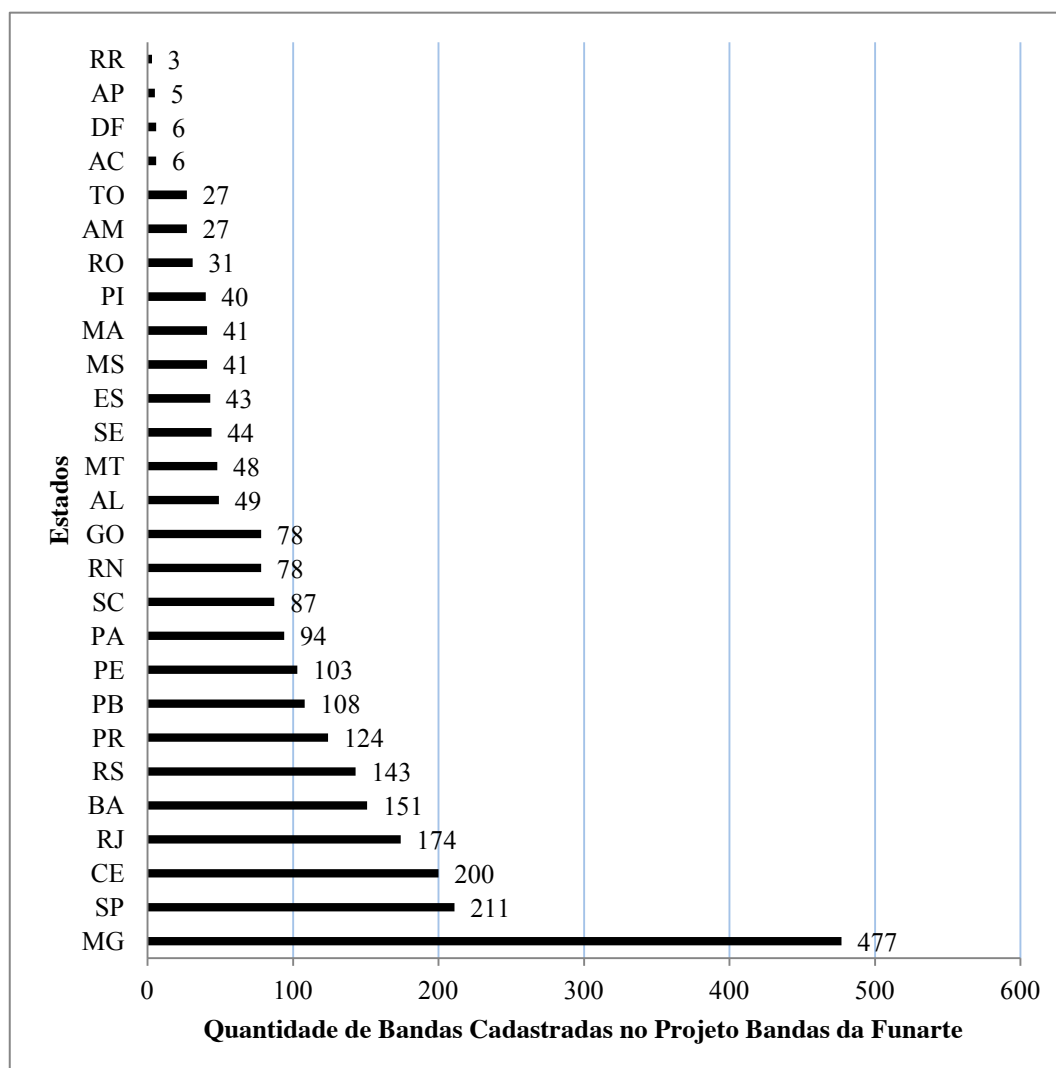


GRÁFICO 5: QUANTIDADE DE BANDAS CADASTRADAS NA FUNARTE X ESTADOS BRASILEIROS

Como pode ser observado no gráfico acima, nos Estados, onde houve polos do PROLICENMUS (RS, SC, ES, BA e RO), há 455 bandas, 19,45% de todas as que estão cadastradas na Funarte. Ainda não existe uma definição, sobre quais cidades terão polos de apoio presencial do primeiro curso da Rede MUSUAB, mas com base na relação de polos AA da UAB, possivelmente serão contemplados os seguintes estados: RS, SC, PR, RO, BA e ES. Nesses, há 579 bandas

⁴⁸ Consulta de bandas cadastradas. Disponível em: < <http://www.funarte.gov.br/bandas/estado.php>>. Acesso em 13 jan. 2014.

cadastradas, o que representa 24,75% do total. Portanto, o método aqui preparado certamente representará o atendimento.

Conforme mencionado no item 3.2.1.8, a estrutura física utilizada no PROLICENMUS para a produção dos materiais didáticos foi precária em muitos aspectos, e o principal problema foi a falta de espaços adequados para a gravação de áudios e vídeos, ainda mais quando estes arquivos deixaram de ser exclusividade de SI e passaram a ser adotados pelas demais interdisciplinas. Assim sendo, torna-se indispensável a existência e a manutenção de um estúdio específico para tal, isto porque, além de Teclado e Violão está previsto nos cursos da Rede MUSUAB o acréscimo de Regência e Voz ou outro instrumento eletivo, na interdisciplina Instrumento. Tal situação será agravada ainda mais, por ser necessário produzir, também, materiais didáticos para o ensino de instrumentos de sopro. Ainda em relação a estrutura física, os polos necessitarão do acréscimo de uma sala para as tutorias de instrumentos de sopro, e assim como no SmartMusic, um pequeno auditório ou sala grande, que possa comportar as aulas-ensaio coletivas.

Enquanto no PROLICENMUS foi necessário um grande número de profissionais, atuando nos mais diversos cargos (item 3.2.1.11), com vistas a administrar e produzir os materiais didáticos, neste momento, uma equipe única na Rede MUSUAB passará a ser responsável por tais funções, otimizando a produção do material didático e permitindo, assim, que as IES Integrantes concentrem-se nas atividades pedagógicas. Certamente, se os professores destas IES tiverem interesse poderão colaborar com tais funções, mas esta não será uma obrigatoriedade. Assim sendo, acredita-se, que para colocar em prática o modelo foco de nosso trabalho, a Rede deverá contar com um Coordenador-adjunto para o ensino coletivo de instrumentos de sopro e uma equipe de, ao menos um MMD especialista, para cada instrumento contemplado. Para as tutorias presenciais será necessário ao menos um tutor, com formação em música e experiência no ensino coletivo de instrumentos de sopro, em cada polo. É possível imaginar-se a existência de tutores itinerantes. Para as tutorias a distância será necessário ao menos um tutor para cada curso, com formação em música e experiência no ensino coletivo de instrumentos de sopro.

Em relação às funções destes profissionais (item 3.2.1.12), caberia ao Coordenador-adjunto: coordenação integrada do eixo de Execução Musical, principalmente no que se refere ao ensino coletivo de instrumentos de sopro; planejar e produzir os materiais didáticos com o apoio dos MMDs; participar das reuniões da Rede MUSUAB; realizar formação continuada dos tutores de polo específicos do ensino de instrumentos de sopro (item 3.2.1.17); viajar aos polos quando necessário, principalmente durante os SIPs; entre outros. Aos MMDs de instrumentos de sopro

caberia: responsabilizar-se pela interface música-pedagogia-tecnologia articulando, planejando, produzindo e veiculando conteúdos e materiais didáticos em parceria com a Equipe Docente e Coordenador-adjunto; atender e capacitar tutores de polo e tutores a distância responsáveis pelo conteúdo ensino coletivo de instrumentos de sopro; participar das reuniões da Rede MUSUAB; viajar aos polos quando necessário, principalmente durante os SIPs; entre outros. Aos Tutores de Polo caberia: atender e acompanhar o desenvolvimento pedagógico dos alunos no que se refere ao ensino coletivo de instrumentos de sopro; organizar as aulas-ensaio coletivas; manter contato constante com os alunos; incentivar a autonomia do aluno, auxiliando-o no próprio controle das atividades; acompanhar e registrar avaliações presenciais; articular alunos e coordenação em ações para a comunidade; controlar frequência dos alunos, com apoio da secretaria; estudar os conteúdos referentes ao ensino coletivo de instrumentos de sopro; participar das reuniões da Rede MUSUAB; participar das formações continuadas oferecidas pela Rede MUSUAB no que se refere ao ensino coletivo de instrumentos de sopro; entre outros. Aos Tutores a Distância caberia: cooperar na produção e disponibilizar os materiais didáticos no AVA; agir como mediador no processo de aprendizagem no âmbito do ensino coletivo de instrumentos de sopro; auxiliar na avaliação dos alunos; participar das reuniões da Rede MUSUAB; participar das formações continuadas oferecidas pela Rede MUSUAB no que se refere ao ensino coletivo de instrumentos de sopro; viajar aos polos quando necessário, principalmente durante os SIPs; entre outros.

No SmartMusic há um AVA (item 3.2.1.14) especialmente construído para a proposta, mas nos cursos da Rede MUSUAB possivelmente será utilizado o Moodle, mesmo AVA do PROLICENMUS. Assim sendo, devido à sua falta de estrutura para o ensino de instrumentos musicais, já relatada anteriormente, considera-se crucial a construção de um site de apoio (item 3.2.1.16) estruturado especificamente para servir de repositório de OAs para o ensino-aprendizagem de instrumentos de sopro, sob uma abordagem essencialmente coletiva, o que será nomeado de Ebook Sopros.

Conforme abordado no item 3.2.1.15, nesta proposta será necessário uma variada gama de softwares e ferramentas online para a produção de materiais didáticos e gerenciamento de atividades diversas como as avaliações. Assim sendo, além dos tradicionais editores de texto, planilha, imagem e apresentações, ressalta-se a importância de editores de partitura como o Muscore, de vídeo como o Kdenlive, de áudio como o Audacity, de texto e planilhas eletrônicas online como o Google Docs e Spreadsheets (unificados agora através do Google Drive), do

software para criação de Vídeos Interativos de Aprendizagem denominado ViA, entre outros, todos de acesso gratuito.

O sistema de avaliação proposto pela Rede MUSUAB será similar ao do PROLICENMUS, ou seja, utilizará conceitos ao invés de notas numéricas e se dividirá nas três etapas descritas no item 3.2.1.18. Outros dois itens, súmula (item 3.2.1.20) e QS (item 3.2.1.21) não serão abordados, pois o foco deste trabalho, conforme citado no item 2.1, não está ainda na definição de conteúdos, subsídio principal para a elaboração destes arquivos. Contudo, considera-se indispensável o planejamento antecipado dos conteúdos a partir destas ferramentas.

Os materiais didáticos (item 3.2.1.22), que se pretende criar e utilizar, serão descritos no próximo item, Método; neste momento, com foco na organização, far-se-á proposições sobre o processo de planejamento, criação e disponibilização destes. Assim, previamente ao início do curso e de cada semestre, será feita uma reunião presencial e/ou a distância com os membros da equipe responsável pelo ensino de instrumentos de sopro, composta por coordenador-adjunto, professores das IES integrantes, MMDs e tutores a distância. Nesta reunião será feito um planejamento das abordagens de ensino, conteúdo previsto no QS e a divisão de tarefas para o decorrer do semestre. Após a definição dos detalhes, caberá a um dos MMDs, disponibilizar e compartilhar através de editor online, planilhas e documentos com a estrutura de cada UE, as funções definidas para cada membro e os prazos para conclusão. Desta forma, as UEs serão construídas a partir de trabalho colaborativo por todos os envolvidos e quando prontas, serão colocadas em formato próprio da Rede MUSUAB e disponibilizadas no AVA pelos MMDs e/ou pelos tutores a distância. Simultaneamente a este trabalho, os MMDs, professores e coordenador-adjunto farão arranjos, adaptações ou composições, de acordo com as necessidades dos conteúdos, e participarão das gravações destes materiais em áudio e vídeo. Caberá à Equipe Multidisciplinar da Rede MUSUAB, sob orientação do coordenador-adjunto, editar os vídeos, áudios, imagens e disponibilizá-los no Repositório Institucional, denominado Ebook Sopros, sob o formato de OA.

Além das Metas estabelecidas para o curso de forma geral, espera-se que o perfil do egresso (item 3.2.1.23), formado por alunos que participem das atividades que aqui estamos descrevendo, contemple, de forma resumida: Conhecer e dominar metodologias próprias para o ensino coletivo de instrumentos de sopro; Conhecer e executar técnicas básicas de regência; Executar fluentemente exercícios e repertórios básicos em, ao menos, um instrumento da família dos metais e um das madeiras; Dominar questões básicas de instrumentação e orquestração; Ter

critérios para escolha de repertório; Saber arranjar, adaptar e compor para diferentes formações instrumentais de sopro e percussão; entre outros.

4.2 SOBRE O MÉTODO DO MODELO BUSCADO

Assim como no PROLICENMUS, pretende-se que as aulas (item 3.2.1) na modalidade a distância sejam feitas através de UEs semanais disponibilizadas no AVA do curso, apoiadas ainda por um repositório virtual de OAs para o ensino de instrumentos de sopro (Ebook Sopros), itens que serão descritos com mais profundidade nos próximos parágrafos. Em relação às aulas presenciais, enquanto no PROLICENMUS os alunos recebiam aulas presenciais de teclado e violão apenas nos SIPs (desconsiderando as tutorias, elemento que será abordado posteriormente), na proposta aqui projetada, considera-se a possibilidade de realizar aula-ensaio presenciais, assim como no SmartMusic e no Da Capo. A grande diferença destes modelos para o que se pretende fazer é, que as aulas-ensaio não serão realizadas por um professor conduzindo seus alunos, como nas propostas citadas, mas por alunos conduzindo outros alunos executantes. Obviamente, este processo contará com o auxílio do tutor de polo específico da proposta, que no início possivelmente terá que conduzir tais momentos. Este sistema não é totalmente inovador, tendo em vista que processo similar foi feito no âmbito do PROLICENMUS, entre as interdisciplinas de Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares; porém neste caso o objetivo era outro. Como se propõem que o ensino de instrumentos de sopro seja estudado ao longo de todo o curso, ao lado de Regência, mais Teclado ou Violão, todos os alunos já terão estudado regência e estarão cursando a interdisciplina Conjuntos Musicais Escolares na segunda metade do curso, já possuindo embasamento teórico e prático, para que, em revezamento, qualquer um dos colegas possa conduzir um determinado número de aulas-ensaio.

Além do atendimento nas aula-ensaio, os tutores de polo específicos da proposta deverão realizar as tutorias. Esses momentos não devem ser confundidos com aulas presenciais, pois o tutor não terá autonomia para decidir sobre que conteúdos e atividades passar aos alunos; eles deverão apenas buscar esclarecer as propostas didáticas das UEs e materiais de apoio. Apesar disto, conforme visto no item 3.2.2.2, podem estabelecer suas próprias metodologias para os atendimentos, podendo optar por atendimentos individuais ou coletivos, agendados para grupos com o mesmo instrumento, ou ainda, dividindo metais e madeiras. Tais momentos, podem ter duração fixa ou variar de acordo com as necessidades, podem utilizar materiais impressos ou apresentados através de projetor multimídia, enfim, são diversas as alternativas que podem variar de acordo com as possibilidades e intenções de cada tutor. A tutoria, no que se refere aos tutores a

distância, será realizada essencialmente nos espaços específicos de cada instrumento e da interdisciplina Conjuntos Musicais Escolares, através de fóruns temáticos, criados de acordo com as necessidades. Existe ainda, a possibilidade de serem realizadas tutorias mediadas via videoconferências e/ou teleconferências (item 3.2.2.3), opção descartada no PROLICENMUS devido a limitações da internet, mas considerada possível de ser realizada no momento, desde que contemple pequenos grupos de alunos.

Conforme visto no item 3.2.2.4, os materiais do PROLICENMUS foram totalmente disponibilizados em meio virtual, mas de forma a possibilitar sua impressão, caso fosse necessário; já no SmartMusic, embora todo o material também esteja disponibilizado em meio virtual, problemas de direito autoral impedem a disponibilização para impressão, obrigando assim que o professor os adquira em formato impresso, diretamente das editoras detentoras do direito autoral. No caso do Da Capo (BARBOSA, 2004) e Da Capo Criatividade (BARBOSA, 2010a; 2010b), tanto os livros de professor quanto os livros de aluno são disponibilizados para compra apenas em formato impresso. Com base nisto, nossa opção é disponibilizar os materiais que serão construídos, em formato virtual (item 3.2.2.5), com possibilidade de impressão (item 3.2.2.4) e sem custos. Acrescenta-se ainda que as UEs serão de uso restrito ao curso, mas os materiais disponibilizados no Ebook Sopros serão de acesso livre, assim como o MAav e os ebooks de teclado e violão.

Enquanto a proposta do SmartMusic utiliza os áudios (item 3.2.2.6) como play-alongs para todas as atividades, no ensino de instrumentos musicais do PROLICENMUS isto raramente foi feito. Uma explicação provável é que neste âmbito foram contemplados apenas instrumentos harmônicos com foco no acompanhamento do canto. Mas no ensino-aprendizagem de instrumentos melódicos existe uma necessidade eminente de acompanhamentos, sem eles o aluno: dificilmente tocará afinado, pois não há referências, situação que se agrava por serem instrumentos não temperados; geralmente terá problemas em relação ao fraseado devido à falta de cadências harmônicas explícitas, ainda mais quando estiver realizando uma voz intermediária; normalmente terá problemas rítmicos, pois não terá sequer a referência de pulso; geralmente terá dificuldades para compreender a música como um todo, tendo em vista que nas partes de instrumentos de sopro é comum grandes pausas; entre outros. Em contrapartida, os play-alongs podem ser má influência se os alunos se tornarem dependentes deles, assim, pretende-se usá-los sempre que possível, mas nunca além do necessário.

No SmartMusic, os vídeos (item 3.2.2.7) foram utilizados apenas como tutoriais para suprir necessidades de compreensão das ferramentas tecnológicas, seja por parte dos alunos ou

professores, mas no PROLICENMUS eles foram se tornando progressivamente indispensáveis. No início eram apenas tutoriais dos repertórios e exercícios disponibilizados através dos ebooks, posteriormente, adquiriram o formato de videoaulas, e no ápice se tornaram interativos. A ferramenta que possibilitou isto foi o software ViA criado no âmbito do PROLICENMUS mas ainda em desenvolvimento.

Em cursos mediados pela internet, as mídias, especialmente os vídeos que compõe o material didático, podem ser utilizados como espelho; contudo, perceber falhas e saber como corrigi-las sem intervenção presencial exige que o aluno tenha uma postura autônoma e reflexiva no que diz respeito à sua aprendizagem (MARQUES, 2011, p.3)

Assim, se no SmartMusic o uso de vídeos com fins pedagógicos ainda é negligenciado, a experiência do PROLICENMUS mostra, que eles são ferramentas essenciais para o desenvolvimento dos alunos, desta forma, nesta proposta pretende-se utilizar videoaulas interativas como um dos principais materiais didáticos.

Os ebooks, como já foi dito, são considerados repositórios virtuais de OAs (item 3.2.2.9), isto porque possuem um variado número de pequenos objetos que tem um propósito educacional definido, ou seja, dão conta de um conteúdo ou atividade específica. Estes objetos não estão dispostos numa sequência linear e podem ser reorganizados em diferentes sequências e contextos. Na EAD, ainda mais ao que se propõem a Rede MUSUAB, os OAs são indispensáveis, mas, para que seja possível reutilizá-los em diferentes contextos, é necessário um Repositório que contenha mecanismos de busca eficientes. Nos ebooks isso acontece através da organização em quinze unidades com níveis graduais de dificuldade, nas quais há subcategorias específicas. Este é um modelo que tem se mostrado eficiente; portanto, considera-se como ideal para o apoio ao ensino de instrumentos de sopro.

No SmartMusic, os softwares e ferramentas online (item 3.2.2.10) adquirem importante papel pedagógico, pois é através deles que os alunos aprendem os exercícios e repertórios propostos pelo professor. No PROLICENMUS, pelo menos no que se refere ao aprendizado de Teclado e Violão, isto não acontece, não foram disponibilizados softwares e ferramentas online para que aluno utilizasse no estudo diário do instrumento, com exceção da recomendação do uso de metrônomo e afinadores. Como já foi dito anteriormente, pretende-se utilizar nesta proposta, áudios em formato de play-along e arquivos, que poderão ser acessados através de um player disponibilizado no ebook, ou ainda, baixados para o computador do usuário. Embora de momento não seja possível disponibilizar sistemas de avaliação automática como no SmartMusic, considera-se viável criar uma ferramenta virtual ou software de acompanhamento que contenha ao menos: afinador, metrônomo,

possibilidade de mudanças de andamento, possibilidade de gravação e mixagem do áudio gerado. Com tal produto, o procedimento de estudo adotado pelos alunos (item 3.2.2.14) certamente seria qualificado, pois além das ferramentas de apoio, os áudios gerados na prática diária poderão ser postados em fóruns específicos (item 3.2.2.11) para serem comentados por professores, tutores e outros alunos, suprimindo assim a falta de um sistema de avaliação automática, com um sistema de avaliação processual colaborativo.

O estabelecimento de presença (3.2.2.12) será feito de acordo com o proposto para todas as interdisciplinas da Rede MUSUAB. No caso específico da proposta aqui disposta, será de vital importância a participação dos alunos nas aula-ensaio realizadas presencialmente no polo. Apesar disso, por tratar-se de um curso em modalidade a distância, não poderão ser cobradas presenças semanais para tal atividade. Então, uma alternativa será o agendamento de um número específico de encontros por semestre, considerados como parte do processo avaliativo da interdisciplina.

Tomando como base o sistema de avaliação, tal qual realizado no PROLICENMUS, será realizado um procedimento de avaliação embasado em três níveis (item 3.2.2.13). Assim, em relação a interdisciplina de Conjuntos Musicais Escolares: a N1 poderá ser feita através de questionários disponibilizados semanalmente no AVA; a N2, através de gravações das aula-ensaio ministradas pelo aluno; a N3, a partir de uma apresentação pública da banda durante o SIP (item 3.2.2.15). Em relação à ênfase no estudo de um instrumento de sopro específico: a avaliação de N1 poderá ser feita semanalmente, a partir de pequeno áudio ou vídeo gravado pelo próprio aluno e enviado através do AVA; a N2, através de gravação realizada pelo tutor ao fim do semestre, onde cada aluno executará, individualmente, um dos Pontos de Prova, devidamente apresentados no decorrer do semestre; a N3, a partir de uma apresentação pública da banda durante o SIP.

4.3 SOBRE O CONTEÚDO DO MODELO BUSCADO

Conforme mencionado no item 2.1, nosso intuito aqui, não será a definição de conteúdos propriamente dita; ao invés disso, apenas serão conjecturadas, quais categorias seriam importantes para alcançar o perfil de egresso anteriormente sugerido. Como o foco principal está no ensino de instrumentos de sopro como elemento qualificador da formação de regentes-professores de bandas escolares, há de se considerar que os conteúdos deverão dar conta, ao mesmo tempo, de ensinar instrumentos de sopro, e ensinar a ensiná-los. Barbosa (2006) elenca na citação que segue, aspectos que devem ser levados em consideração na formação de instrumentistas de sopro.

Para que eles sejam músicos competentes e completos é necessário que adquiram habilidades de leitura musical, técnica instrumental, percepção, criatividade (improvisação e composição), imitação (tocar de ouvido), memorização e conhecimento musical. Quero enfatizar, aqui, a importância de se abordar o aprendizado de instrumento como um processo de educação musical integral, onde estas habilidades são trabalhadas simultaneamente desde o início do aprendizado. (BARBOSA, 2006, p. 1)

No item 3.2.3.1 foram citados os instrumentos contemplados no PROLICENMUS e no SmartMusic, no item 2.1.3 foram citados os contemplados no método Da Capo, no modelo buscado recomendou-se anteriormente, como ideal, que cada aluno estude ao menos um das madeiras e um dos metais; porém, se forem oferecidos apenas esses, estaria prejudicada a construção de um modelo próprio à prática coletiva. Assim sendo, considera-se essencial à oferta contemplar ao menos quatro instrumentos, que podem ser: trompete e trombone de vara (metais), saxofone alto e clarinete (madeiras). Todo material didático que vier a ser construído para as práticas coletivas, os terão em sua estrutura básica; os demais que vierem ser incluídos (tuba, eufônio, trompa, flauta transversal, saxofone tenor, oboé e fagote), serão complementares à estrutura básica dos arranjos, adaptações e composições.

Em um método convencional de ensino coletivo de instrumentos de sopro, como o Da Capo, ou como os oferecidos no SmartMusic, os alunos adquirem conhecimentos teóricos (item 3.2.3.2) inseridos na prática. No modelo buscado, em relação aos conteúdos musicais, este aspecto será mantido; porém, nas UEs, além de serem estimuladas reflexões acerca das múltiplas funções das bandas e do papel dos regente-professores, serão abordados assuntos pertinentes às técnicas básicas de ensino e aprendizagem do instrumento cursado, isto porque não basta que o aluno aprenda, é preciso que ele acumule subsídios para, posteriormente, dar aulas.

Conforme visto no item 1.1.3, é comum observar em bandas de música, o ensino de leitura (item 3.2.3.3) e teoria musical realizado durante um longo tempo antes que o aluno possa iniciar os estudos de um instrumento. Nos métodos de ensino coletivo, a leitura, a teoria e a prática são simultâneas, ou seja, a intenção é que os alunos aprendam música musicalmente. Embora a segunda metodologia descrita tenha se mostrado eficaz nas pesquisas de Vecchia (2008) e Nascimento (2007), seu simples uso não garante o sucesso do ensino e conseqüentemente da aprendizagem; é preciso que os regente-professores estejam capacitados para tal. Na citação que segue, Barbosa (2006) relata ter observado a má utilização de seu método.

Muitos professores têm se contentado em enfatizar apenas o desenvolvimento das habilidades de leitura musical e técnica instrumental de seus alunos quando trabalhando com o método Da Capo, desconsiderando as instruções dadas nas primeiras páginas do livro do professor quanto às maneiras de trabalhar as lições e melodias com os iniciantes. Isto limita muito o desenvolvimento musical deles. De imediato, eles apresentarão bons

resultados quanto à habilidade de ler e dominar o instrumento, permitindo que se forme uma banda em pouco tempo. Mas no futuro, veremos que estamos formando alunos limitados. (BARBOSA, 2006, p.1)

Na proposta do SmartMusic foram verificados diversos métodos para o ensino coletivo de instrumentos de sopro e percussão, como os Essential Elements 2000 (LAUTZENHEIZER et al., 2006), Standard Of Excellence (PEARSON, 1989) e Band Expressions (SMITH et al., 2004) entre outros, e o que se observou, é que todos possuem uma sequência de atividades similar às disponibilizadas no método Da Capo, porém, este último contempla repertórios do folclore brasileiro, o que também se pretende no modelo buscado. Além disso, considera-se a possibilidade de incluir músicas populares, eruditas e compostas no âmbito do próprio curso, utilizando-se dos mais variados gêneros e estilos possíveis (item 3.3.11), privilegiando os de caráter nacional, pois “uma educação musical que tenha como centralidade a diversidade musical brasileira e enfatize a criatividade pode proporcionar grupos musicais de excelência artística com identidades próprias” (BARBOSA, 2010e, p. 2).

Entre as atividades propostas no método Da Capo (2004) destacam-se: duetos, duetos com palmas, cânones, exercícios teóricos, perceptivos, técnicos, rítmicos, de decorar, de completar a melodia, ditados, improvisações e de tocar e cantar. Dentre elas, considera-se relevante ressaltar a última, a atividade de Tocar e Cantar. Ela é recomendada nas músicas instrumentais disponibilizadas em formato de partitura de canção, melodia e texto. Por princípio, todos os alunos devem cantar e tocar, caso haja dificuldades, podem ser divididos em dois um grupos. Dessa forma, um grupo poderá tocar e o outro cantar, depois se invertem os papéis. Barbosa aconselha ainda, que o regente use, se possível, um instrumento harmônico para acompanhar essas atividades, adaptando, inclusive, a tonalidade da canção às possibilidades vocais de seus alunos.

Os encadeamentos harmônicos (item 3.2.3.4) e os padrões de acompanhamento (item 3.2.3.5) não são conteúdos comuns na prática de instrumentos de sopro, porém, nas práticas coletivas esses elementos poderão ser explorados, pois pretende-se incluir nos arranjos, adaptações e composições, vozes específicas para o acompanhamento ao teclado e ao violão, mesmo que adicionadas apenas no formato de cifras. Assim, alunos que optarem por não estudar instrumentos de sopro, poderão participar das práticas coletivas tocando estes instrumentos.

Além dos repertórios com níveis progressivos, que serão utilizados tanto para o aprendizado individual quanto para as práticas coletivas (item 3.2.3.10), considera-se como essencial inserir na proposta, a abordagem de estudos (item 3.2.3.7), solos (item 3.2.3.9) e

exercícios técnicos (item 3.2.3.6) específicos para cada instrumento, no intuito de auxiliar na construção de uma boa base técnica e desenvolver habilidades musicais específicas. Os estudos, solos e exercícios técnicos não serão executados nas aula-ensaio, mas sua prática será orientada através das UEs disponibilizadas no AVA, dos OAs disponibilizados no repositório online, e das tutorias presenciais. A construção de arranjos para banda (item 3.2.3.12), como parte do conteúdo, será orientada na interdisciplina de Conjuntos Musicais Escolares e terá por finalidade concentrar através de atividade prática, estudos de organologia, instrumentação e orquestração, contraponto, harmonia, entre outros.

Nos itens 4.1, 4.2 e neste, foram realizadas propostas para um futuro modelo pedagógico para o ensino de instrumentos de sopro, tendo em vista a formação ou qualificação de regentes-professores de bandas escolares. Se observarmos os dados apresentados aqui, veremos que as intersecções do Modelo Próprio, apresentado no item 2.2.2, foram contempladas. Isso porque do Método e dos Conteúdos, realmente surgiram as Metas; da Organização e do Método foi possível definir quais Ações serão importantes para concretização do que propomos; e, finalmente, da Organização e do Conteúdo, resultaram Produtos que poderão auxiliar no processo de ensino aprendizagem que está-se propondo aqui. Mais uma vez, então, retornasse à Proposta Musicopeagógica CDG e seu modelo teórico, como consistentemente amalgamado às escolhas feitas e ao resultado alcançado. Em trabalho futuro, Produtos, Metas e Ações, enquanto áreas de intersecção dos aspectos Organização, Método e Conteúdo, aqui estudados, certamente serão focos de interesse deste pesquisador.

5 CONCLUSÃO

Até se chegar à sistematização apresentada no quarto capítulo, teve-se que percorrer um longo caminho, iniciado antes mesmo do mestrado, ao qual esse trabalho se vincula. Ao percorrê-lo, foram encontradas diversas encruzilhadas, e para cada uma delas foram tomadas decisões que felizmente nos trouxeram até aqui. No início deste trajeto, tinha-se apenas uma inquietação, ou academicamente falando, um problema de pesquisa, o qual se referia ao acesso a cursos técnicos e/ou de graduação, que privilegiassem a formação e/ou qualificação de regentes professores de bandas escolares no Rio Grande do Sul. Tais inquietações foram ampliadas quando verificado, in loco, a ausência do tema, considerando, não havia menção alguma às bandas escolares nas disciplinas do curso de licenciatura cursado pelo autor. Na sequência, observou-se, que esse era um problema a nível nacional, já identificado por outros autores. Definitivamente, não havia, como ficar indiferente. As bandas não são o foco da atual concepção sobre o que deva ser a educação musical nas escolas brasileiras, mas isso não precisa implicar, também ignorar o fato, de que em alguns lugares elas existem há séculos, que ali cumprem importante papel social, promovendo o acesso à cultura, que mantém viva as tradições, formando músicos de sopro e percussão para os grupos musicais profissionais. Lembrar disso, parece ao menos sensato. Felizmente, em uma das encruzilhadas encontrou-se uma possibilidade até então impensável, pelo menos para o autor desta pesquisa, e foi por aquele caminho, que se optou por seguir. Essa possibilidade era a EAD, sim a EAD. Mesmo que parecesse tão distante das escolas e dos seus alunos e regente-professores sem musicalização formal, essa modalidade aceitava e pregava uma nova forma de pensar, uma forma mais aberta, por assim dizer. Isso porque para concretizá-la acabou sendo necessário pular os muros dos conservatórios, que deram origem aos cursos superiores de música no Brasil. Desta forma, embora os resultados aqui apresentados possam parecer simplórias considerações acerca de um tema específico, para o autor desta pesquisa se configuram como um importante passo na tentativa de amenizar o problema identificado.

Este trabalho foi iniciado, cercado-se o tema com a apresentação do Estado-da-Arte sobre três aspectos: 1) Ensino de instrumentos de sopro no Brasil, iniciado antes mesmo de seu descobrimento pelos indígenas; alterado no século XVI com a inclusão de instrumentos e música de origem europeia, trazidos e impostos pelos Jesuítas no processo de catequização; direcionado aos negros escravos nas Bandas de Fazenda do século XVII; aos negros nas Bandas de Barbeiros do

século XVIII; nas Bandas Militares a partir do final do século XVIII; nas Filarmônicas e nos processos de evangelização das igrejas protestantes a partir do século XIX; e, finalmente, pouco antes do século XX, nas Bandas Escolares, foco de nosso trabalho. 2) Modelos pedagógicos em EAD, onde apresentou-se a concepção de autores como Trindade (2009), Santángelo (2000), Sangrá e Duart (2000), Zabala (1998), Behar (2009) e Carvalho, Menezes e Nevado (2007) e ainda, Becker (1999), que tratou dos modelos pedagógicos e epistemológicos no ensino presencial, tendo sido acrescentado para servir como balizamento para as discussões entre uma modalidade e outra. 3) Educação a distância e música, onde inicialmente apresentou-se um breve histórico e conceito da EAD de forma geral e, posteriormente, sobre a relação específica entre a música e esta modalidade no Brasil, iniciada com os cursos de Violão do Instituto Universal Brasileiro, de aulas de música no âmbito do Telecurso (1º Grau, 2000 e Novo Telecurso, das “Revistinhas de Cifras”, das Videoaulas, dos sites não formais, até os sete cursos de licenciatura em música a distância (PROLICENMUS, UnB, UFSCAR, UNINCOR, UNIS, UNIMES e CEUCLAR), contemplando 16 Estados e 105 polos de apoio presencial. E, finalmente, um breve histórico e conceituação da Proposta Musicopedagógica CDG, concluindo na apresentação da Rede MUSUAB à qual esta se vincula no momento.

No capítulo 2, no qual se tratou da Metodologia, definiu-se, inicialmente, os critérios para a seleção das amostras e apresentou-se detalhes sobre as selecionadas. A primeira foi o PROLICENMUS por se tratar de uma proposta brasileira que inclui o ensino de Teclado e Violão em modalidade a distância; a segunda foi o SmartMusic, por tratar-se de uma proposta para o ensino de instrumentos de sopro a distância e a terceira, por se tratar de uma proposta para o ensino de instrumentos de sopro brasileira. Em um segundo momento, foi apresentada a metodologia para tratamento dos dados, onde se definiu, que a metodologia principal seria a pesquisa comparada, para a qual se construiu um instrumento de análise. Por intermédio dele, puderam ser pareadas a proposta do PROLICENMUS e a do SmartMusic, por serem essencialmente a distância. Definiu-se também que a terceira proposta, Da Capo, seria acrescentada apenas na discussão teórica do capítulo posterior, por não se tratar de um modelo pedagógico a distância. No final deste capítulo apresentou-se ainda a metodologia para exposição dos resultados e uma síntese do capítulo.

No capítulo 3, foram apresentadas 51 categorias extraídas do instrumento de análise criado, divididas em três aspectos principais, sendo: 23 categorias sobre Organização, 16 sobre o Método, e 12 sobre o Conteúdo. Em cada categoria foram pareados os dados advindos do PROLICENMUS e

do SmartMusic no intuito de tornar possível extrair deles, o que houvesse de melhor e mais adequado para o modelo buscado e também para fazer emergir aspectos relevantes ao tema.

Por fim, no capítulo 4, tendo por base o pareamento realizado no capítulo 3 e o Estado-da-Arte apresentado no primeiro capítulo, foram sistematizadas possibilidades para a inserção do ensino de instrumentos de sopro no âmbito dos cursos de licenciatura em música EAD que vierem a ser promovidos pela Rede MUSUAB, que tem por base a Proposta Musicopedagógica CDG. Isso porque esse foi o contexto entendido como o mais realista e adequado ao caso, uma vez que se trata de uma proposta a cujo grupo de pesquisa (Proposta Musicopedagógica CDG. CNPq, Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil, 1999 a -) o próprio pesquisador está integrado desde 2009.

Junto aos resultados deste trabalho também é possível acrescentar algo novo à concepção, do que seja Modelo Pedagógico em EAD. Considera-se, que Modelo Pedagógico é a representação teórica e visual de todos os fatores que irão influenciar direta ou indiretamente a prática pedagógica prevista para alcançar as metas de um determinado curso. Acrescenta-se ainda, que o instrumento de análise criado pode servir para auxiliar no planejamento de um curso, como feito aqui neste trabalho. Além disso, se preenchido novamente ao final do curso, poderá servir com um instrumento de avaliação capaz de apresentar quais foram os fatores eficientes na concretização das metas previstas, e quais foram os deficientes, para que seja possível reprogramá-los. Desta forma, compreendemos que este instrumento, calcado na concepção de Modelo Pedagógico criada neste trabalho, pode ser, da mesma maneira, um Projeto de Curso e um Instrumento de Análise dos resultados obtidos.

Além das possibilidades apontadas no capítulo 4, outras tantas surgem à luz dos temas e referências investigadas, pois muito pode ser feito para qualificar o ensino de instrumentos musicais em modalidade a distância no Brasil. Prevê-se que num futuro próximo, seja possível criar videoaulas interativas onde serão apresentados conteúdos teóricos intercalados com demonstrações práticas, que o aluno poderá logo em seguida executar. Também com um sistema de avaliação integrada, seus resultados serão imediatamente avaliados, para que o próprio vídeo o direcione para outro ponto específico, a fim de orientá-lo de acordo com as deficiências apresentadas, e assim por diante. Prevê-se também, a criação de um espaço nos ebooks para a disponibilização de vídeos gravados pelos próprios alunos, tornando-os, assim, um espaço para troca de experiências sobre os resultados alcançados com o uso dos OAs ali disponibilizados. Prevê-se, que os materiais criados e disponibilizados no Ebook Sopros poderão contribuir não apenas para a formação e/ou qualificação de regentes-professores no âmbito da Rede MUSUAB, mas para todos regentes-professores e

alunos, que tiverem interesse de utilizá-los, tendo em vista que ele será de acesso livre. E, finalmente, espera-se que a sistematização aqui apresentada, quando colocada em prática, possa contribuir não apenas com a qualificação profissional dos que tiverem acesso à ela, mas com a criação de uma mentalidade aberta para as novas possibilidades que surgem, sem contudo esquecer ou deixar de lado a história, que as traz até aqui, e nem os princípios, que as fundamentam e podem conduzi-la adiante.

REFERÊNCIAS

ALVES, João R. M. A História da EAD no Brasil. In: **Educação a Distância**: o estado da arte Litto, F. M.; Formiga, M. (org.). p. 9 – 13. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ALVES DA SILVA, Lélío E. Bandas de música: pesquisando mestres e alunos. In: **Revista Espaço Intermediário**, n. 4, p. 35 – 57, 2011. Disponível em: <<http://www.projetoguri.org.br/revista/index.php/ei/article/viewArticle/80>>. Acesso em: 2 jun. 2012.

_____; FERNANDES, José N. As bandas de música e seus “mestres”. In: **Cadernos do Colóquio**, v. 10, n. 1, p. 154 – 167, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/450>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

ANDRADE, Ayres de. **Francisco Manuel da Silva e seu tempo**. 1808-1865: uma fase do passado musical do Rio de Janeiro à luz de novos documentos. 2 v. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Ltda., 1967.

ANDRADE, Hermes de. **A banda de música na escola de primeiro e segundo graus**. Dissertação (Mestrado em Música). Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 1988.

BARBOSA, Joel L. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. In: **Revista da ABEM**, n. 3. p. 39 - 49, 1996.

_____. **Da Capo**: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda. Regência. 1ª. ed. Jundiaí, São Paulo: Keyboard Editora Musical, 2004. 230 p.

_____. **Da Capo Criatividade**. Regência. Vol. 1. Jundiaí, São Paulo: Keyboard Editora Musical, 2010a. 125 p.

_____. **Da Capo Criatividade**. Regência. Vol. 2. Jundiaí, São Paulo: Keyboard Editora Musical, 2010b. 142 p.

_____. **Técnicas de aula-ensaio**. Enviado por e-mail para compor as Unidades de Estudos do Curso de Licenciatura em Música da UFRGS – modalidade EAD. Jan. 2010c.

_____. Da Capo: por uma abordagem integral no ensino de instrumentos de banda. In: **Revista Weril**, v. 26, n. 162, p. 11 – 12, 2006.

_____. Uma proposta de educação musical social e brasileira através da prática de instrumentos musicais em “Orquestras Brasileiras”. In: **Revista Espaço Intermediário**, vol. 1, n. 1, p.53 – 64, São Paulo, 2010e. Disponível em: <<http://www.projetoguri.org.br/revista/index.php/ei/index>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1999. Disponível em: <<http://www.marcelo.sabbatini.com/arquivos/beckerepistemologias.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2012.

BEHAR, Patrícia. A. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. 311 p. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____; PASSERINO, Liliana; BERNARDI, Maira. **Modelos pedagógicos para educação a distância**: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. V.5 Nº 2. Dez. 2007.

_____; BERNARDI, M.; SOUZA, A. P. F. de C. e. **Objeto de aprendizagem integrado a uma plataforma de educação à distância**: a aplicação do COMVIA na UFRGS. 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/22883>>. Acesso em: 16 jun. 2012.

BENEDITO, Celso J. R. Curso de capacitação para mestres de filarmônicas: o prenúncio de uma proposta curricular para formação do mestre de bandas de música. In: **Anais do XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM)**. P. 507 – 511. Salvador, 2008.

_____. **O Mestre de Filarmônica da Bahia**: um educador musical. 164 p. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

BETTIO, R. W. de; MARTINS, A. **Objetos de Aprendizado**: Um novo modelo direcionado ao Ensino a Distância. 2004. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2004/12/17/493047/bjetos-aprendizado-um-novo-modelo-direcionado-ao-ensino-distncia.html>>. Acesso em: 28 mai. 2012.

BINDER, Fernando P. **Bandas militares no Brasil**: difusão e organização entre 1808 e 1889. 135 p. Dissertação (Mestrado em Música) – UNESP. São Paulo, 2006.

BITTENCOURT, Guilherme R.; NUNES, Helena de S. Planilhas de Avaliação da Prova Prática do Processo Seletivo do Curso de Licenciatura em Música. IN: **Revista RENOTE - Novas Tecnologias na Educação**. V. 7 Nº 2, outubro, 2009. ISSN 1679-1916. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13698>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

BOOTH, W; COLOMB, G. G.; WILLIAMS, J. M. **A arte da pesquisa**. Tradução: Henrique A. Rego Monteiro. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BORGES, Suelena de A. O CAEF na formação musical de professores na modalidade EAD: um panorama das origens e atuação. In: **RENOTE**, v. 7, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13701>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 34 de 09 de agosto de 2005**. 2005. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4185-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-34,-de-9-de-agosto-de-2005>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

BUCK, Michael W. **The efficacy of SmartMusic assessment as a teaching and learning tool**. Tese (Doutorado em Filosofia) - University of Southern Mississippi. ProQuest, 2008.

CAJAZEIRA, Regina C. S. **Educação continuada a distância para músicos da Filarmônica Minerva**: gestão e curso Batuta. 251 p. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004.

CARVALHO, M. J. S.; NEVADO, R. A. de; MENEZES, C. S. de. Arquiteturas pedagógicas para educação a distância: concepções e suporte telemático. In: **Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, v. 1, n. 1, p. 351-360, 2005. Acesso em: 21 abr. 2012.

DIAS, Paulo. Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem para plataformas colaborativas. 2011. In: **Tecnologia e Novas Educações**. Nelson de Luca Pretto (org.). Vol. 1. EDUFBA, Salvador, 2011.

DOMENICI, Catarina. **Ebook Teclado Acompanhamento** - versão 3. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Disponível em: <http://www.caef.ufrgs.br/produtos/ebook_teclado/>. Acesso em: 10 ago. 2012.

____ et al. Teclado no ensino de música a distância. In: **EAD na formação de professores de música**: fundamentos e prospecções. NUNES, Helena de S. (Org.). Tubarão: Copiart, v. 1, p. 119-148, 2012.

FRYE, George D. **Musical accompaniments in the preparation of marimba concerti**: a survey of selective interactive music software programs. 71 p. Dissertação (Doutorado em Música) – University of North Carolina. Greensboro, 2009. Disponível em:

<http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/Frye_uncg_0154D_10229.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2012.

GRASSI, Daiane. **Arquiteturas pedagógicas aplicadas à educação a distância**. 82 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS. Porto Alegre, 2010.

HARTMANN SOBRINHO, Ernesto F. Repercussões de uma parceria entre universidades. In: **EAD na formação de professores de música**: fundamentos e prospecções. NUNES, Helena de S. (Org.). Tubarão: Copiart, v. 1, p. 275-286, 2012.

HOLLER, Marcos T. **Uma história de cantares de Sion na terra dos brasis**: a música na atuação dos jesuítas na América portuguesa (1549 – 1759). 949 p. Tese (Doutorado em Música). Unicamp, Campinas, 2006.

KANDLER, Maira A. **Bandas musicais do meio oeste catarinense**: características e processos de musicalização. 168 p. Dissertação (Mestrado em Música) – UDESC. Florianópolis, 2011.

KEMP, Anthony E. (Org.). **Introdução à investigação em educação musical**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

KIEFER, Bruno. **História da música brasileira**: dos primórdios ao início do século XX. 144 p. 4 ed. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1997.

LAUTZENHEISER, T. et al. **Essential Elements 2000 Plus**: Comprehensive Band Method -Trumpet Book 01 c/DVD. Milwaukee: Hal Leonard Corporation, 2006.

LEE, Evan. **A study of the effect of computer assisted instruction, previous music experience, and time on the performance ability of beginning instrumental music students**. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of Nebraska. Lincoln, 2007.

LEPHERD, Laurence. Investigação Comparada. In: KEMP, Anthony (Org.) **Introdução à investigação em educação musical**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. P. 37 – 57.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. **Educação Comparada**. 3ª Ed. Organizada por Carlos Monarcha e Ruy Lourenço Filho. Brasília – DF, Inep/MEC, 2004;

LUBISCO, N. M. L.; VIEIRA, S. C.; SANTANA, I. V. **Manual de estilo acadêmico**: monografias, dissertações e teses. Salvador: EDUFBA, 2008.

MARQUES, Edgar G. Aprendizagem de violão em um curso de licenciatura em música a distância: um estudo de caso. In: **Anais do XXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música** – Uberlândia, 2011.

_____. **Aprendizagem de violão em um curso de licenciatura em música a distância**: relações entre os estudantes e o material de estudo em três estudos de caso. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – UFBA. Salvador, 2013.

MATTOS, Fernando. Sistemas de organização sonora, uma experiência musicopedagógica. In: **EAD na formação de professores de música**: fundamentos e prospecções. NUNES, Helena de S. (Org.). Tubarão: Copiart, v. 1, p. 165-188, 2012.

MAURER, Augusto. De Gutenberg a Zuckerberg ou da Pedagogia à Paragogia. In: **EAD na formação de professores de música**: fundamentos e prospecções. NUNES, Helena de S. (Org.). Tubarão: Copiart, v. 1, p. 215-222, 2012.

MAKEMUSIC, INC. **SmartMusic**: interactive music software for band, orchestra and voice. S/d. Disponível em: <<http://www.smartmusic.com>>. Acesso em: 01 dez. 2010.

_____. **Management's discussion and analysis of financial condition and results of operation**. 2012. Disponível em:

<<http://go.galegroup.com.ez10.periodicos.capes.gov.br/ps/i.do?id=GALE%7CA282843679&v=2.1&u=cape s2&it=r&p=AONE&sw=w>>. Acesso em: 05 abr. 2012.

_____. **Jobs at MakeMusic, Inc**. 2013. Disponível em: <<http://careers.makemusic.com/>>. Acesso em 20 dez. 2013.

MENDES, Moisés S.; BLANCO, Pablo S. **Ferramentas pedagógico-musicais no âmbito das filarmônicas do Recôncavo Baiano, no final do século XIX**: um estudo de caso. 8 p. 2007.

MONTEIRO, Maria I. L. **Instrumentos e instrumentistas de sopro no século XVI português**. 145 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Musicais). Universidade Nova de Lisboa, 2010.

MORESI, Eduardo (Org.). **Metodologia da pesquisa**. 108 p. Universidade Católica de Brasília, Distrito Federal, 2003. Disponível em: <<http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2012.

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

MORER, Albert S. **La educación a distancia como factor clave de innovación en los modelos pedagógicos**. 2003. Disponível em: <<http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/145>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

NASCIMENTO, Marco A. T. O ensino coletivo de instrumentos musicais na banda de música. In: **Anais do XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)**. P. 94 – 98. Brasília, 2006.

_____. **Método elementar para o ensino coletivo de instrumentos de banda de música 'Da Capo'**: um estudo sobre sua aplicação. Dissertação (Mestrado em Música) – PPGM/UNIRIO, Rio de Janeiro, 2007.

NOGUEIRA, Aurélio S; PARENTE, Leonel B. Bandas escolares na cidade de Goiânia: metodologia de ensino e formação musical dos regentes. In: **Anais do XII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM – 2012 / I Seminário de Educação Musical no DF / I Encontro Música PIBID e Prodocência do Centro-Oeste**. P. 39 – 43. Brasília, 2012.

NOVAK, Silvestre. Vicissitudes de uma emergente educação transformadora. In: **EAD na formação de professores de música**: fundamentos e prospecções. NUNES, Helena de S. (Org.). Tubarão: Copiart, v. 1, p. 45-68, 2012.

NUNES, Helena de S.; RANGEL, A. P. **Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Música na modalidade EAD da UFRGS e Universidades Parceiras**. 2006. Programa Especial de Graduação, vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas do MEC (Resolução CD/CNE nº 34/2005) e aprovado pelo CEPE/UFRGS pela Decisão n. 128/2006.

_____ et al. **Manual do Aluno do PROLICENMUS**. 64 p. 2007.

_____. **Ebook Teclado Acompanhamento** - Apresentação. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

_____. Modelo para avaliação de alunos do curso Pró- Licenciatura em Música da UFRGS. In: **Anais do XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Goiânia: 2010a. P. 1217 – 1225.

Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2010/Anais_abem_2010.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2012.

_____. A educação musical modalidade EAD nas políticas de formação de professores da educação básica. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 23, 34-39, mar. 2010b. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/Revista%2023/revista23_texto4.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2012.

_____. Fundamentos Pedagógicos de um Curso de Licenciatura em Música EAD. In: **Ictus - Periódico PPGMUS/UFBA**, v. 12, n. 1, 2011.

_____. (Org.) **EAD na Formação de Professores de Música: fundamentos e prospecções**. 320p. Porto Alegre: UFRGS 2012a.

_____. Introdução. In: **EAD na formação de professores de música: fundamentos e prospecções**. NUNES, Helena de S. (Org.). Tubarão: Copiart, v. 1, p. 19-24, 2012b.

_____ et al. Avaliação como elemento formativo no eixo execução musical. In: **EAD na formação de professores de música: fundamentos e prospecções**. NUNES, Helena de S. (Org.). Tubarão: Copiart, v. 1, p. 189-214, 2012.

_____. **Primeiras reflexões sobre a construção de uma rede nacional EAD para formação de professores de música**. Brasília, material elaborado para processo de criação da Rede de Formação de Professores de música EAD, reunião CAPES/UFRGS, em 01 e 02 de agosto de 2013.

NUNES, Leonardo de A. **O Tutor presencial na construção de sua identidade**. TCC (Especialização em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

PEARSON, Bruce. **Standard Of Excellence**. KJOS e Spi Tch edition. Estados Unidos, 1999.

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

PROLICENMUS. Seminário Integrador. In: NUNES, H. de S. (Coord.). **Unidades de Estudos de 01 a 120 do Licenciatura em Música modalidade EAD – PROLICENMUS**, vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas do MEC (2005). Porto Alegre: UFRGS, 2008 - 2011.

_____. **Quadro Sinóptico**. Documento interno. 6 p. 2008.

_____. **Cronograma do seminário integrador presencial**. Documento interno. 2009. Disponível em: <https://moodleinstitucional.ufrgs.br/file.php/6075/SI_092/Esquema_SIP.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2014.

_____. **Roteiro de formatação e estruturação do material didático**. Documento integrante do CD Projeto Pedagógico do Curso. 31 p. 2010a.

_____. **Organograma e Posições de trabalho**. Documento integrante do CD Projeto Pedagógico do Curso. 1 p. 2010b.

_____. **Projeto pedagógico do curso**. Documento integrante do CD Projeto Pedagógico do Curso. 31 p. 2010c.

_____. **Curso e Projeto**. Documento integrante do CD Projeto Pedagógico do Curso. 6 p. 2010d.

_____. **Interdisciplina por eixo**. Documento integrante do CD Projeto Pedagógico do Curso. 1 p. 2010e.

_____. **Atribuição dos envolvidos**. Documento integrante do CD Projeto Pedagógico do Curso. 3 p. 2010f.

- _____. **Manual de estágio**. Documento integrante do CD Projeto Pedagógico do Curso. 18 p. 2010g.
- _____. **Ambientes Virtuais**. Documento integrante do CD Projeto Pedagógico do Curso. 2 p. 2010h.
- _____. **Processo de avaliação**. Documento integrante do CD Projeto Pedagógico do Curso. 7 p. 2010i.
- _____. **Matriz Curricular**. Documento integrante do CD Projeto Pedagógico do Curso. 1 p. 2010j.
- _____. **Caracterização, percurso e perfil do egresso**. 28 p. 2011a.
- _____. **Manual do Recital de Formatura**. 12 p. 2011b.

RANGEL, Annamaria, et al. **Teoria pedagógica do CAEF da UFRGS**. 96 p. Porto Alegre, 2005.

_____; NUNES, Helena de S. Acolhimento de uma ideia surpreendente . In: **EAD na formação de professores de música: fundamentos e prospecções**. NUNES, Helena de S. (Org.). Tubarão: Copiart, v. 1, p. 75-81, 2012.

RHODES, Stephen L. **A history of the wind band**. 2007. Disponível em:
<<http://www.lipscomb.edu/windbandhistory/index.htm>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

ROLFINI, Ulisses S. **Um repertório real e imperial para os clarins: resgate para a história do trompete no Brasil**. 256 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

RUDEY, Eliane; NUNES, Helena de S. Ensino de música e desenvolvimento municipal. In: **EAD na formação de professores de música: fundamentos e prospecções**. NUNES, Helena de S. (Org.). Tubarão: Copiart, v. 1, p. 261-274, 2012.

SALLES, Vicente. Sociedade de Euterpe: as bandas de música no Grão-Pará. 227 p. Gene Gráfica Editora, Rio de Janeiro, 1985.

SANTÁNGELO, Horacio N. Modelos pedagógicos en los sistemas de enseñanza no presencial basados en nuevas tecnologías y redes de comunicación. In: **Revista Ibero Americana**, N. 24, 2000. Disponível em:
<<http://www.rioei.org/rie24f.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

SANTOS, Cláudia E. dos. A atuação em tripla tutoria como contribuição para a construção de material didático no curso de licenciatura em música EAD da UFRGS. In: **Anais do I Congresso Nacional de Educação Musical da UEFS**. Feira de Santana, 2012.

SCHRAMM, Rodrigo; NUNES, H. de S. ViA - uma ferramenta para produção e veiculação de vídeos interativos de aprendizagem no prolicenmus. In: **XIV ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL. Educação Musical para o Brasil do século XXI: desafios e possibilidades do ensino de música na escola**. Maringá: Abem, 2011. p. 246–253.

_____. Ensino de música a distância e sua premissa tecnológica. In: **EAD na formação de professores de música: fundamentos e prospecções**. NUNES, Helena de S. (Org.). Tubarão: Copiart, v. 1, p. 95-106, 2012a.

_____. **Software ViA: Vídeos Interativos de Aprendizagem**. 2012b. Disponível em:
<<http://prolicenmus.ufrgs.br/~schramm/via/>>. Acesso em: 08 ago. 2013.

_____ et al. Tecnologia e os novos caminhos para o ensino de música. In: **EAD na formação de professores de música: fundamentos e prospecções**. NUNES, Helena de S. (Org.). Tubarão: Copiart, v. 1, p. 237-258, 2012.

SERAFIM, Leandro L. **Ensino de trompete a distância**: possibilidades para qualificação do ensino-aprendizagem em bandas escolares. 81 p. TCC (Licenciatura em Música) – UFRGS. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/60730>>. Acesso em: 07 dez 2012.

SILVA, Jean Marcio Souza da. **DISTARTE**: método de educação à distância para o ensino dos fundamentos teóricos e práticos da iniciação ao trombone. Dissertação (Mestrado em Práticas Interpretativas) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2007.

SILVA, José A. G. da. **O ensino coletivo de instrumentos de sopro como disciplina da grade curricular de um curso de licenciatura em música**. 8 p. 2007.

SMITH et al. **Band Expressions**. Editora Warner Bros. Estados Unidos, 2004.

SOUZA, Carlos Eduardo de Azevedo e. **Dimensões da vida musical no Rio de Janeiro**: De José Maurício a Gottschalk e além, 1808-1889. 2003. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

TAROUCO, Liane M. R.; FABRE, Marie C. J. M.; GRANDO, Anita R. S.; KONRATH, Mary L. P. **Objetos de Aprendizagem para M-Learning**. Florianópolis: SUCESU - Congresso Nacional de Tecnologia da Informação e Comunicação, 2004. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/CESTA/objetosdeaprendizagem_sucesu.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2012.

TOURINHO, A. C.; WESTERMANN, B. **Ebook de Violão Acompanhamento**. Porto Alegre: CAEF da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.caef.ufrgs.br/produtos/ebook_violao>. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____ et al. Cordas e redes no ensino de violão. In: **EAD na formação de professores de música**: fundamentos e prospecções. NUNES, Helena de S. (Org.). Tubarão: Copiart, v. 1, p. 149-164, 2012.

TRINDADE, Anícia R. **Os modelos pedagógicos em contexto de educação a distância**: como definir os objectivos de aprendizagem? 229 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educativas) – Universidade de Lisboa. Portugal: Lisboa, 2009.

VARELA, Elizabeth. **SmartMusic in the Classroom Reduces the Risk of Budget Cuts to Music Programs in the United States**. 30 p. Minnesota School of Business, 2008.

VECCHIA, Fabrício D. **Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba**: processos de ensino e aprendizagem do método Da Capo. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo, Atlas, 1997.

WEBER, Dorcas; NUNES, Helena de S. Produção de Material Didático para Educação a Distância: uma proposta para o PROLICENMUS. In: **Revista Novas Tecnologias da Educação**. V. 7 n° 2, out 2009. Disponível em http://www.cinted.ufrgs.br/renote/out2009CAEF/art_apre/D_Dorcas.pdf.

_____; _____. Construindo um design pedagógico para o PROLICENMUS: a integração do modelo pedagógico e design visual. In: **Anais do V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares / IX Colóquio sobre Questões Curriculares**. P. 4006 – 4016. Portugal, Cidade do Porto: 2010.

WESTERMANN, Bruno. **Fatores que influenciam a autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância**. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). UFBA. Salvador, 2010.

WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In: D. A. Wiley (Ed.), **The Instructional Use of Learning Objects**: Online Version. 2000. Disponível em: <<http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>>. Acesso em: 16 jun. 2012.

WÖHL COELHO, Helena. **Educação musical numa abordagem multi-modal**. 1992. Disponível em: http://www.atravez.org.br/ceem_2_3/abordagem_multimodal.htm. Acesso em: 15 set. 2011.

_____. **MAaV**: uma proposta de educação musical de abordagem multimodal . Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1991 a.

_____. **Musicalização de Adultos através da Voz**. 1. ed. v. 1. 112p. São Leopoldo: Sinodal, 1991 b.

WRIGHT, Courtney N. **Assessment and grading practices of exemplary high school concert band directors**. 81 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Bowling Green State University. Estados Unidos: Ohio, 2008.