



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA NO BRASIL:
MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES (2002 - 2015)**

PATRÍCIA LAKCHMI LEITE MERTZIG GONÇALVES DE OLIVEIRA

**MARINGÁ
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA NO BRASIL:
MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES (2002 - 2015)**

Tese apresentada por PATRÍCIA LAKCHMI
LEITE MERTZIG GONÇALVES DE
OLIVEIRA ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Estadual de
Maringá como um dos requisitos para a
obtenção do título de Doutora em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Profa. Dra. MARIA LUISA FURLAN COSTA

MARINGÁ
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

048p

Oliveira, Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves
de

Pesquisas em educação musical a distância no
Brasil: mapeamento de teste e dissertações (2002-
2015) / Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de
Oliveira. -- Maringá, 2018.

230 f. : il., color., figs., graf., quadros.

Orientador(a): Prof*. Dr*. Maria Luisa Furlan
Costa.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de
Concentração: Educação, 2018.

1. Educação à distância. 2. Educação musical. 3.
Concepção de EAD. 4. Estado do conhecimento. I.
Costa, Maria Luisa Furlan, orient. II. Universidade
Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em
Educação - Área de Concentração: Educação. III.
Título.

CDD 21.ed. 372.87

AHS-CRB-9/1065

PATRICIA LAKCHMI LEITE MERTZIG GONÇALVES DE OLIVEIRA

**PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA NO BRASIL:
MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES (2002 - 2015)**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Furlan Costa (Orientadora) – UEM

Prof.^a Dr.^a Fabiane Freire França – Unespar, Campo Mourão

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Crissi Knupell – Unicentro,
Guarapuava

Prof. Dr. Rael Bertarelli Gimenes Toffolo – UEM

Prof.^a Dr.^a Annie Rose dos Santos – UEM

Data de Aprovação
09/02/2018

Para todos os meus professores, gratidão.
Para André Luiz e Luiz Phillip, com carinho.

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo toda a minha família. Agradeço de coração meu marido André e meu filho Luiz Phillip pelo apoio incondicional. A minha mãe Lia, meus irmãos Maximilian e Thaís por compreenderem o quão importante esse trabalho foi para mim e reconhecerem esta etapa como vencida. Um agradecimento especial a minha prima Silvia Sant' Anna Fredi pela correção da língua inglesa. Obrigada;

Agradeço com carinho a disponibilidade e abertura de minha orientadora Maria Luisa. Sei que não foi fácil aceitar uma orientada de outra área de formação, mas nosso percurso até aqui foi, para mim, bastante produtivo e muito gratificante. Sou grata por me apresentar e me permitir surpreender com as possibilidades de mudanças que a EaD pode nos oferecer;

Agradeço a quatro amigas que, para mim, são as melhores do mundo: Sabrina Laurelee Schulz, Carla Juliana Galvão Alves, Tiziana Cocchieri e Sheila Regiane Franceschini. Obrigada meninas, por sempre podermos discutir sobre tudo de coração aberto;

Com alegria no coração e um sorriso no rosto agradeço as minhas parceiras na escrita de artigos que tanto me deram suporte em momentos de crise, de devaneios, de discussões e reflexões: Sandra Letícia Schroeder Iglesias, Silvana Aparecida Guietti, Nubia Carla Ferreira Cabal e Camila Tecla Morteau Mendonça;

Agradeço a todo o nosso Grupo de Pesquisa em Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (GPEaDTEC): Adriana Cheron, Ivanilda de Almeida Meira (Nones), Taissa Vieira Lozano Burci, Marta Croci, Simone Maria Martins, Márcio Ricardo Marosti, Helen Camila da Silva, Stela Galbardi de Resende, Adriano Hidalgo Fernandes, Cleber dos Santos Gonçalves, Silvia Eliane Oliveira Basso e todos os outros membros do grupo;

Agradeço também meus colegas de trabalho no curso de música da Unoeste que me deram um valioso suporte ao longo dos quatro anos de doutorado: Valter Luis Trevisan, Luciana Carolina Fernandes de Faria, Katia Aparecida Calil, Kelly Nogueira

Marques, Luciane Gomes Trevisan, Rosiléia Cintia Fabian, Olga Maria de Andrade Boscoli e Marta Janete Malacrida. Aproveito a oportunidade e agradeço, e muito, a todos os meus alunos de Educação Musical da Unoeste. Sem vocês, caros alunos, como eu aprenderia tanto?

Agradeço aos membros da Banca de Qualificação e Defesa: professoras Annie Rose dos Santos, Fabiane Freire França, Maria Aparecida Crissi Knupell e o professor Rael Bertarelli Gimenes Toffolo por contribuírem de forma tão cativante no desenvolvimento dessa pesquisa e que me permitiram sentir segurança na continuidade de minha jornada;

Um agradecimento especial ao grupo Fladem (Fórum Latino-americano de Educação Musical) que, com paciência, ouviram minhas angústias sobre os caminhos da Educação Musical a Distância na Brasil e me ajudaram a compreender melhor os alcances e limites de minha pesquisa. Obrigada, mesmo, Leo Moraes, Glauber Rezende, Eliete Vasconcelos, Tainá Façanha, Carol Couto, Ju Larsen, Sulamita Lage, Jeanine Bogaerts, Nany Vieira e Hugo Bozzano;

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá por compartilharem seus conhecimentos e experiências de vida. Sou agradecida também pela disponibilidade e atenção dos funcionários do PPE, Hugo e Márcia e de todos os funcionários do Núcleo de Educação a Distância (Nead) da UEM;

Por fim agradeço aos gestores, professores, funcionários e alunos da UEM que, engajados na luta pela universidade pública, gratuita e de qualidade, contribuem para que a voz da comunidade seja ouvida ainda mais nesses tempos obscuros que estamos vivendo. Lutar sempre, temer jamais!

Musica de manivella

Sente-se diante da victrola
E esqueça-se das vicissitudes da vida

Na dura labuta do todos os dias
Não deve ninguém que se prese
Descuidar dos prazeres da alma

Discos a todos os preços

Oswald de Andrade. Pau Brasil.

GONÇALVES DE OLIVEIRA, Patrícia Lakchmi Leite Mertzig. **PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA NO BRASIL: MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES (2002 - 2015)**. 230f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Maria Luisa Furlan Costa. Maringá, 2018.

RESUMO

Nesta tese, investigamos as concepções teórico-metodológicas presentes nas pesquisas *stricto sensu* em Educação Musical a distância no Brasil. Os estudos sobre a teoria da Educação a Distância (EaD) são escassos em todo o mundo, como afirmam os pesquisadores Moore e Kearsley. Com o aumento significativo da oferta de vagas no Ensino Superior em nosso país por meio da EaD, é importante que as concepções teóricas e metodológicas relativas a essa modalidade de ensino sejam tema de reflexão no intuito de contribuir para seu fortalecimento. Os trabalhos em nível de mestrado e doutorado na área de Educação Musical a distância se apresentam como um recorte possível para desvelar as concepções ali subjacentes e como estas dialogam com seus objetos de pesquisa. Nossa hipótese é que as concepções teórico-metodológicas em EaD se apresentam diluídas ou são inexistentes, confirmando o posicionamento de Moore e Kearsley. No referencial teórico deste estudo, apoiamos-nos nos principais autores em EaD (MOORE; KEARSLEY, PETERS, VALENTE, PRETI, e KENSKI), que fundamentam as diferentes concepções pedagógicas (DEWEY, PIAGET, VIGOTSKI, FREIRE, entre outros), bem como em pesquisadores da música e educação musical (SCHAFER, KOELLREUTTER, FONTEERRADA, TOMÁS e KATER). Esta pesquisa é de natureza qualitativa, de característica bibliográfica e documental. Realizamos um levantamento de dados a partir da seleção de teses e dissertações sobre educação musical a distância, configurando esta pesquisa como estado do conhecimento. Empreendemos a consulta na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal da Capes com os seguintes descritores: “Educação Musical e Educação a Distância”, “Educação musical a distância”, “Música e educação a distância” e “Ensino de música a distância”. Localizamos 9 teses de doutorado e 16 dissertações de mestrado no período de 2002 a 2015. Após a leitura na íntegra dos trabalhos foram analisadas 7 teses e 14 dissertações a partir de quatro categorias distintas, totalizando 21 trabalhos. A exclusão de 2 teses e 2 dissertações ocorreu por que tais trabalhos não tratam a educação musical a distância enquanto objeto de estudo. Os resultados deste estudo indicam que grande parte dos trabalhos analisados valorizam, sobretudo, as tecnologias que servem de suporte à aprendizagem musical. A concepção teórico-metodológica em EaD, em muitos deles, corrobora com a geração de uma visão superficial dessa modalidade, pois estes não trazem questões de ordem teórica e pedagógica, fundamento da ação de educar e, nesse sentido, educar a distância.

Palavras-chave: Educação a Distância; Educação Musical; Concepção de EaD; Estado do Conhecimento; Teses e Dissertações.

GONÇALVES DE OLIVEIRA, Patrícia Lakchmi Leite Mertzig. **RESEARCHES IN DISTANCE MUSICAL EDUCATION IN BRAZIL: MAPPING THESES AND DISSERTATIONS (2002 - 2015)**. 2018. 230f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Advisor: Dra. Maria Luisa Furlan Costa. Maringá, 2018.

ABSTRACT

In this thesis, we investigate the theoretical-methodological conceptions present in the stricto sensu researches in Distance Musical Education in Brazil. Studies on the theory of Distance Education (DE) are scarce all over the world, as researchers like Moore and Kearsley say. With the significant increase in the offer of courses in Higher Education in Brazil through DE, it is important that the theoretical and methodological conceptions regarding this modality of education are a topic of reflection in order to contribute to its strengthening. The master's and doctoral level works in the area of Musical Distance Education are presented as a possible clipping to unveil the underlying conceptions and how these dialogue with their research objects. Our hypothesis is that the theoretical-methodological conceptions in DE are diluted or non-existent, confirming the positioning of Moore and Kearsley. In the theoretical framework of this study, we support the main authors in DE (MOORE, KEARSLEY, PETERS, VALENTE, PRETI, and KENSKI) who created the basis of the different pedagogical conceptions (DEWEY, PIAGET, VIGOTSKI, FREIRE among others) as well as researchers in music and music education (SCHAFER, KOELLREUTTER, FONTEERRADA, TOMÁS and KATER). This is a qualitative research, with bibliographical and documentary characteristics. We conducted a data collection from a selection of theses and dissertations on distance music education, configuring this research as state of knowledge. We conducted the consultation in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and in the Portal of Capes with the following descriptors: "Musical Education and Distance Education", "Musical Education at a Distance", "Music and Distance Education" and "Teaching Music at a distance". We found 9 doctoral theses and 16 master's dissertation in the period from 2002 to 2015. After reading the papers in full, 7 theses and 14 dissertations were analyzed from four different categories, totaling 21 papers. The exclusion of 2 theses and 2 dissertations occurred because such works do not deal with distance musical education as object of study. The results of this study indicate that most of the analyzed works value mainly, above all, the technologies that support musical learning. The theoretical-methodological conception in DE, in many of them, corroborates with the generation of a superficial vision of this modality, since these do not bring questions of theoretical and pedagogical order, essential for of the educating action and, in this sense, for educate at a distance.

Key words: Distance Education; Musical Education; DE Conception; State of Knowledge; Theses and Dissertations.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
AIM	Articulated Instructional Media Project (Projeto Midia de Instrução Articulada)
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
CBM	Conservatório Brasileiro de Música
CD	Compact disc
CD-ROM	Compact Disc Read-Only Memory
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJV	Estar Junto Virtual
EUA	Estados Unidos da América
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISME	International Society for Music Education
ITFS	Instructional Television Fixed Services
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MIDI	Musical Instrument Digital Interface
MOOC	Curso aberto e massivo
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
MSN	Microsoft Service Network
OEA	Organização dos Estados Americanos

OU	Open University
MP3	MPEG-1/2 Audio Layer 3
MPEG	Moving Picture Experts Group
PC	Personal Computer
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto pedagógico do Curso
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGMus	Programas de Pós-Graduação em Música
PPI	Projeto pedagógico Institucional
Prontel	Programa Nacional de Teleducação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEMA	Superintendência de Educação Musical e Artística
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TAD	Teoria da Autodeterminação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TELEDUC	Ambiente de educação a distância
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCB	Universidade Católica de Brasília
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidades Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UniRede	Associação Universidade em Rede
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
USP	Universidade de São Paulo
VHS	Video Home System

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Produção acadêmica por região.....	102
------------	------------------------------------	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Produção acadêmica por PPG	100
Quadro 2:	Periodicidade das teses e dissertações	101
Quadro 3:	Produção acadêmica por IES	102
Quadro 4:	Palavras-chave das teses	108
Quadro 5:	Palavras-chave das dissertações	109
Quadro 6:	Teses de doutorado	111
Quadro 7:	Dissertações de mestrado	112
Quadro 8:	Categorias de análise nas teses de doutorado.....	151
Quadro 9:	Categorias de análise nas dissertações de mestrado	153

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	26
2.1. As diferentes gerações da EaD.....	45
2.2. A EaD no Brasil	52
2.3. O Conceito de Tecnologia	60
2.4. Teorias em EaD	70
3. TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA NO BRASIL: O ESTADO DO CONHECIMENTO	93
3.1. Metodologia da Pesquisa: estado do conhecimento.....	96
3.2. Estado do Conhecimento: contextualizando teses e dissertações.....	99
4. ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA COMPREENDER OS ESTUDOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA NO BRASIL	115
4.1. Algumas abordagens em Educação Musical.....	117
4.2. Educação Musical no Brasil.....	128
4.3. Tecnologias em Educação Musical.....	136
4.4. Graduação em Licenciatura em Música no Brasil	143
5. ANÁLISE DA CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA NOS TRABALHOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA NO BRASIL DE 2002 A 2015	148
5.1. Categorias de Análise	149
5.1.1. Concepção pedagógica	156
5.1.2. Fundamentos Metodológicos em Educação Musical	165
5.1.3. Teorias em EaD	180
5.1.4. Tecnologias utilizadas	192
6. CONCLUSÃO	212
REFERÊNCIAS	219

INTRODUÇÃO

O seguinte questionamento dá início a esta tese: É possível uma educação musical a distância? Essa pergunta instiga porque, quando se pensa em música, em estudar música, ou ainda, em cursar uma graduação em música, imagina-se uma quantidade significativa de conteúdos práticos como, por exemplo, tocar um instrumento musical. De tradição, os instrumentos musicais sempre necessitaram da presença física do professor, inclusive pela conveniência de tocar os alunos com as mãos para auxiliá-los na correta postura corporal para melhor execução do instrumento.

De forma alguma, esse pensamento sobre a obrigação de um mestre para ensinar a execução instrumental é errado ou incabível. A Idade Moderna trouxe para a música este legado: saber música é, além de saber ler música, saber tocar um instrumento musical. Assim, os cursos de graduação em Música, tanto presencial quanto na modalidade a distância, possuem grande parte de sua carga horária dedicada às disciplinas práticas tais como: coral, regência, percepção musical, instrumentos melódicos como a flauta-doce, por exemplo, e harmônicos como o piano e o violão. Alguns cursos de graduação em Música, como se verifica ao longo desta pesquisa, ofertam também o ensino de percussão.

E como ficam essas disciplinas a distância? E a qualidade desses cursos? Essas e outras perguntas emergem facilmente no momento em que se reflete sobre um curso de música a distância. Nesse sentido, admite-se ser importante destacar os caminhos que levaram a refletir sobre a educação musical a distância quando observada a expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil, alcançando também os cursos de licenciatura em Música.

Pontua-se que a formação da pesquisadora é em Música, com habilitação em licenciatura, empreendida entre os anos de 1997 e 2001, em curso presencial. Nesse período, o curso de graduação realizado na Universidade Estadual de Londrina (UEL), em Londrina, Paraná, não trouxe para a discussão a possibilidade de ensinar e aprender música na modalidade a distância e pouco foi observado sobre o uso de tecnologias que poderiam contribuir especificamente com a educação musical. Nas acanhadas disciplinas que incluíam as Tecnologias da Informação e Comunicação, doravante TIC, a ênfase foi dada a práticas de composição musical com intuito de manipular programas de computador, além de

noções de acústica, captação de som e espacialização para compor música, um estilo musical chamado Música Eletroacústica.

Com foco nas diferentes abordagens metodológicas para ensinar música na Educação Básica e também com a significativa experiência adquirida na disciplina de Estágio Supervisionado durante a graduação, toda a atenção estava voltada para as inúmeras possibilidades de ensinar música, o contrário de ensinar instrumento musical na escola. Veja o quanto uma coisa difere da outra. Ir à escola e ensinar música é possibilitar aos educandos o contato e manipulação com os diversos sons que os cercam de forma criativa e prazerosa, contribuindo para uma formação emancipatória dos indivíduos. Isso não significa deixar de utilizar os instrumentos musicais em sala de aula, mas recolocá-los como apoio pedagógico, o contrário de centralizar o ensino de música nas técnicas de execução instrumental.

O trabalho da pesquisadora na Educação Infantil e Ensino Fundamental I ocorreu após o término da graduação, em 2002, no município de Maringá, Paraná. A prática em sala de aula permitiu o contato com crianças de faixa etária e condições sociais e culturais diversas, ainda que toda a experiência tenha ocorrido em escola pública. Naquele momento, o processo de musicalização era fundamental para proporcionar aos educandos ambientes musicais significativos enquanto objetivo principal da Educação Musical. As diferentes metodologias aprendidas na graduação faziam a diferença nas aulas, pois, sem focalizar o objeto de estudo no instrumento musical, permitiam ampliar o fazer musical dos alunos por meio de jogos, composições e criações musicais de modo a envolver todos com os conteúdos em música avançando de maneira rica e criativa.

O caminho trilhado levou a um aprofundamento dessas metodologias ao fortalecer a pesquisa sobre abordagens metodológicas em educação musical em nível de mestrado. Ingressando em 2007 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) na Linha de Pesquisa em Formação de Professores, com o desenvolvimento da dissertação intitulada “Educação Musical e algumas metodologias: um estudo de abordagem teórica”, defendida no ano de 2009.

Nessa pesquisa o objetivo foi apresentar algumas abordagens metodológicas em educação musical para serem desenvolvidas na escola por professores não especialistas, ou seja, aqueles com formação em Pedagogia. Partiu-se do princípio que o professor pedagogo já atua em sala de aula utilizando a música e, com um pouco mais de conhecimento sobre essa arte, eles poderiam

auxiliar os professores de música a realmente torná-la uma prática efetiva.

Destaca-se que, em fins da primeira década do século XX, a música não fazia parte ainda da cultura escolar, salvo datas comemorativas em momentos festivos. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, o ensino polivalente respaldado pelo antigo curso de Educação Artística foi substituído pelo ensino de Arte que envolve música, artes visuais, teatro e dança. Adentramos, porém, no século XXI e os conteúdos em Artes Visuais ainda são vistos como sinônimo da disciplina de Arte por alunos, pais, professores e gestores, deixando de fora as artes cênicas (teatro e dança) e a música.

Em 2009, o tema da pesquisa se justificava enquanto contribuição da área de música na formação de professores, principalmente para aqueles que atuavam com a Educação Infantil e Ensino Fundamental I. A título de constatação, o ano atual é 2018 e a música ainda não faz parte da cultura escolar. Acredita-se que o professor pedagogo pode e deve envolver seus alunos em experiências musicais de maneira mais criativa do que usualmente se faz (por imitação de gestos com foco na letra e não na música), mesmo não tendo estudado música formalmente.

Decorridos quatro anos do término do mestrado, outras indagações a respeito da Educação Musical passaram a incomodar. Morando em outra cidade, atuando agora em curso superior e formando professores de música com conteúdos envolvendo as TIC, temas relacionados com a EaD chamaram a atenção.

Ao observar o movimento educacional do país em prol da EaD como um meio para aumentar e democratizar o acesso à educação, a pergunta que surgiu rapidamente foi: “É possível uma educação musical a distância”? E ainda: Como funciona? O que os cursos nessa modalidade enfatizam? Foi alterado em algum aspecto o perfil do educador musical formado em curso a distância em relação ao curso presencial?

Ao iniciar os estudos em EaD, pode-se observar que diferentes teorias servem de suporte à modalidade e, por meio delas, é possível vislumbrar a possibilidade de realizar as mudanças bastante necessárias ao processo de ensino e de aprendizagem na atualidade. Uma mudança urgente é, por exemplo, modificar o papel do professor em sala de aula. Este deixaria de ser o centralizador do conhecimento e passaria a ser mediador, proporcionando maior autonomia aos estudantes e colocando-os como responsáveis por sua aprendizagem. Essa grande mudança, que é central na EaD, é esperada não só para o Ensino Superior na modalidade presencial, mas também para a Educação Básica.

Diante disso, questionamos: Como as teorias em EaD podem contribuir para a formação do educador musical? Qual ou quais conteúdos poderiam ser contemplados de forma diferente do ensino presencial? O que muda em um curso de formação de professores de música a distância em relação ao curso de formação presencial? Seria a modalidade a distância, com o uso da internet e outras relações espaço-temporais, a oportunidade de se repensar a formação do educador musical e recolocar o âmbito ocupado pela técnica instrumental nos cursos de licenciatura em música? Esse educador musical, agora formado na modalidade a distância, é capaz de proporcionar aos seus alunos da Educação Básica uma mudança de paradigma educacional? Poderá o curso de educação musical ofertado na distância contribuir para uma formação mais emancipadora e transformadora da realidade?

Outra questão importante em relação à EaD e à possibilidade da oferta de cursos de educação musical a distância se refere ao usos das TIC. Com uma quantidade significativa de *softwares* inovadores, *games* e tantos outros aplicativos desenvolvidos para a área educacional, como fica seu uso na educação musical a distância? Entende-se que o desenvolvimento tecnológico sempre acompanhou a humanidade, chegando a intersecções, cuja história do ser humano se confunde com a própria história da tecnologia, como afirma Alvaro Vieira Pinto (2005, p.54)

A máquina, assim como a técnica, é coetânea ao homem. Representa uma das manifestações do processo de criação do homem por si mesmo. São ambas resultado da evolução que desenvolveu nessa espécie viva o sistema nervoso, elevando-o ao nível em que se tornou capaz de produzir, com caráter abstrato e universal, os sinais das coisas, as ideias, permitindo ao indivíduo projetar o estabelecimento de relações entre os corpos, não imediatamente dadas, mas pensadas. Na necessidade de projetar a máquina está a verdadeira origem dela. Não é motivo que se considera a chamada “era tecnológica” a “era dos projetos” e que os “projetistas”, os engenheiros de visão criadora, nela desempenham tão relevante papel.

A tecnologia não precisa e não deve ser somente um suporte para formar professores de música a distância pautados em justificativas de a EaD existir somente para ampliar o número de vagas e alcançar estudantes distantes geograficamente. Dessa forma, observa-se um uso instrumental da tecnologia e não se ampliam, ou ainda não se inovam as condutas de fazer, ensinar e aprender música, proporcionadas pelas novas tecnologias. As mudanças que se acreditam ser renunciadas tratam de uma visão mais sistêmica da tecnologia que realmente possibilite um fazer musical mais criativo e colaborativo, justamente porque utilizam

as TIC.

Essas questões, que são muitas, motivaram o ingresso novamente no Programa de Pós-Graduação da UEM em nível de doutorado iniciada em 2014. O ponto de partida foi investigar a existência de cursos de música a distância no Brasil, como funcionam e quais seus acertos e dificuldades.

Assinala-se que não são muitas as Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem o curso de licenciatura em Música na modalidade a distância, porém as IES que o ofertam o fazem de maneiras distintas e promissoras, valendo-se de dificuldades e sucessos encontrados ao longo do percurso como ponto de partida para diferentes pesquisas. Nesse âmbito, foi possível constatar que a educação musical a distância torna-se objeto de estudo de diferentes pesquisadores envolvidos direta ou indiretamente com a EaD. O interesse da pesquisadora volta-se então para os estudos realizados em nível *stricto sensu*, pois neles seria possível refletir sobre as dificuldades detectadas por professores que trabalham em cursos de música a distância, bem como seus interesses e contribuições para a área. Entretanto, não se descarta aqui a possibilidade de pesquisar as concepções teóricas e metodológicas em EaD que pautam os Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação em Música a distância no Brasil. Mas isso seria tema para outra pesquisa.

Atualmente, verifica-se uma produção acadêmica brasileira sobre música, educação musical e educação a distância ainda pouco expressiva, porém com diferentes olhares que, de uma maneira ou de outra, contribuem para reafirmar não só a importância da música e da educação musical como formação humana fundamental, mas também colocar a EaD como uma modalidade imprescindível para processo de democratização da educação.

Quando se buscam cursos de licenciatura em música, constatam-se algumas diferenças em relação às outras licenciaturas, tanto no ensino presencial quanto a distância. Tais particularidades envolvem, por exemplo, conhecimento musical prévio do candidato ao curso e, portanto, uma prova de habilidade específica para ingressar nessa graduação é exigida. Além disso, observa-se uma estrutura curricular com uma quantidade significativa de disciplinas práticas individuais (como aprender e executar instrumentos musicais) e coletivas (regência de coro e orquestra, prática de conjunto, entre outras).

Isto posto, algumas questões sobre o ensino de música a distância podem ser levantadas: como e com quais recursos ensinar instrumentos musicais de forma

assíncrona? Como envolver pessoas distantes geograficamente para uma prática coral? Qual metodologia, tecnologia e mídia ideal para atividades que desenvolvam a percepção auditiva? Quais as principais dificuldades sentidas por alunos, professores e tutores? Quais vantagens a internet e programas de computadores com diferentes interfaces podem contribuir na formação desse aluno? *Softwares* e *games* podem ser desenvolvidos exclusivamente para essa finalidade? Com o intuito de responder a essas e a muitas outras questões que facilmente emergem quando se pensa nesse curso a distância é que grande parte dos estudos acadêmicos na área foram desenvolvidas.

Nessas pesquisas, sobressaem-se duas áreas de conhecimento distintas, a música e a EaD, que se encontram e se integram para oferecer cursos de educação musical a distância, não apenas em nível de graduação, mas também na pós-graduação, além de cursos de formação continuada. Portanto, as pesquisas científicas em nível de mestrado e doutorado que envolvem as duas áreas precisam apresentar em sua fundamentação teórica uma concepção teórico-metodológica em EaD.

Faz-se importante destacar que a EaD no Brasil se encontra em processo de estabelecimento definitivo como modalidade educacional. Os cursos de licenciatura em música ainda são escassos no país, mas já são ofertados na modalidade a distância. Em relação aos estudos em teoria da EaD, Moore e Kearsley (2013) afirmam que ainda são raros em todo o mundo, mesmo que a modalidade em si não seja novidade. Isso tem causado muita confusão quanto ao uso de diferentes termos e conceitos, que se não forem bem compreendidos, descrevem uma educação que não é considerada a distância.

Na educação, muitas das informações sobre tecnologia que são obtidas e relatadas como educação a distância” realmente não tem qualquer relação com educação a distância e possuem importância trivial, ao passo que as questões que precisam ser pesquisadas muitas vezes não recebem a devida atenção. Conhecer a teoria, então, é fundamental para todos que desejam obter prática na educação a distância. Para os pesquisadores a teoria é imprescindível (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 290).

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é verificar qual a concepção teórico-metodológica de EaD presente nas teses e dissertações brasileiras relativas à educação musical a distância. Os objetivos específicos são:

- * Identificar e descrever algumas abordagens teóricas em EaD, incluindo as diversas gerações que a compõem;
- * Identificar e descrever a área de educação musical, suas diferentes gerações e o uso de tecnologia nas distintas abordagens em educação musical a distância;
- * Mapear a produção científica em teses e dissertações referentes à educação musical a distância a partir de descritores pré-definidos;
- * Analisar a concepção teórico-metodológica nas teses e dissertações na área de educação musical a distância no Brasil.

Para tanto, o portal da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram consultados e, por meio de resumos, mostram as pesquisas cujas temáticas envolvem educação musical e educação a distância. Com uma abordagem metodológica quantitativa, a princípio, foi possível localizar 9 teses e 16 dissertações entre o período de 2002 e 2015. Para essa busca, utilizaram-se os seguintes descritores no campo assunto: “Educação Musical e Educação a Distância”, “Educação musical a distância”, “Música e educação a distância” e “Ensino de música a distância”.

Após esse levantamento de dados, adotou-se uma abordagem qualitativa. No intuito de se alcançarem os objetivos propostos, a presente tese qualifica-se como uma pesquisa do estado do conhecimento, porque foram utilizadas informações recolhidas de uma área específica de produção científica, no caso, teses e dissertações. Nessa investigação, não se verificaram outras produções científicas, como artigos publicados em periódicos ou anais de eventos sobre o tema e, portanto, a pesquisa não pode ser categorizada como estado da arte, ainda que não apresentem dados em sua totalidade, “Esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39). Posteriormente ao levantamento de dados, empreende-se uma pesquisa bibliográfica, definida como:

[...] fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em realce ao tema de estudo, desde publicados avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, etc. [...] Sua finalidade é colocar o pesquisador em conta direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por

alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 166).

Esta tese está dividida em seis seções. Na primeira, chamada de "Introdução", apresentam-se os objetivos, geral e específicos. Com uma breve descrição da trajetória da pesquisadora, a primeira seção é pontuada pelas questões que envolvem a educação musical a distância e que justificam a relevância desta pesquisa. Em relação ao objeto da tese, a música é trazida para o cerne da questão quando se observa que existem cursos de licenciatura dessa área sendo ofertados na modalidade a distância. Verifica-se que grande parte dos temas abordados nas teses e dissertações em educação musical e educação a distância no Brasil discorreram sobre a metodologia, conteúdos e desenvolvimentos de materiais didáticos para aplicação de conteúdos específicos em música.

A segunda seção, intitulada "Aspectos Históricos, Teóricos e Metodológicos para compreender a Educação a Distância", é iniciada com uma breve descrição histórica da educação musical e da EaD com intuito de refletir sobre aspectos comuns a ambas áreas. Na sequência, pontuamos a EaD como importante modalidade de educação, principalmente na oferta de vagas para a graduação, incluindo os cursos de licenciatura. Ainda nessa seção, a área de educação a distância no Brasil e no mundo foi caracterizada. As diferentes gerações da EaD também foram analisadas, com a finalidade de compreender os caminhos tomados pela modalidade ao incorporar diferentes tecnologias e seu desenvolvimento na educação.

Na terceira seção, "Teses e dissertações sobre educação musical a distância no Brasil: o estado do conhecimento"¹, descrevem-se o procedimento metodológico, os trabalhos selecionados, os catálogos pesquisados e os descritores. Empreende-se um breve resumo de cada trabalho, além de quadros e gráficos dos dados levantados. No diagrama, a quantidade de pesquisas por região é apresentada; nos quadros, apontam-se as palavras-chave das pesquisas, a quantidade de pesquisa por instituições, a quantidade de trabalhos por programas de pós-graduação e, em quadro único, o nome dos trabalhos, nível (mestrado ou doutorado), nome do autor, ano, instituição e programa de pós-graduação.

¹ Estado do conhecimento é uma metodologia de pesquisa que delimita uma parte da produção científica sobre determinado tema. No caso da presente pesquisa o levantamento foi realizado em teses e dissertações sobre Educação Musical a distância.

“Aspectos Históricos. Teóricos e metodológicos para compreender os estudos em Educação Musical a Distância no Brasil” é o título da quarta seção. A área de educação musical é abordada por meio da apresentação de diferentes gerações da educação musical tanto no Brasil quanto no mundo. Procurou-se, ainda, mostrar como essa área se encontra na atualidade. Diversas tecnologias foram contempladas como notação musical, gravação e digitalização, incluindo sua utilização nos cursos de música a distância.

Na quinta seção, “Análise da concepção teórico-metodológica nos trabalhos de Educação Musical a Distância no Brasil de 2002 a 2015” realizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2009) das teses e dissertações selecionadas com o intuito de verificar a concepção teórico-metodológica de EaD desses trabalhos acadêmicos, relacionando-os com as principais teorias dessa modalidade de ensino. Para tanto, as seguintes categorias analíticas foram empreendidas: 1) Concepção pedagógica; 2) Fundamentos metodológicos em Educação Musical; 3) Teorias em EaD; e 4) Tecnologias utilizadas.

Na conclusão, afirma-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido e que, além de as propostas em educação musical a distância no Brasil se fazerem em programas escassos, as pesquisas na área têm privilegiado questões referentes ao ensino de instrumento musical. Contudo, sugerem-se algumas reflexões para futuras investigações. Existem inúmeras possibilidades de reencaminhar as discussões de forma que prevaleça um discurso em EaD mais promissor no sentido de permitir mudanças no paradigma educacional brasileiro.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A presente pesquisa envolve duas áreas de conhecimento ligadas à grande área da Educação que buscam, na atual conjuntura educacional brasileira, reconhecimento e aceitação de toda a sociedade, sendo elas a Educação Musical e Educação a Distância. Ambas podem ser observadas quanto a sua historicidade em diferentes etapas de um processo, cujo início não se encontra na atualidade, como se pode pensar. Acreditar que as duas áreas são novas, particularmente no Brasil, ocorre especialmente em relação à EaD, por fazer uso das TIC e ter a internet como principal meio. A proliferação de cursos superiores ofertados nessa modalidade também contribui para essa visão. Já a Educação Musical pode ser facilmente concebida como área pertencente à atualidade, pois muitas escolas ainda não ofertam o ensino de música em seus currículos e as poucas que o fazem surpreendem pais, alunos e professores.

A Educação Musical e EaD não são áreas de conhecimento exclusivas do presente século no Brasil, muito menos no mundo. O surgimento de ambas não ocorreu no mesmo momento, até porque a Música, enquanto modalidade artística, surge com o próprio ser humano em sua primeira fase evolutiva, por outro lado, a EaD faz, necessariamente, uso da linguagem escrita. Porém, a história talvez permita um entrelaçamento das duas áreas, se observadas pela ótica dialética da produção material humana e pela necessidade, historicamente situada, da criação tanto de uma quanto de outra. Ainda que a educação musical e a EaD não sejam exclusivas do mundo ocidental, neste breve retrocesso histórico, reporta-se apenas ao Ocidente, no intuito de se manterem pontos de intersecção entre as áreas para que se chegue à educação brasileira contemporânea e se focalize, assim, o objeto desta pesquisa.

A Música, fundamento da educação musical, vem da palavra grega *musiké téchne*, que significa Arte das Musas. Na Grécia Antiga, a Arte das Musas envolvia a música e a literatura e, por isso, é possível perceber alguns termos comuns às duas modalidades como métrica, ritmo e harmonia. Era costume recitar poesias acompanhadas de instrumentos musicais como o aulos (instrumento de sopro) e a cítara (instrumento de corda). Sabe-se que a Música era de grande importância na

formação do homem grego e, por esse motivo, já se verifica, nos textos do período, a educação musical.

Importantes escritos de filósofos como Platão e Aristotéles atribuíram à música a função de educar a alma do povo grego. No Livro III da *República*, o Sócrates de Platão discute, por meio de diálogos com Glauco e Adimanto, a relevância da educação musical na formação dos futuros guardiões.

É decerto por essa razão, meu caro Glauco, que a educação musical é a parte principal da educação, porque o ritmo e a harmonia tem grande poder de penetrar na alma e tocá-la fortemente, levando com eles a graça e cortejando-a, quando se foi bem educado. [...] Louva as coisas belas, recebe-as alegremente no espírito, para fazer delas seu alimento, e torna-se assim nobre e bom; ao contrário, censura justamente as coisas feias, odeia-as logo na infância, antes de estar de posse da razão, e, quando adquire esta, acolhe-a com ternura e reconhece-a como um parente, tanto melhor quanto tiver sido preparado para isso pela educação (PLATÃO, 2002, p. 108).

Passagens semelhantes que concedem à música um alto valor formativo também podem ser observadas em *Política*, de Aristóteles. Tanto Platão como Aristóteles descrevem os instrumentos musicais, as escalas modais, os ritmos e harmonias que podem ou não ser ensinados aos jovens.

[...] a Música é a imitação das afeições morais, e isso é evidente, porque existem diferenças essenciais na natureza dos diversos acordes. Aqueles que os ouvem se impressionam de diferentes modos a cada um dos seus acordes: alguns destes, como o tom mixolídio, os predispõem à melancolia e a sentimentos concentrados: outros inspiram voluptuosidade e abandono como os tons moderados. [...] É o que observam em razão os que se aprofundam nessa arte da educação; porque apóiam-se, em seus raciocínios sobre este assunto, no próprio testemunho dos fatos. [...] É incontestável, pois que a Música exerce um poder moral. E se ela pode ter essa influência, é também evidente que se deve a ela recorrer, ensinando-a aos jovens (ARISTÓTELES, s.d., p. 105).

Werner Jaeger, renomado historiador e autor do livro *Paidéia - A Formação do Homem Grego* (2001, p. 1), apresenta a literatura como a "expressão real de toda a cultura superior". Jaeger se mostra um escritor muito cuidadoso em relação a uma verdadeira compreensão de cada conceito do ponto de vista dos gregos. Paidéia, por exemplo, envolve a Educação, a História e a Filosofia e se somam à Cultura, imprimindo nesse conceito o próprio modo de vida grego. De acordo com o autor,

Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas,

porém, coincide realmente com o que os Gregos entendiam por paidéia. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global, e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma vez só (JAEGER, 2001, p. 1).

O mesmo vale para a palavra Música que, concebida como uma unidade, música e literatura, compreende-se também o valor da palavra cantada. Devido a isso a função da educação musical grega não está na técnica instrumental ou na formação de grandes intérpretes como se vê na contemporaneidade, e sim nessa alusão à alma e à formação do caráter. Na leitura, não só do *Livro III*, mas de todo o texto de *República* de Platão e da *Política* aristotélica, percebe-se o cuidado com aquilo que é escrito, dito e ensinado às crianças por meio da literatura, usando especificamente como exemplo as clássicas obras de Homero, como *Ilíada* e *Odisséia*. Segundo Dias (2014, p. 92-93):

Para o filósofo, a música, por certo, não é uma necessidade biológica para o homem, não tem a mesma utilidade que a gramática para o comércio e as ciências, assim como o desenho, para a apreciação das formas da natureza e da arte, e a saúde e a força, para a ginástica. Contudo é uma das coisas mais agradáveis que existem, tanto tocada quanto acompanhada de canto; por isso, deve estar presente, de algum modo, na vida dos jovens. Este último argumento parece a Aristóteles dos mais importantes para a introdução da música nas disciplinas escolares.

Como se pode observar, a educação musical é algo bastante antigo na história da humanidade e tem como centro a experiência musical, amplamente explorada desde a origem da filosofia. Nesse sentido, pensar em definir a EaD pelo seu início, como foi feito com a música é uma tarefa interessante. Primeiro, porque o termo envolve educação e educar alguém é uma ação cultural e socialmente situada. Segundo, porque as relações de ensino e de aprendizagem sempre compreendem mais de uma pessoa e isso se faz, historicamente, pelo desenvolvimento da linguagem.

A linguagem promove um meio de comunicação entre as pessoas e pode ser percebida nas primeiras etapas evolutivas humanas, principalmente, no período Neolítico. Outra forma de expressão humana se dá mediante a produção de iconografias. Pensando no homem pré-histórico, remete-se rapidamente à pintura rupestre que, por meio de desenhos, símbolos e signos são estudados até hoje, ampliando as possibilidades de compreensão do surgimento da humanidade.

A invenção da linguagem escrita, a partir do amplo avanço da linguagem oral, possibilitou registrar ideias, convenções, incluindo a preservação de informações para a posteridade. De alguma forma, o ser humano se coloca em outro nível de desenvolvimento: a capacidade de criar símbolos que representam palavras e que marcam tudo o que se acha que deve ser registrado. O mesmo pode ser observado na música quando, em fins da Idade Média, o homem sente necessidade de mostrá-lo e desenvolve um modelo simbólico de grafia musical chamado neumático.

Destarte, as sociedades antigas evoluíram e ampliaram sua capacidade cognitiva humana com a invenção da escrita e reconfiguraram suas relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Desse modo, pensar sobre o início da Educação é voltar para o início do desenvolvimento humana, com o prolongamento da linguagem e, posteriormente, da escrita. Manacorda (2006, p. 11) reporta-se ao Egito Antigo quando relata os primeiros feitos educacionais.

Os "ensinamentos" mais antigos remontam ao período arcaico, anterior ao antigo reino de Mênfis, se é exato que o primeiro desde a data da 3ª dinastia (século XXVII a.C.). Eles contém preceitos morais e comportamentais rigorosamente harmonizados com as estruturas e as conveniências sociais ou, mais diretamente, com o modo de viver da casta dominante.

O autor ainda aponta outros conhecimentos que foram ensinados naquela sociedade. Assim, os egípcios distenderam um sistema grandioso de agricultura e muitos outros setores produtivos que, com conhecimento em astronomia e matemática, serviam de base para o alargamento de uma das maiores civilizações existentes na Antiguidade.

Outras culturas se desenvolveram em conhecimentos equivalentes, incluindo a matemática, a filosofia, a retórica, a política, a moral e a ética como a dos gregos, romanos e de outros povos contemporâneos aos egípcios. Saraiva (1996, p. 18) assinala que:

Inicialmente na Grécia e, depois, em Roma, existia uma rede de comunicação que permitia o desenvolvimento significativo da correspondência. Às cartas comunicando informações sobre o cotidiano pessoal e coletivo juntam-se as que transmitiam informações científicas e aquelas que, intencional e deliberadamente, destinavam-se à instrução.

A educação, tanto em nível instrucional e diretamente aplicada ao trabalho, quanto para formar os indivíduos pertencentes ao mais alto grau social, ou seja, a educação para o poder e a manutenção da cultura, ocorreu não só por meio da oralidade, mas também da escrita.

Ao se partir do princípio de que a EaD utiliza algum suporte tecnológico para que as pessoas recebam instrução sobre algum assunto sem a necessidade de estarem presentes fisicamente, então é possível pensar que a escrita, enquanto técnica, permitiu que muitos conhecimentos fossem passados a diversas pessoas de uma mesma cultura em momentos distintos. Por esse motivo, Otto Peters (2012), importante estudioso da modalidade, afirma que a EaD teve seu início na Antiguidade com o uso da escrita e traz as cartas de Platão e as Epístolas de São Paulo como exemplo.

As primeiras experiências em educação a distância foram singulares e isoladas. No entanto, já eram de profunda importância para as pessoas implicadas, porque o conteúdo era a religião e a controvérsia religiosa, que eram levadas muito a sério naquela época. Estou me referindo aqui a São Paulo, que escreveu suas famosas epístolas a fim de ensinar às comunidades cristãs da Ásia Menor como viver como cristãs em um ambiente desfavorável. Ele usou as tecnologias da escrita e dos meios de transporte a fim de fazer seu trabalho missionário sem se forçado a viajar. Isso já é claramente uma substituição da pregação e do ensino face a face por pregação e ensino assíncronos mediados (PETERS, 2012, p. 29).

Não se intenciona aqui um retrocesso histórico tão distante para marcar o início da EaD. Importa, entretanto, salientar a escrita como processo humano simbólico, cultural e histórico tornando-se, como se pode perceber ao longo do texto, o fundamento da EaD.

Na Idade Média, a música e a educação musical tomam novas formas em função da visão de homem e de mundo no período, já bem distinta da Antiguidade. Com a supremacia do cristianismo e a solidificação da Igreja como elemento unificador da cultura cristã, a música passa a ser vista como um importante meio para expressar a fé e a devoção. Enquanto instituição solidificada e organizada hierarquicamente, a Igreja medieval também se ocupava da educação do povo e, nesse sentido, de sua educação musical, principalmente para prover crianças cantoras. Nesse sentido, Fonterrada (2008, p. 36) assevera que:

O conteúdo musical constante desse aprendizado variava de igreja para igreja, ou de época para época, mas sabe-se que eram

ministradas aulas de canto, contraponto e improvisação, e que muitos dos pequenos cantores eram extremamente hábeis na realização de suas tarefas musicais. Essa prática perdurou por séculos; muitos dos importantes músicos do período gótico, renascentista e barroco foram meninos cantores, e já pertencem ao anedotário da música as peripécias pelas quais muitos deles passaram ao serem raptados, com frequência, para fazerem parte de determinada corte ou capela.

A teoria musical, por outro lado, não se desligou totalmente dos preceitos clássicos da Antiguidade. Teóricos medievais como Santo Agostinho, Boécio, Abelardo e, na Baixa Idade Média, Tomás de Aquino, escreveram importantes tratados sobre música a partir da concepção musical clássica de base numérica e extremamente simbólica.

A figura de Pitágoras continuava forte e tornou-se um dos principais nomes da mitologia musical da Idade Média por sua concepção baseada no simbolismo e na especulação teórica dos números, e não em sons e melodias (FONTERRADA, 2008, p. 31).

Essa influência grega de pensamento colocou a música junto a outras artes liberais, formando o *Quadrivium*. Essa divisão do conhecimento, somada ao *trivium*, perdurou por toda a Idade Média e chegou ao século XIII com a criação das universidades. Nas instituições universitárias, a aprendizagem utilizava tanto a escrita quanto a oralidade. Favorecidas pela economia mercantil e pela vida urbana, ainda em estágio inicial, as universidades se tornaram as principais instituições de ensino e desenvolveram didáticas próprias a partir da escolástica.

Com uma metodologia baseada na imitação e repetição, muitos conteúdos do *trivium* e *quadrivium*, como a gramática e a música, fizeram uso da aprendizagem oral, não só por meio da repetição (*repetitio*) que era constante, mas também a retórica, particularmente nas *disputaciones* (MANACORDA, 2006, p. 153), nas quais pontos de vista eram defendidos pelos alunos mediante elaborados argumentos. Hugo de São Vitor, filósofo da época, enuncia: A gramática é a ciência de falar sem erro. A dialética é a disputa aguda que distingue o verdadeiro do falso. A retórica é a disciplina para persuadir sobre tudo o que for conveniente (HUGO DE SÃO VITOR, 2001, p. 29).

Além das universidades, as escolas urbanas, desde o século XII, já haviam se proliferado. Filósofos e professores como Aberlardo e João de Salisbury lecionaram em suas próprias escolas em Paris e utilizaram a dialética como

metodologia de ensino. A oralidade era então recorrente e o texto escrito servia de suporte à discussão a ser feita.

O sucesso da dialética libera ao mesmo tempo a palavra do mestre e a do aluno. Do texto comentado se destacam "sentenças" que se tornam elas mesmas objetos de reflexão. [...] A "disputa" começa a se tornar uma prática escolar, aguardando o momento de se impor como exercício sistemático e obrigatório. A própria escrita se situa no prolongamento direto do ensino e as notas dos ouvintes ("reportations") vem fazer concorrência aos tratados e comentários lentamente compostos - mas geralmente caros e pouco acessíveis - como instrumentos de transmissão do saber (VERGER, 2001, p. 55).

Em relação à escrita, muitos textos de filosofia antiga, sermões e outros conteúdos foram traduzidos para a língua latina e enriqueceram sobremaneira as disciplinas escolares, inclusive sendo definidos pelo historiador Jacques Verger como "um dos fenômenos culturais mais importantes do século XII" (2001, p. 70). As traduções utilizadas nas escolas eram copiadas por muitos alunos, principalmente por aqueles que não tinham dinheiro para pagar por uma cópia. A esse respeito, Manacorda (2006, p. 153) apresenta 11 Leis contidas no Título XXXI das *Siete partidas* ou *Libro de las leyes* escrito por Afonso X, o Sábio:

É necessário que em cada estudo em geral, para que seja completo, existam livreiros que tenham em suas livrarias livros bons, legíveis e verazes nos textos e nas glossemas, que os estudantes possam tomar por empréstimo esses livros, para, copiando-se, fazer novos livros ou emendar os velhos (Lei XI).

Destaca-se nesse trecho os termos "legíveis e verazes", pois caracterizam a cópia em sua melhor compreensão do termo: a fidelidade, o *ipsis litteris*, literalmente o que garantia a autenticidade da cópia como substituta do original. No que tange à música, Afonso X, o Sábio, também se ocupou de registrar composições musicais no estilo cantochão. A preciosa coletânea das *Cantigas de Santa Maria* cantadas em galaico-português são exemplos de obras musicais que alcançaram a contemporaneidade justamente porque se investiu no trabalho do copista. "Essa coletânea de mais de quatrocentas melodias nos é conservada em quatro manuscritos, um dos quais (Bibl. do Escorial) contém quarenta miniaturas representando músicos" (CANDÉ, 1994, p. 271).

Observa-se, então, a cópia como uma tecnologia desenvolvida pelo ser humano interessado no registro do conhecimento, incluindo o musical. Naquele período histórico, a escrita musical foi criada para grafar a melodia e possibilitar uma

padronização no canto em todos os momentos religiosos em igrejas distantes geograficamente. A invenção da escrita musical é creditada ao monge Guido D'Arezzo, no século XII e causou, senão uma revolução na teoria, um salto qualitativo tanto do pensar sobre música quanto do fazer musical. Corroborando, Fonterrada (2008, p. 39) afirma que

a notação em uso até então pressupunha a tradição oral, pois servia, apenas, de ajuda mnemônica; a invenção de Guido (notação musical) permitiu que cada monastério ou igreja tivesse seu próprio coro e que, pela primeira vez na história, fosse capaz de cantar não só o repertório tradicional, mas também cantos desconhecidos.

Até aqui, notam-se diferentes tecnologias sendo criadas como necessárias para o desenvolvimento humano, contudo sempre contextualizadas historicamente, ou seja, o homem nada projeta se não for para melhorar a qualidade de sua vida material alterando, dessa forma, as relações de trabalho. Como exemplo, citamos o copista medieval, uma profissão extremamente necessária, mas que, na Idade Moderna, caiu em desuso com a invenção da imprensa.

O Renascimento, o antropocentrismo e correntes filosóficas de caráter humanista possibilitaram também pensar a educação de forma diferente de sua concepção medieval. Beneficiada pela racionalidade, conceitos matemáticos, domínio de muitos elementos da natureza e, principalmente, pela capacidade de projetar (PINTO, 2005), a Europa do século XV assiste à invenção da imprensa pelo gráfico alemão Johannes Gutenberg (1398-1468).

Com essa tecnologia, as cópias deixaram de ser feitas à mão e passaram a ser impressas no tipógrafo à base de tinta, causando uma verdadeira revolução no tocante à disseminação de informações. A possibilidade de produzir um número significativo de cópias de uma mesma obra em menos tempo e a custos mais baixos abriu espaço para profissões como a do tipógrafo e os antigos cargos de copistas no modelo medieval foram extintos. A informação diária e jornalística passou a ser difundida em massa e conteúdos apresentados nos livros também alcançaram uma quantidade muito maior da população. Bastava saber ler para adquirir informações e conhecimento. Uma nova cultura floresceu a partir da invenção de Gutenberg e colocou, conseqüentemente, a educação em outra direção.

Nesse sentido, Saraiva (2010, p. 29) aponta que:

A imprensa foi a primeira tecnologia que tornou economicamente viável transmitir o conhecimento sem a co-presença do professor e dos alunos, tendo em vista os altos valores dos livros copiados que existiam até então. Na época de sua invenção, as escolas apresentaram grande resistência ao livro impresso, pois temiam tornar sua função obsoleta e desnecessária. Pensava-se que, havendo livros com valor acessível, bastaria lê-los em casa para ter acesso à educação.

Os livros impressos abriram espaço para os livros didáticos e toda uma metodologia para melhor distribuição de conteúdos pode ser repensada. Observa-se que a nova mídia tornou viável a impressão de livros e favoreceu a transmissão do conhecimento, mas o que a tecnologia da imprensa não alterou na Idade Moderna foi a compreensão dos aspectos cognitivos, das teorias educacionais, da visão de mundo e de homem no período. Assim como, atualmente, o que está em jogo na EaD não é pensar que o computador pode substituir a figura do professor, mas sim acreditar que pode contribuir para a democratização do ensino quando utiliza as TIC para aproximar pessoas e ampliar os espaços de aprendizagem. Faria (2006, p. 16) esclarece que

essa significativa contribuição da Educação a Distância de chegar a todos, em qualquer lugar, é o compromisso com a sua democrática universalização, tornando-a de fácil acesso, pela superação da distância, mediada pelo uso de recursos tecnológicos. A EAD constitui-se ainda, numa forma de aumentar as oportunidades educacionais e a democratização do ensino, permitindo a universalização do conhecimento para que todos possam usufruir de um benefício que tem sido privilégio de alguns.

Já a sociedade contemporânea é constantemente referida como pós-moderna. Segundo Jean-François Lyotard (2013, p. xv), “a palavra é usada, no continente americano, por sociólogos e críticos. Designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX”. A ideia de universalidade do discurso a que Lyotard (2013) se refere como “metanarrativas” consensuais passa, na pós-modernidade, a não fazer mais sentido e o autor caracteriza o período como a queda das metanarrativas valorizando, dessa forma, a pluralidade discursiva. Transformações sociais também podem ser observadas como um contraponto a períodos anteriores. A sensação de relações pessoais solúveis, passageiras é constante nos discursos pós-modernos (BURK, 2012; LYOTARD, 2013).

No campo das ciências humanas, muitas abordagens filosóficas, historiográficas e sociológicas, com características estruturais mais rígidas a partir

da leitura e interpretação de padrões sociais mais generalizados foram substituídas na pós-modernidade por modelos mais fluidos e dinâmicos. Há, inclusive, trocas de termos como, por exemplo, "estrutura" por "fluxo" e "transformação" (BURK, 2012, p. 257). Diversas áreas de conhecimento têm alterado seus conceitos e suas abordagens. De acordo com Burk (2012, p. 276),

os geógrafos têm analisado a "compreensão" do mundo e o "desenraizamento" [placelessness] "resultante do surgimento de novas formas de comunicação; os economistas vêm estudando a ascensão das empresas transnacionais; e os especialistas em política têm debatido o declínio do Estado-nação e a possível ascensão da democracia cosmopolita. Os sociólogos tem perguntado se a cultura mundial vem tornando-se mais homogênea ou mais complexa. Os antropólogos, cujos objetos tradicionais de interesse estão desaparecendo, vêm voltando a atenção para a interação entre o local e o global ou para o que Arjun Appadurai chama de "esferas públicas em diáspora" e associações fundadas nos *mass-media*", comunidades imaginadas espalhadas pelo mundo, mas reunidas pela televisão e pela internet.

A globalização também ganha novas dimensões na pós-modernidade. A grande mola propulsora para pensar em questões sociais, econômicas, culturais, políticas, religiosas, entre outras, em escala mundial, é, sem dúvida, o avanço das TIC. Isso porque o conhecimento e a informação são apresentados como novos produtos mantidos pelo sistema capitalista. Conforme Lyotard (2013, p. 83), "não se compram cientistas, técnicos e aparelhos pra saber a verdade, mas para aumentar o poder".

Seguindo a perspectiva pós-moderna, o campo da educação também se encontra em mudanças significativas de paradigmas, especialmente no que se refere ao papel dos atores envolvidos no processo educacional. Professores já não são mais vistos como detentores do conhecimento que, em processo unidirecional, o transmite para seus alunos. Esse fato exige dos alunos uma atitude menos passiva, colocando-os como responsáveis por sua aprendizagem; os professores passam a ser mediadores do conhecimento, favorecendo ambientes de aprendizagem mais significativos e mais colaborativos.

Bem diferente do modelo comeniano de educação, as propostas de ensino hoje caminham para conteúdos que são dispostos de forma problematizada e interdisciplinar e que envolvem professores, pais e direção escolar em discurso mais interativo e, conseqüentemente, inovador. O exemplo aqui utilizado tem por base o conceito de ensino híbrido.

O termo híbrido significa misturado, combinado. Assim, esse conceito contribui para a compreensão de uma ação educacional para além das funções já estabelecidas e cristalizadas por cada membro escolar: alunos, diretores, professores, funcionários, pais e comunidade. No ensino híbrido, a interdisciplinaridade e as metodologias ativas são combinadas a partir do interesse coletivo pelo conhecimento. Pontua-se que nesse ensino, até mesmo a arquitetura das novas escolas precisam ser revistas, porque as paredes que separam as turmas e as séries devem cair em desuso juntamente com a divisão de áreas do conhecimento, como se não estivessem umas ligadas às outras.

Outro importante aspecto relacionado ao novo modelo educacional é aquele de ordem afetiva e multicultural. A concepção de emoção, pós-paradigma cartesiano (que separa emoção de razão e a coloca abaixo da racionalidade), é agora centro das discussões que envolvem a aprendizagem. Da mesma forma, são relevantes as perguntas relacionadas à multiculturalidade, visto que, nesse mundo chamado pós-moderno, o eurocentrismo também é interrogado, fazendo aflorar novas maneiras de o humano ser e estar no mundo, onde culturas não devem mais se sobrepor umas sobre as outras.

Nesse sentido, Moran (2015) levanta alguns questionamentos que se tornam, no âmbito educacional, imprescindíveis para a formação humana na contemporaneidade:

A mistura mais complexa é integrar o que vale a pena aprender, para que e como fazê-lo. O que vale a pena? Que conteúdos, competências e valores escolher em uma sociedade tão multicultural? O que faz sentido aprender em um mundo tão heterogêneo e mutante? Podemos ensinar a mudar se nós mesmos, os gestores e docentes, temos tantas dificuldades em tomar decisões, em evoluir e em ser coerentes, livres, realizados? Podemos ensinar de verdade se não praticamos o que ensinamos? (MORAN, 2015, p. 27).

As respostas a essas perguntas precisam de reflexão e discussão entre os educadores, pesquisadores, governo e sociedade. A nosso ver, isso demanda certa urgência, pois da forma como a escola está colocada, verifica-se grande defasagem na aprendizagem de conteúdos, um desinteresse geral pela escola por parte de toda a comunidade e, principalmente, em países em desenvolvimento como o Brasil, a falta de recursos financeiros para a educação culmina no descrédito pela profissão docente. Nesse contexto, presume-se que uma nova organização educacional

baseada na EaD pode contribuir de modo bastante eficaz para a tão almejada mudança na educação.

A EaD parte do pressuposto de que não é necessário o encontro físico entre estudantes e professores para que processos de ensino e de aprendizagem ocorram e, atualmente, conta com as TIC como meio fundamental para ampliar de forma significativa o acesso à educação de milhares de pessoas distantes geograficamente dos centros educacionais. A oferta de cursos em nível de graduação e pós-graduação na modalidade a distância permite que mais pessoas alcancem a formação profissional e contribui para o enriquecimento pessoal e a expansão de conhecimento.

Moore e Kearsley (2013), pesquisadores da EaD, afirmam que as TIC, especificamente a Internet, constituem, atualmente, o principal estímulo para que cada vez mais pessoas busquem essa modalidade como meio de obter um diploma ou certificação em diferentes cursos.

A quinta geração, a de classes virtuais on-line com base na internet, tem resultado um enorme interesse e atividade em escala mundial pela educação a distância, com métodos construtivistas de aprendizado em colaboração, e na convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 63).

Os autores acreditam que a EaD pode ser vista como um importante meio de democratização do saber, porém não justificam a procura pela modalidade por associar a busca de conhecimento ao aumento de poder na era pós-moderna. A busca pelo conhecimento é apresentada por Moore e Kearsley (2013) como algo almejado pelas pessoas no sentido de ampliarem sua ação profissional e também pelo enriquecimento pessoal, mas não exploram o saber ligado ao poder como característica intrínseca à pós-modernidade, como Lyotard (2013).

Por outro lado, Moore e Kearsley (2013) compreendem que existem interesses políticos, econômicos e culturais que agem diretamente na expansão da EaD em escala mundial. Organismos internacionais como o FMI (Fundo Monetário Internacional), Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), por exemplo, incentivam a modalidade justificando-a como um meio importante para que o desenvolvimento alcance países em desvantagens econômicas e sociais. Contudo, os autores também ressaltam o quanto a EaD pode massificar o conhecimento, tornando as pessoas acríticas e preparadas para o consumo. Em suas palavras,

Esse consumismo educacional reduz o ensino a um processo de treinamento de trabalhadores para a economia produtiva e visa treiná-los para se tornarem consumidores e usuários de bens e serviços massificados - especialmente serviços. [...] Os valores consumistas já determinam uma parte cada vez maior do currículo, da instrução e das políticas educacionais em muitos países. Esses valores podem ser transferidos a outros países por meio de seus programas de educação a distância (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 405).

Nesse sentido, é importante atentar-se aos discursos, tanto de ataque quanto de defesa da educação por meio da modalidade a distância, para que possamos compreender, de fato, qual ou quais premissas defendem uma educação mais humanizadora, que possibilite diminuir diferenças socioeconômicas da população ou que defendam a massificação do conhecimento e a manutenção da sociedade e seu *status-quo*, exatamente como é possível observá-la em escala mundial. É no campo da prática social que, por meio de uma abordagem dialética, observa-se como os diferentes conceitos em EaD são adotados nas pesquisas em educação musical a distância analisadas neste trabalho.

No Brasil, a EaD se encontra em fase de crescimento, como resultado de um processo que tem início no século XX. Historicamente, ainda que não seja consenso entre os pesquisadores da área, podemos observar que a EaD inicia sua trajetória mais especificamente no final do século XIX e início do século XX, por intermédio de anúncios feitos em jornais do Rio de Janeiro sobre cursos por correspondência ofertados por uma escola norte-americana (TORRES; VIANNEY, 2004). Na sequência, vieram cursos difundidos pelo rádio, com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro por Roquette-Pinto, entre os anos de 1922 e 1925 e, mais tarde, pela televisão. Muitas ações de cunho educativo foram desenvolvidas e algumas delas custeadas pelo governo federal, como a criação do Movimento de Educação de Base (MEB) e, posteriormente, na década de 1970, o Projeto Minerva.

O principal agente motivador desses cursos a distância foi, sem dúvida, projetos que visavam erradicar, ou pelo menos diminuir consideravelmente, o índice de analfabetismo no Brasil. Por outro lado, no início da década de 1990 e inspirados no modelo da Universidade Aberta inglesa, a *Open University* (OU), muitos projetos de Lei foram criados para instituir uma Universidade Aberta no Brasil, mas nenhum chegou a ser aprovado. Assim, ao longo do século XX, a EaD se apresentou como uma importante categoria capaz de alcançar de forma significativa o enorme contingente de brasileiros que, pelo modelo presencial, não conseguiram ter acesso

ao conhecimento e, tampouco, a uma formação para o trabalho. Ainda que a EaD tenha sido posta como uma alternativa emergencial para auxiliar a educação brasileira a cumprir suas metas educacionais, muitos estudiosos da área sempre defenderam seu uso como modalidade educacional similar ao modelo presencial e não como um plano paliativo. Para Niskier (2000, p. 12),

Estamos plenamente convencidos [...] que a educação à distância é um instrumento de grandes potencialidades para se fazer justiça social, eliminando disparidades pedagógicas, atraindo mais jovens e crianças para a escola, e dando-lhes o que hoje falta de forma ostensiva: a garantia de um mínimo de qualidade na relação ensino-aprendizagem.

Questões ligadas às TIC também se fazem presentes nos discursos relativos à EaD quando aproveitam não apenas uma tecnologia totalmente incorporada às novas gerações, mas também a distância física entre professores e alunos. Essa distância é justamente o elemento que desperta a autonomia do estudante e o torna o principal interessado por sua aprendizagem.

O alto nível de motivação e o envolvimento de alunos e de professores se constituem numa característica promissora da EAD. O próprio aluno assume a responsabilidade pela sua aprendizagem, desenvolve a iniciativa, a disciplina, a autonomia, a administração de seu próprio tempo, incentivado por metodologias mais flexíveis e inovadoras, além de contar com o apoio do professor, monitores, tutores e colegas (FARIA, 2006, p. 25).

Com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, a EaD é reconhecida oficialmente, pela primeira vez. Nesse momento, são retomadas as discussões atinentes à importância dessa modalidade.

De acordo com essa Lei, a EAD deixa de ter o caráter emergencial e supletivo, adquirindo reconhecimento em uma série de documentos, os quais definem os critérios e normas para a criação de cursos e programas ofertados em uma modalidade distinta do ensino presencial. Com o artigo 80 da LDB está dada a possibilidade para o encaminhamento legal da constituição de cursos ou programas a distância (COSTA; OLIVEIRA, 2013, p. 99).

Posteriormente à implantação dessa Lei, foram criados alguns Decretos como, por exemplo, o nº 2.494/98, que regulamentou a oferta da EaD para o ensino técnico viabilizado por instâncias estaduais e municipais. Em 2005, esse Decreto é revogado pelo nº 5.622/2005, fazendo com que os cursos ofertados aos diversos

níveis de ensino, incluindo a formação de jovens e adultos e a formação continuada, somente fossem aprovados nas esferas públicas e privadas mediante rigoroso sistema de credenciamento.

Em 2006, é criado o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) por meio do Decreto nº 5.800, responsável por expandir e interiorizar a oferta de diversos cursos de graduação em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) públicas em todo o Brasil. O parágrafo primeiro do referido Decreto aponta para as finalidades da UAB:

1) oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; 2) oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; 3) oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; 4) ampliar o acesso à educação superior pública; 5) reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; 6) estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e 7) fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras (BRASIL, 2006).

Além disso, surge ainda, no início do século XXI, o Plano Nacional de Educação (PNE). O primeiro PNE foi instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e vigorou de 2001 a 2010. O atual PNE, sob a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, propõe metas e estratégias que devem ser cumpridas no período de 2014 a 2024. Dentre as metas, verifica-se a importância atribuída à formação de professores para atuar na Educação Básica. Para que se alcancem as metas estabelecidas, o PNE 2014-2024 propõe, entre outros, o aumento do número de estudantes no curso superior e, portanto, o aumento do número de vagas ofertadas pelas IES. Prevê, também, o incremento de matrículas para a pós-graduação *stricto sensu*, além da valorização do magistério, planos de carreira e aumento do investimento público em educação.

Conscientes do quanto a EaD pode contribuir para que essas metas sejam cumpridas, o PNE 2014-2024 trata da modalidade a distância, quando se lê, na décima meta,

fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados de acordo com as características e especificidades do público da educação de jovens e adultos, inclusive na modalidade de educação a distância (BRASIL, 2014, p. 10).

Na Meta 11, afirma-se: “fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita” (BRASIL, 2014, p. 10). Ou seja, a EaD é apresentada como modalidade educacional capaz de colaborar com o cumprimento de metas em prazo determinado, porém se verifica que esse auxílio é indicado somente para cursos específicos como a educação de jovens e adultos (EJA) e a educação profissional em nível técnico.

Por outro lado, pode-se observar um aumento substancial de IES ofertando cursos na modalidade a distância em diferentes áreas do conhecimento e nos diversos níveis de ensino, principalmente via iniciativa privada. De acordo com o Censo de 2016, existem 843.181 alunos matriculados em cursos superiores ofertados a distância. O aumento é significativo se comparado ao ano de 2005, que contava com 5.287 alunos matriculados².

Em 11 de março de 2016, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitem um parecer sobre a modalidade a distância. Nesse documento, nota-se uma preocupação em regulamentar os cursos de graduação ofertados a distância por IES públicas e privadas, bem como pontuar diversos itens para o credenciamento dessas aulas e instituições com o objetivo principal de manter a qualidade dos cursos ofertados. O documento é resultado de estudos e levantamentos realizados por uma comissão designada pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Essa comissão contou com a participação de pesquisadores e representantes de classes como a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (Capes), Associação Universidade em Rede (UniRede), entre outros. Segundo consta no documento,

A comissão, ao situar e aprofundar estudos e debates sobre o tema, definiu, como horizonte propositivo de sua atuação, a proposição destas Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, tendo por eixo as políticas educacionais, direcionadas a garantia de qualidade para essa modalidade de ensino (BRASIL, 2016, p. 2).

² Fonte: Inep, 2016.

Em relação ao PNE 2014-2024, o documento referido destaca as metas 12, 13 e 14 que versam sobre o aumento significativo de matrículas nos cursos superiores (Meta 12) e o aumento relevante no *stricto sensu* no intuito de aumentar a quantidade de mestres e doutores e incrementar a oferta de vagas para a pós-graduação (Metas 13 e 14). Ainda que o PNE não inclua de forma clara e objetiva a participação da EaD em sua efetivação, o parecer deixa claro que a modalidade é essencial para que se alcancem as metas estipuladas.

Nesse cenário, pensar a EaD como modalidade na educação superior implica pensá-la na graduação e na pós-graduação com a garantia de real padrão de qualidade como previsto na legislação, neste Parecer e respectiva Resolução sobre a modalidade EaD (BRASIL, 2016, p. 29).

A EaD também se encontra, atualmente, como um importante meio para ampliar a oferta de vagas de cursos de graduação com habilitação em licenciatura nas mais diversas áreas de conhecimento. O próprio PNE 2014-2024 prevê, em sua Meta 12, que trata do aumento da taxa bruta e líquida do número de matrículas na educação superior, o incremento de vagas para cursos de formação de professores. Na estratégia 12.4, lê-se:

fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas (BRASIL, 2014, p. 73).

Nesse sentido, muitas IES têm investido em diferentes cursos de licenciatura ofertados a distância. Conscientes de que as faculdades na modalidade não são as mesmas aulas presenciais virtualizadas, essas IES buscam o reconhecimento de seus cursos, quando envolvem equipes multidisciplinares, diferentes materiais pedagógicos e tecnologias que permitam maior interação e colaboração entre alunos, professores e tutores.

A Educação a Distância é uma modalidade de educação que parte do princípio de que pessoas distantes fisicamente podem estabelecer relações de ensino e de aprendizagem. À primeira vista, a EaD parece ser algo impossível ou de qualidade questionável, porque a estrutura escolar no modelo presencial está bastante difundida e solidificada. Em contrapartida, novas abordagens educacionais

emergem na mesma velocidade com que as tecnologias se modificam. Nesse sentido, para que a EaD possa se efetivar, é necessário algum suporte tecnológico compreendido por seus usuários, que são, de um lado, os alunos e, de outro, os professores e tutores. Tais suportes podem ser desde livros até computadores ligados em rede: o importante é que ambos os lados tenham consciência daquilo que desejam ensinar e aprender, buscando sempre um conhecimento que promova relações humanas mais sustentáveis e transformadoras da realidade.

Os meios tecnológicos que podem favorecer a EaD são relevantes para a compreensão da classe, mas não é interessante hierarquizar, nesse momento, os elementos indispensáveis a uma boa proposta em EaD, principalmente porque agindo dessa forma, há uma grande chance de se colocar no topo dessa hierarquia a tecnologia necessária para o desenvolvimento educacional. Os meios tecnológicos são tão importantes quanto os conteúdos a serem administrados ao longo de um determinado curso. Compreende-se que as metodologias adotadas também são de suma importância no momento de ensinar algo a alguém que não está presente fisicamente para receber determinada instrução. Igualmente importantes são as teorias que dão suporte à EaD e que, em seu bojo, contêm questões epistemológicas envolvendo aspectos cognitivos e formando a base de qualquer proposta educacional.

Pensar sobre os meios, as teorias, os conteúdos e as metodologias para propor um bom curso no modelo a distância de educação é compreender a necessidade de um trabalho em equipe, já que são muitas as tarefas a serem executadas para alcançar aqueles que por ele se interessem. Uma equipe de profissionais com habilidades distintas, da gestão à produção do material didático, é fundamental para que um curso a distância atinja seus objetivos.

Nesse contexto, é possível questionar: quais são esses objetivos? O que se pretende com a EaD? Assim como em uma rede, tudo em EaD está interligado. Os conteúdos possibilitam pensar em abordagens metodológicas diferentes que, por sua vez, são pensadas a partir das tecnologias e mídias disponíveis que retornam aos conteúdos porque eles podem ser alterados de acordo com o envolvimento dos participantes do processo educacional. Para tudo isso, existem teorias que ora focam no ensino e, portanto, no professor, ora focam na aprendizagem, ou seja, no aluno.

A não hierarquizarão dos elementos que envolvem a EaD pode ser compreendida como resultado de um processo histórico que, na atualidade, se dá

em uma visão mais sistêmica, em que tudo é importante e um elemento não só é ligado a outro, mas também dele depende, em detrimento de uma visão unidirecional de educação, em que o professor é detentor do conhecimento e os estudantes apenas o absorvem. De acordo com Moore e Kearsley (2011, p. 9), “Um sistema de educação a distância é formado por todos os processos componentes que operam quando ocorre o ensino e o aprendizado a distância. Ele inclui aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento”. Ao se compreender que esse ser humano é um ser social e que o processo educativo é cultural e, dessa forma, varia de uma cultura para outra, devem-se considerar muitos aspectos; destarte, são as ideias, a política, a economia, a cultura, a sociedade, entre outros, que determinam o conteúdo a ser abordado em dado curso.

Outro elemento de igual relevância envolve o contexto histórico da cultura a quem se oferta a educação. Conhecer a história de um povo, ainda que não em sua totalidade, é essencial para compreender, propor e avaliar propostas pedagógicas. Em se tratando de educação, ou seja, de relações humanas de ensino e de aprendizagem, é possível afirmar que tudo o que se ensina para alguém tem ligação com a visão de mundo de determinada cultura e que esse conhecimento vai, de alguma forma, modificar a realidade que circunda essas pessoas. A educação é, então, um elemento social por natureza e que permite ao ser humano se desenvolver, se relacionar socialmente e prover sua vida material.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios logo começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua vida material (MARX; ENGELS, 2001, p.10-11, grifo do autor).

Assim, volta-se à segunda questão já apontada: o que se pretende com a EaD? Se há nessa modalidade o uso de determinada tecnologia, faz-se necessário que esta seja disponibilizada a todas as pessoas. Se nessa esfera não há necessidade do encontro físico entre as pessoas, significa que aquelas que não podem estudar no modelo presencial também podem ser beneficiadas por ela. E se qualquer conteúdo pode ser ensinado a qualquer pessoa interessada, então a EaD é uma modalidade que tem, por essência, o modelo mais democrático de acesso ao conhecimento.

Ensinar a qualquer pessoa, qualquer coisa, em qualquer momento que esta desejar é realmente algo a se refletir. Há sempre uma sociedade que determina aquilo que é importante para si e como esse conhecimento deve ser distribuído. A maneira com que será distribuído também é relevante. Se, democraticamente, todo conhecimento deve chegar a todos os seres de determinada sociedade, por que isso efetivamente não ocorre? Quais os impedimentos de acesso à educação e ao conhecimento? Como um olhar para a história pode contribuir para a compreensão dos movimentos sociais da atualidade? Se a EaD é realmente democrática, então todo o suporte tecnológico é disponível a todos os interessados?

As questões postas permitem refletir, em primeira instância, sobre o papel do ser humano, de sua vida individual e coletiva, sua liberdade, sua justiça, sua política, sua economia e sua cultura. Portanto, para responder às perguntas "O que se pretende com a EaD?" e ainda "A quem interessa a EaD?" deve-se refletir sobre essa modalidade de educação em toda a sua complexidade.

2.1 As diferentes gerações da EaD

Como e quando surge a EaD? Para responder a essa questão, utiliza-se a divisão das diferentes etapas pelas quais passou a EaD, sugerida por Moore e Kearsley (2011), que as dividem em cinco gerações, a saber: ensino por correspondência, transmissão por rádio e televisão, abordagem sistêmica e a Universidade Aberta, teleconferência e aulas virtuais baseadas no computador e na internet.

Peters (2012), Moore e Kearsley (2013) e Litwin (2001) afirmam que o surgimento da EaD se dá no século XIX, com a oferta de ensino por correspondência nos Estados Unidos e Europa. Já Saraiva (1996) e Nunes (2009) apontam o ano de 1728 como um primeiro marco do ensino por correspondência, a partir de um anúncio sobre curso de taquigrafia publicado na *Gazzette* de Boston, nos EUA.

Considerado como a primeira geração da EaD, o ensino por correspondência alcançou um número significativo de pessoas. Em princípio, os cursos ofereciam nível instrucional, com conteúdos técnicos para a profissionalização. Corroborando Pittman (2003, p. 21),

[...] o estudo por correspondência foi, de fato, o primeiro formato de ensino à distância empregado por instituições pós-secundárias americanas e, por gerações, foi o único. Ele teve um limitado porém significativo impacto sobre o ensino universitário. Ele proveu não só um impulso para formatos de educação à distância eletronicamente assistida, mas também um início administrativo. Ao menos tão significativo é o fato do estudo por correspondência promover diversas vezes, os fundos e os conhecimentos que as universidades aproveitaram, a fim de tentar desenvolver sistemas de telecomunicações inovadores que eram com frequência - tolos ou mau concebidos - sistemas de telecomunicações (Tradução nossa)³.

Os cursos por correspondência eram, geralmente, ofertados por meio de anúncios em jornais e o material didático a ser utilizado pelos alunos era enviado pelo correio. Havia cursos de curta duração e outros longos, de quatro anos, como um curso de graduação. Muitas instituições que ofertavam esses cursos forneciam certificação aos seus alunos e algumas universidades passaram a oferecer cursos nesse modelo. O que favoreceu grandemente essa primeira forma de EaD foi o baixo custo dos correios devido à expansão da malha ferroviária, não só nos Estados Unidos, mas também na Europa, acelerando a difusão dos materiais e a busca pelos cursos.

A segunda grande mudança foi em comunicações. Ferrovias foram reconhecidamente apenas em seu estágio inicial, em 1848, embora já de considerável importância prática na Grã-Bretanha, EUA, Bélgica, França e Alemanha, mas mesmo antes da sua introdução a melhora foi, para os antigos padrões, de alto impacto (HOBBSAWM, 1996, p. 170, tradução nossa).⁴

Não perdendo de vista o contexto histórico e a função social da educação, é preciso compreender que muitos países já tinham, em fins do século XVIII e início do XIX, um processo de industrialização encaminhado e, com isso, diferentes habilidades com relação às novas tecnologias precisavam ser desenvolvidas. Muitas pessoas precisaram ter acesso ao conhecimento de um maquinário específico, além de outros setores industriais, para manter sua empregabilidade.

³ Yet, correspondence study was indeed the first distance learning format employed by post- secondary American institutions, and for generations it was the only one. It has had a limited but significant impact on college teaching. It provided not only an impetus for electronically assisted distance education formats but also an administrative home. At least as important is the fact that correspondence study often provided the funds and expertise that universities tapped in order to attempt to develop innovative—and frequently foolish or ill-conceived— telecommunications schemes.

⁴ The second major change was in communications. Railways were admittedly only in their infancy in 1848, though already of considerable practical importance in Britain, the USA, Belgium, France and Germany, but even before their introduction the improvement was, by former standards, breathtaking.

Há também que se ressaltar que o modelo da EaD, ao atingir uma quantidade significativa de pessoas, corresponde ao modelo fabril, quando as manufaturas vendem seus produtos para uma sociedade em massa. O alcance da população, por meio da EaD, deu suporte ao processo de industrialização e a beneficiou com um conhecimento a serviço da própria indústria. Dessa forma, o trabalho artesão, com ensino de tradição oral e relações de um mestre com alguns discípulos havia ficado, há muito tempo, para trás.

Igualmente importante é a validade desses cursos por parte das empresas. Moore e Kearsley (2013, p. 35) afirmam que:

A maioria das empresas reconhecia escolas por correspondência como a ICS⁵ e indicava a seus funcionários seus cursos por correspondência, deduzindo as mensalidades pela folha de pagamento e usando a matrícula nessas escolas por correspondência como uma base de promoção.

Em função disso, o ensino por correspondência tem início nos Estados Unidos e na Grã Bretanha. Ainda que esse modelo de EaD tenha alcançado outras regiões do planeta, isso ocorreu somente no final do século XIX e início do XX. É importante destacar que a maioria dos países aderiu à EaD, principalmente na segunda metade do século XX, quando outras formas de difundir os cursos, tais como o rádio e a televisão, já haviam se colocado como importantes meios para sua expansão.

O ensino por correspondência também chegou às universidades. Tanto nos EUA quanto na Europa e em outras regiões, muitas instituições se dispuseram a ofertar currículos nesse modelo, nas mais diversas áreas de conhecimento. Os cursos eram certificados e as instituições ampliaram intensivamente a quantidade de alunos atendidos.

Em meados do século passado, as universidades de Oxford e Cambridge, na Grã Bretanha, ofereceram cursos de extensão. Depois vieram a Universidade de Chicago e de Wisconsin, nos EUA. Em 1924, Fritz Reinhardt cria a Escola Alemã por Correspondência de Negócios [...]. Em 1910, a Universidade de Queensland, na Austrália, inicia programas de ensino por correspondência (NUNES, 2009, p. 3).

A primeira geração da EaD, que foi por correspondência, contribuiu para a formação de mulheres que, segundo Moore e Kearsley (2011, p. 27),

⁵ International Correspondence Schools (Escolas de Correspondência Internacional. Trad. nossa).

“desempenharam um papel importante na história da educação a distância”. Outros segmentos sociais beneficiados com o modelo foram os membros das Forças Armadas, além de inúmeras pessoas que buscavam dar continuidade a seus estudos, mesmo já tendo um curso de formação. Estima-se que essa primeira fase de EaD tenha alcançado cerca de 8 milhões de pessoas. Na acepção de Peters (2012, p. 75),

[...] ainda é usado amplamente, apesar do interesse mundial na informatização da educação a distância. É utilizado também em grande parte pelas universidades que se orgulham em anunciar que são universidades multimídia abertas. Muito frequentemente utilizado, ele também representa uma parte substancial do ensino e dá forma até ao núcleo pedagógico destes sistemas de ensino-aprendizagem.

Já a segunda geração da EaD é, de acordo com Moore e Kearsley (2011), realizada a partir da transmissão por rádio e pela televisão. São os EUA que registram a primeira emissora de rádio educativa autorizada pelo governo federal em 1921, "No entanto, rádio como tecnologia de divulgação da educação não fez jus as expectativas" (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 32). A EaD, nos EUA, por meio da radiodifusão, foi realizada com amadorismo por parte dos professores e com alcance bastante restrito. Assim, a televisão substituiu rapidamente o rádio como forma de educar a distância nesse país.

De qualquer maneira, é interessante pensar no rádio como meio possibilitador da EaD. Isso porque a base de seu ensino está na oralidade. Assim sendo, é necessário ponderar uma metodologia própria para esse meio, levando em conta as características exclusivas dessa mídia. Sem tornar o ensino um entretenimento, o rádio, atualmente, ainda pode ser uma alternativa válida, pois constitui um meio de alcançar pessoas que vivem em lugares remotos onde a internet ainda não alcança. Além disso, como não há imagens, os recursos sonoros podem ser melhor explorados para proporcionar maior dinâmica às aulas, já que sua característica é unidirecional e a interatividade praticamente nula. Efeitos sonoros, timbres de vozes diferentes, sonoplastias e música podem acrescentar às aulas uma dinâmica própria que favoreça a aprendizagem. Um bom trabalho em EaD, a partir de uma mídia específica como a do rádio, precisa levar em conta todos os recursos disponíveis e propor aulas pensadas exclusivamente para essa mídia, aproveitando elementos encontrados somente em sua especificidade.

O rádio pode ser um forte aliado na disseminação de ideias e práticas que possam ser apropriadas à dinâmica da vida desde que se considere, na construção de sistemas educacionais, a importância da produção de programas instigantes e significativos. Para isso é fundamental dominar a linguagem do meio, explorar corretamente seus recursos expressivos e superar as limitações inerentes à sua natureza tecnológica (DEL BIANCO, 2009, p. 56).

A televisão, por sua vez, apresenta-se com recursos diferentes dos encontrados no rádio. Imagens são combinadas aos sons e isso representa novas formas de se pensar a EaD. A interatividade com os alunos-espectadores é tão nula quanto a do rádio e, por isso, os materiais utilizados no ensino por correspondência, como os livros didáticos, continuaram a circular como acompanhamento para o que era ensinado via televisão. Na década de 1980, com a popularização de aparelhos de *Video Home System* (VHS), foi possível distribuir as aulas gravadas e enviar aos alunos a fita VHS acompanhando os livros didáticos. A possibilidade dada aos alunos de gravarem as aulas transmitidas pela televisão em momentos específicos para assistirem no horário de sua preferência também foi disponibilizada.

Nos Estados Unidos (EUA), a televisão com programas educativos já era notada desde o início do século XX. Muitos programas de alta qualidade passaram a ser difundidos pelas emissoras comerciais e as universidades também chegaram a utilizar esse meio para ofertar cursos valendo créditos. Os telecursos foram o formato mais utilizado como modelo de EaD pela televisão, além do Serviço Fixo de Televisão Educativa (ITFS - Instructional Television Fixed Services), criado em 1961. Conforme Moore e Kearsley (2011, p. 34),

Em meados da década de 1980, existiam cerca de 200 telecursos de nível universitário produzidos por universidades, faculdades comunitárias, produtores privados e estações transmissoras públicas e comerciais, distribuídos pelos próprios produtores ou pela *Corporation For Public Broadcasting* (CBP).

A terceira geração da EaD é descrita por Moore e Kearsley (2011) a partir de uma abordagem sistêmica e apresenta como modelos institucionais o Projeto AIM⁶ da University of Wisconsin e a Universidade Aberta da Grã Bretanha. Novamente, segundo os autores, os EUA e a Grã Bretanha se firmam como precursores de novos modelos de EaD.

O projeto AIM foi desenvolvido por Charles Wedemeyer e tinha o objetivo de integrar diferentes recursos midiáticos a fim de oferecer cursos de alta qualidade a

⁶ *Articulated Instructional Media Project* (Projeto Mídia de Instrução Articulada).

baixo custo. A clientela era majoritariamente os estudantes que não podiam, por diferentes motivos, frequentar as universidades. Ou seja, o “pacote tecnológico” visava a oferecer conhecimentos em nível de graduação para formar pessoas nas mais diferentes áreas do conhecimento humano. Observa-se que os EUA se mantêm firme no interesse educacional e profissionalizante para além do alcance das universidades tradicionalmente presenciais. Dentre as mídias utilizadas no projeto de Wedemeyer, estão materiais didáticos enviados por correspondência, materiais de áudio e vídeo, transmissão de rádio e televisão e conferências por telefone.

A ideia de Wedemeyer em relação aos alunos era de que usar uma variedade de mídias significava não somente que o conteúdo poderia ser bem mais apresentado do que qualquer mídia isoladamente, mas também que pessoas com estilos de aprendizagem diferente poderiam escolher combinação específica que fosse mais adequada a suas necessidades (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 35).

A proposta de Wedemeyer utiliza o termo sistêmico e o entende como um sistema de mídias integradas, contudo ainda se baseia em um modelo unidirecional de ensino, visto que os alunos não interagem com os demais colegas e nem com os professores. Propõe, então, um modelo alicerçado no desenvolvimento da autonomia do aluno e somente o estudante autônomo e disciplinado é capaz de aprender pelo modelo proposto, sem fazer muita questão de interações com os colegas, professores e instituição e, muito menos, do contato face a face. É um sistema “um para muitos” ou modelo multimídia de massa (PETERS, 2012). Esse modelo favoreceu o aparecimento das universidades abertas e uma instituição inglesa o adotou e o administrou com grande maestria: a *United Kingdom Open University*, mais conhecida como *Open University* (OU).

Atualmente, a OU é considerada uma *megauniversidade*, com mais de 100 mil alunos inscritos. Seus cursos são totalmente a distância e utilizam diferentes mídias, incluindo material por correspondência. Outro aspecto pertinente é o fato de ser uma universidade aberta, o que significa que não há pré-requisitos para ingressar em qualquer curso, ou seja, não é exigido do estudante o ensino básico ou nenhum outro grau de escolaridade. Identificada como instituição de finalidade única que oferece cursos somente no modelo a distância, a OU está classificada no topo das universidades do Reino Unido “com um custo compatível excelente, sendo que

um aluno equivalente em período integral custa 40% do valor médio das universidades tradicionais” (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 37).

Muitas megauniversidades espalhadas pelo mundo seguiram o modelo de EaD da OU, tais como a Achvasca University, no Canadá; a Open Universit Heerlen, nos Países Baixos; a Andra Pradesh Opens University, na Índia; a Al Quds Opens University, na Jordânia; a Fern Universitat, na Alemanha, entre outras. Já os EUA, que sempre foram precursores de modelos de ensino a distância, não criaram uma universidade aberta a distância. Isso se deve, em parte, pelo fato de as universidades já oferecerem muitos cursos na modalidade, que atingem todo o território americano e, de acordo com Moore e Kearsley (2011, p. 38), devido ao "controle político descentralizado da educação superior nos Estados Unidos, cada Estado tendo de lidar com suas próprias instituições universitárias, tornou impossível obter uma política nacional de veiculação”.

A teleconferência pertence à quarta geração de modelos de EaD. Surgiu nos EUA, na década de 1980 e, ao contrário dos modelos por correspondência, foi pensada para grupos. Foi o padrão que mais se aproximou das salas de aula tradicionais, visto que era semelhante a elas, com um professor e muitos alunos. A princípio, foram veiculadas as audioconferências, nas quais estudantes poderiam interagir com o professor ou palestrante fazendo perguntas e ponderações pelo telefone. Na sequência, vieram as videoconferências, que ofereciam sistemas cada vez mais interativos, exigindo muitos aparelhos tecnológicos como microfones e alto-falantes, além do satélite.

O dispositivo organizacional norte-americano para o uso dessa nova tecnologia [o satélite] - seja para a transmissão da TV educativa ou para a teleconferência interativa - foi o consórcio, uma associação voluntária de instituições independentes que compartilhavam custos, o trabalho e os resultados da criação, veiculação e ensino dos cursos educativos (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 41).

Muitos programas educacionais foram desenvolvidos a partir do uso do satélite e as organizações que não tinham suas próprias redes poderiam comprar a transmissão de redes de satélites comerciais.

A quinta e última geração de EaD a partir da divisão proposta por Moore e Kearsley (2011) envolve aulas virtuais e está baseada no computador e na internet. É o modelo mais utilizado pela EaD atualmente, mas sem abrir mão de outros exemplos apresentados. Ainda que grande parte do ensino ocorra em espaços

virtuais de aprendizagem, o material impresso é enviado por correspondência às casas dos estudantes em muitos cursos universitários.

Nesse modelo, os educandos podem interagir com seus colegas e professores em situações síncronas e assíncronas. Conforme Peters, o ambiente informatizado de aprendizagem

[...] é uma situação de aprendizagem muito conveniente. Os alunos tem acesso até aos programas didáticos e aos bancos de dados mais remotos que contêm informações relevantes. Podem trabalhar offline ou online. Podem usar CD-ROMs com cursos de educação a distância sob a forma de hipertexto ou apenas com bancos de dados a serem utilizados enquanto estudando um assunto (sistemas especialistas). Podem participar de seminários, workshops, reuniões com tutores e com orientadores, grupos de estudo ou grupos para realização de projetos, todos virtuais e bater papo com seus colegas (PETERS, 2012, p. 80).

Nesse sentido, o padrão deixa de ser unidirecional, porque não sustenta apenas relações restritas ao ensino sem que o estudante participe ativamente do processo de aprendizagem. Pelo contrário, a capacidade de interagir não só com os professores, mas também com os colegas, força o aluno a se colocar no centro da aprendizagem e ser responsável por seu estudo. A autonomia, pensada por Wedemeyer, é aqui requisitada e adicionada ao fato de o aprendiz interagir, tornando o processo dinâmico.

O professor realiza um novo papel, diferente do que estava acostumado no espaço tradicional de ensino. Nesse modelo, professores e tutores são incentivadores dos processos criativos dos alunos por meio de metodologias ativas. O estudante ensina o professor o que ensinar e aprende com outros alunos em um ambiente rico, construtivo e, acima de tudo, virtual.

2.2 A EaD no Brasil

A EaD no Brasil tem início semelhante ao restante do mundo. Os cursos por correspondência iniciaram-se com os primeiros anúncios em jornais em 1891, principalmente na cidade do Rio de Janeiro, oferecendo cursos de datilografia e enviando o material didático pelo correio.

Costa (2010) esclarece que esses anúncios de venda de cursos por correspondência aumentaram a partir de 1904 e pontua que esse dado não marca a trajetória inicial da EaD no Brasil para muitos pesquisadores da área. De acordo com a autora,

Saraiva (1996) considera como marco inicial da EAD no Brasil a criação, por Roquete-Pinto, entre 1922 e 1925, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e de um plano sistemático de utilização educacional da radiodifusão como forma de ampliar o acesso à educação (COSTA, 2010, p. 12).

Alves (2009, p. 09) afirma que "o marco de referência oficial é a instalação das Escolas Internacionais, em 1904"; corroborando, Torres e Vianney (2004) acentuam que o início da EaD no Brasil se deu em 1904, com cursos pagos ofertados por escolas norte-americanas por meio de anúncios.

Acredita-se que a falta de consenso entre os pesquisadores se dá por considerarem, nessas ofertas, uma forma muito dispersa e sem fontes seguras para verificarem o alcance desses cursos em relação ao número de participantes, ou, ainda, por não ser possível constatar os objetivos, conteúdos e metodologias desses cursos. No Brasil, a EaD também teve início pelo modelo da correspondência, decorrente da necessidade de instrução sentida pela sociedade, particularmente porque o país, em fins do século XIX, tornava-se República, mudando significativamente a vida e seus modos de produção material. A necessidade de adquirir novos conhecimentos, principalmente para lidar com novas máquinas (aqui o caso a máquina de escrever), era constante.

A EaD, por meio do rádio, também surgiu no Brasil no início do século XX. Em 1923, foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, de iniciativa privada. Os programas ali oferecidos, cujo objetivo era a educação popular, tiveram grande alcance. Como o Brasil passava por muitos movimentos revolucionários, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro sofreu muitas pressões por parte dos governantes, inclusive pelo fato de não ter fins comerciais.

Em 1936, sem alternativas, os instituidores precisaram doar a emissora para o Ministério da Educação e Saúde. Vale registrar que até 1930, inexistia um ministério específico para a educação e os assuntos eram tratados por órgãos que tinham outras funções principais, mas que cuidavam, também da instrução pública (ALVES, 2009, p. 09).

Apesar disso, muitos programas educativos surgiram, dentre os quais os públicos, até que, em 1937, foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. Em 1957, surgiram programas como o MEB (Movimento de Educação de Base da Igreja Católica) e, em 1970, o Projeto Minerva do MEC.

Outros segmentos religiosos também fizeram uso do rádio para difundir programas educativos e leitura da Bíblia como, por exemplo, o programa "A Voz da Profecia", da Igreja Adventista. Vale destacar também a Universidade do Ar, criada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), em 1946, que "em 1950 já atingia 318 localidades" (ALVES, 2009, p. 09). O Projeto Minerva

Foi ao ar, tendo como escopo legal um decreto presidencial e uma portaria ministerial (nº 408/70), que determinava a transmissão de programação educativa, em caráter obrigatório por todas as emissoras de rádio pelo país. O objetivo maior do projeto atendia à Lei nº 6.692/71 (Capítulo IV, Artigos 24 a 28) que dava grande ênfase à educação de adultos. Em decorrência do texto legal o Conselho Federal de Educação laborou o Parecer nº 699/72 no qual foram feitas interpretações, recomendações e detalhamento quanto a ação e extensão desse ensino, definindo claramente as funções básicas do Ensino Supletivo: **suplência, suprimento, qualificação e aprendizagem** (NISKIER, 2000, p. 216, grifos do autor).

Além de o Projeto Minerva ser público e mostrar a intenção do governo em suprir as necessidades educacionais básicas do país, o rádio foi absorvido como um meio de comunicação de massa de grande alcance, pois foi capaz de chegar até as pessoas que não tinham acesso a outras mídias, já bem populares para o período, como a televisão.

Pensando dessa forma, percebe-se que parte significativa da população ainda se encontra longe de mídias conhecidas como a televisão e a internet. Programas didáticos, por meio de radiodifusão, ainda poderiam existir e auxiliar a EaD a alcançar milhares de brasileiros. Salientam-se os avanços e os retrocessos, tanto na legislação quanto na prática da EaD no Brasil, um fato histórico, pois desde o ensino por correspondência, passando pelos programas educacionais de rádio e posteriormente a televisão até o uso da internet, o que se observam são programas governamentais interrompidos bruscamente e um certo atraso para a retomada da discussão e início de novos programas educacionais a distância.

Niskier (2000) aponta outras questões que contextualizam parte da descontinuidade dos primeiros projetos de ensino a distância no Brasil. Uma delas é em relação à qualidade dos serviços e ao amadorismo com que os trabalhos foram

realizados para a radiodifusão e que também alcançaram a televisão educativa. Na visão do autor,

A infra-estrutura financeira ou administrativa, projetos tecnicamente inadequados, a inexistência de avaliações sistemáticas ou existência de pseudo-avaliações levaram à interrupção de tais programas. Estes provaram-se como nem educativos nem tampouco especializados (NISKIER, 2000, p. 162).

Há, também, questões de ordem política interferindo constantemente na promoção dos projetos em EaD. Durante o século XX, “grande parte das resistências a esta modalidade de ensino está associada ao regime ditatorial e à difusão dos chamados modelos tecnológicos tão em voga nesta mesma época (ALONSO, 2003, p. 56)”. Com o final da ditadura, tanto os avanços e retrocessos quanto o preconceito contra a EaD se mantiveram por outros motivos.

Para além do rádio, o ensino por meio da televisão teve início a partir da década de 1960. "A televisão, outro instrumento amplamente disponível, é passível de exercer uma função educativa em extensão, se relacionada com os sistemas de ensino e não se fechar em si mesma como experiência isolada" (NISKIER, 2000, p. 156). Isso porque a televisão foi, e continua sendo, uma mídia de grande alcance e muitos materiais educativos podem ser pensados para esse meio. Com o uso de imagens e sons combinados, além de outros recursos tecnológicos, como dispor várias imagens simultaneamente e propor sequências de conteúdos de forma didática mais interessante, a televisão pode ser vista como um passo à frente do rádio em relação ao seu uso com fins educacionais. Os dois mantêm a unidirecionalidade do ensino e são de baixa interatividade, porém seu alcance ainda é significativo, principalmente se levarmos em conta um país com proporções continentais como as do Brasil.

Em relação aos canais e programas didáticos, a Televisão Educativa, junto com programas de rádio, promoveram no Brasil cursos supletivos e, pelo fato de terem sido programas oficializados pelo governo, tudo se mostrou mais organizado. Em 1969, o Ministério das Comunicações expediu uma portaria definindo o tempo em que as emissoras comerciais deveriam apresentar os programas didáticos de forma obrigatória. Dessa maneira, o Brasil se filiou à Organização dos Estados Americanos (OEA) em 1965 e os programas educacionais tinham prioridade máxima.

Assim, nasce o termo Teleducação, incluso no Código Brasileiro de Telecomunicações. Niskier (2000, p. 163, grifos do autor) aponta que "o termo *Teleducação*, adotado também pela OEA, em 1969, abrange atualmente toda e qualquer atividade educativa por rádio, TV e outros meios audiovisuais à distância (reforçando o emprego do prefixo *tele* significando *longe*)".

Com portarias e outros regulamentos governamentais é que a EaD, por meio da Teleducação, solidificou-se durante as décadas de 1970 e 1980. Em 1972, por exemplo, foi criado o Programa Nacional de Teleducação (Prontel), sendo substituído, posteriormente, pela Funtevê, do Centro Brasileiro de TV Educativa "como órgão integrante do Departamento de Aplicações Tecnológicas do Ministério da Educação e Cultura" (ALVES, 2009, p. 10).

Em 1990, as emissoras comerciais deixaram de ser obrigadas a transmitir programas educacionais e, em 1994, o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa concedeu à Fundação Roquette-Pinto a responsabilidade pela organização e distribuição dos programas. Novamente verifica-se um retrocesso para a EaD.

Ainda que instituições não governamentais se dediquem à manutenção da EaD com a finalidade de proporcionar conhecimento a grande parte da população, especialmente às marginalizadas historicamente, o que se percebe é um descaso por parte do governo em relação à educação de forma geral, não cumprindo sua função social de estender a toda a população o direito à educação.

A Fundação Roberto Marinho ofertou o Telecurso 2000, um programa de bastante destaque ainda na década de 1990. Conforme Sanchez (2005, *apud* COSTA, 2010, p. 16),

[...] trata-se de material impresso com versão em vídeo, distribuídos por editoras licenciadas, que podem ser acompanhados pelo estudante em conjunto com teleaulas transmitidas em emissoras como a TV Globo e o Canal Futura. O estudante pode prestar exames (inclusive de cada material em separado para o ensino fundamental e médio) nas secretarias de educação de cada estado, realizadas segundo calendário e em locais apropriados, a fim de receber seu certificado de conclusão. A Fundação não é uma instituição credenciada oficialmente, mas seu material didático atende ao currículo obrigatório definido pelo MEC. É uma fórmula que já atingiu mais de quatro milhões de pessoas nos últimos dez anos, segundo a instituição.

Além do Telecurso 2000, outro importante programa educativo é a TV Escola. Ainda em funcionamento e mantida pelo governo federal, produz programas de qualidade, bastante utilizados no ensino básico. O problema é que sua

transmissão fica por conta de canais pagos ou em horários em que a população, em geral, não tem acesso. Isso também ocorre com o Telecurso 2000 transmitido pelo Canal Futura. Esse canal, por exemplo, só pode ser assistido por aquelas pessoas que pagam pela televisão a cabo.

Os números de pessoas beneficiadas com programas como o Telecurso 2000 e a TV Escola trazem dados significativos e mostram que é um modelo de EaD que contribui verdadeiramente com a erradicação do analfabetismo no Brasil. É preciso, todavia, pensar em metodologias baseadas nessa mídia com a finalidade de que a EaD dê um importante salto: sair de uma situação emergencial e supletiva e se tornar uma opção de modalidade de educação em todos os níveis de instrução, além do modelo presencial.

Ainda na década de 1990, novos impulsos para a educação a distância passam a ser percebidos. As TIC são reconhecidas como possibilitadoras e promotoras de novos modelos de educação. Antes de se pensar na internet e nas conexões em rede, o Brasil começa a popularizar o computador. Nos anos 2000, o PC (*Personal Computer*) podia ser adquirido pela população para uso doméstico. Isso só foi possível graças à tecnologia que modernizou os primeiros computadores, tornando-os pequenos e portáteis e, portanto, pessoais. Junto com os computadores, outras mídias foram amplamente popularizadas e utilizadas com fins educativos.

As TIC, juntamente com a internet, deram um verdadeiro impulso para a EaD no Brasil. Por meio delas pôde-se pensar em novas metodologias como os ambientes virtuais de aprendizagem, ambientes colaborativos, aprendizagem por *e-learning*, *m-learning*, ensino híbrido, curso aberto e massivo (*Mooc*), *moodle* interativos, *chats*, bem como a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), além de muitos cursos de graduação e pós-graduação ofertados a distância. Isso é um avanço para a modalidade que acompanha o restante do mundo. Nesse sentido, é interessante observar alguns aspectos legais que dão suporte à EaD no Brasil.

Zanatta (2010) relata que o Brasil passou por intensas transformações nas décadas de 40 e 50 do século XX devido ao processo de industrialização do país. As indústrias criaram demanda por uma mão de obra mais especializada, aumentando os debates sobre o direito do povo à educação. A busca por oportunidades de emprego, principalmente nos grandes centros urbanos, impulsionou a população a participar de discussões mais pontuais em relação à escolaridade

[...] se configurando como uma nova demanda social que, ao tomar consciência de seu poder educativo, acredita nos benefícios que a educação podia oferecer. [...] Neste sentido a educação, para poder atender a essa reivindicação popular, precisava expandir suas instituições (ZANATTA, 2010, p. 23).

A educação ofertada pelo governo no período não foi suficiente, sendo preciso recorrer a outros modelos de instrução para atender à demanda. Aí entram os programas educativos, por meio de radiodifusão. Na sequência, vieram os programas de televisão que, como já pontuado, foram fundamentais para que muitos brasileiros recebessem o ensino básico. Realmente supriram a crescente demanda, ainda que muitas iniciativas não tenham sido de ordem pública. Zanatta (2010, p. 25) assinala que "os processos de escolarização realizados por meio do rádio, da correspondência, da televisão e de outros meios de comunicação eram os que atingiram a demanda crescente, desde 1904 até 1970".

A partir da década de 1970, as discussões sobre a EaD deixam de ser pautadas exclusivamente pela instrução em nível básico e passam também a atingir o nível superior. Criar uma instituição de ensino superior que oferecesse cursos na modalidade a distância passou a ser pensado e muitos projetos de lei para a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foram apresentados ao Congresso Nacional. Esses projetos não foram efetivados, porém um novo espaço para discussão relativa à EaD, em nível superior, foi aberto, baseado em experiências com a modalidade desenvolvidas por universidades públicas brasileiras durante as décadas de 1980 e 1990.

No contexto de outras discussões referentes à educação brasileira, foi criado em 2005 o Fórum das Estatais pela Educação. Esse Fórum permitiu aos representantes de diversas IES e à sociedade brasileira, um espaço direto de discussão com o Ministério da Educação e governo federal que contribuiu para a criação da UAB por meio do Decreto nº 5.800/06. O objetivo do Fórum é, de acordo com o documento intitulado *Fórum das Estatais pela Educação: Diálogo para uma cidadania e Inclusão*,

[...] desenvolver ações que busquem potencializar as políticas públicas na educação promovidas pelo Governo Federal e pelo Ministério da Educação, das empresas estatais brasileiras, através da interação entre a sociedade civil brasileira, empresários, trabalhadores e organismos internacionais, em um processo de debates em busca da solução dos problemas da educação no País, do estabelecimento de metas e ações, configurando uma política de

educação inclusiva e cidadã, visando a construção de um novo modelo de desenvolvimento para o País (BRASIL, 2005, p. 1).

O mesmo documento apresenta discussões articuladas com os quatro eixos de ação para uma reforma estrutural na educação proposta pelo MEC. São eles: incentivo à qualidade da educação básica; reforma da educação superior; alfabetização e fortalecimento da educação profissional no Brasil. Nesse sentido, o Fórum das Estatais pela Educação teve papel preponderante na criação da UAB, pois nele foram apresentados seus objetivos, como aponta Costa (2013, p. 20):

Estruturar e implantar o Programa de Bolsas de Pesquisa em Educação Aberta e a Distância (EaD) visando a consolidação de uma comunidade de pesquisadores em TICs aplicadas à educação;
Estimular e articular a formação de Consórcios Públicos envolvendo a União, os Estados e os Municípios com a participação de Universidades Públicas Federais, atuando nos Estados da Federação, para funcionamento prioritários para a modalidade EaD;
Estabelecer estratégia para tratamento dos elementos formadores da Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Além da criação da UAB, outra ação em prol da educação que contribuiu para o fortalecimento da EaD no Brasil foi o PNE. Já foram apresentadas, na presente seção deste trabalho, estratégias para cumprir algumas metas do PNE 2014-2024 que envolvem a EaD, mas se ressalta novamente o documento para marcá-lo como um importante passo para incluir a EaD na trajetória das discussões de políticas de Estado para a educação no Brasil.

Nesse sentido, destaca-se também o Parecer emitido pelo MEC e pelo CNE em 2016, como resultado de diretrizes e normas propostas por uma comissão designada pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Essa comissão foi formada por conselheiros da Câmara citada e por representantes de classes e pesquisadores envolvidos com a modalidade. No Parecer, o texto aborda os procedimentos realizados nos diversos encontros da comissão destacando os objetivos e alguns encaminhamentos para a EaD baseados em documentos, textos, leis e decretos como marcos legais que pautam a modalidade, incluindo sua importância para uma efetiva expansão da educação. O documento também traz um breve histórico da EaD no Brasil e apresenta gráficos e tabelas que mostram as diferenças quantitativas de estudantes matriculados no ensino presencial e a distância em IES tanto públicas e privadas em todo o país. Os dados também apontam para o crescimento da oferta de cursos e procura pela modalidade entre os anos de 2002 e 2012 (BRASIL, 2016).

Salienta-se também no Parecer a preocupação constante com a qualidade dos cursos ofertados na modalidade a distância e, para tanto, são descritos os diferentes elementos que envolvem a EaD no sentido de pontuar sua complexidade. Dentre os elementos, o Parecer descreve a articulação que deve existir entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a sede e o polo, as metodologias utilizadas, a avaliação e os profissionais envolvidos como professores, tutores e gestores. Traz também o perfil do aluno, da sociedade e discorre sobre o material didático-pedagógico, os sistemas de comunicação e as condições para o regime de colaboração entre as IES (BRASIL, 2016). Trata-se, sem dúvida, de um documento importante para regulamentar a oferta de cursos superiores na modalidade a distância e o Brasil parece caminhar, ainda que a passos lentos, para a consolidação da EaD.

Ao retomar as perguntas feitas no início da presente seção, “quais são os objetivos e o que se pretende com a EaD”, observa-se que, no Brasil, o acesso à educação é direito do povo e está garantida em sua Constituição Federal (CF). A qualidade da educação é questionada quando não se tem professores e escolas em quantidades suficientes para atender a demanda, decorrência de políticas públicas para a educação bastante pulverizadas. Recorrer ao modelo da EaD para auxiliar emergencialmente a defasagem educacional não é novidade do presente século e todos os meios utilizados (correspondência, rádio, televisão e TIC) sempre contribuíram para reacender a esperança de a modalidade se tornar tão sólida e eficaz quanto o modelo presencial. Ainda que vagarosamente, a EaD no Brasil tem se fortalecido por meio de seus marcos legais, documentos normatizadores e, principalmente, tem atraído novos adeptos para ensinar e aprender a distância.

Com a EaD, pretende-se dar acesso à educação por outro meio que não o modelo presencial, além de aumentar significativamente a quantidade de vagas nos cursos superiores, contribuir para que as metas do PNE 2014-2024 sejam alcançadas e, conseqüentemente, diminuir as disparidades sociais em todos os níveis.

2.3 O conceito de tecnologia

De acordo com o dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2007, p. 942), a palavra tecnologia se refere ao "Estudo dos processos técnicos de determinado ramo da produção industrial ou de vários ramos". Tal verbete ainda atribui ao termo "tecnologia" o mesmo significado de "Técnica" e "Tecnocracia". Já o termo técnica possui uma explicação mais abrangente nesse dicionário, que vai além da exposição geral que a define como qualquer atividade humana. Para Abbagnano (2007), a definição de "técnica" possui regras para um acordo mais específico a partir de grupos distintos de entendimento e utilização. Nesses grupos, as diversas definições de "técnica" são postas como racionais, conseguindo ser cognitivas ou estéticas e aí são simbólicas. As técnicas também são capazes de ser compreendidas a partir do envolvimento do humano com outro humano, podendo, assim, ser morais, políticas, econômicas e sociais. O terceiro grupo apresentado no verbete se reporta à técnica que relaciona o homem com a natureza.

O terceiro grupo de T. é o que diz respeito ao comportamento do homem em relação à natureza e visa à produção de bens. Nesse sentido, a T. sempre acompanhou a vida do homem sobre a terra, sendo o homem — como já notava Platão (*Prot.*, 321 c) — o animal mais indefeso e inerte de toda a criação. Portanto, para que qualquer grupo humano sobreviva, é indispensável certo grau de desenvolvimento da T., e a sobrevivência e o bem-estar de grupos humanos cada vez maiores são condicionados pelo desenvolvimento dos meios técnicos (ABBAGNANO, 2007, p. 940).

Ao compreender a técnica como comportamento do ser humano no sentido de dominar a natureza para dela tirar seu sustento, é possível pensar que ela está presente na vida de todos desde os primeiros estágios de desenvolvimento, ou talvez mais do que isso: é possível reflexionar que o ser humano se fez na técnica e, portanto, a história da técnica se confunde com a própria história humana.

Assim, acredita-se que a tecnologia foi inventada enquanto o humano primitivo se desenvolveu e, por meio de sua capacidade cognitiva, criou diferentes artefatos que o auxiliaram a dominar a natureza e sobreviver. Em processo dinâmico, a ferramenta lhe proporcionou o domínio da natureza ao prover alimentos e ajudar em sua defesa pessoal, ao mesmo tempo em que sua criação e manuseio contribuíram para a expansão de sua capacidade cognitiva. O ser humano se desenvolve quando cria ferramentas que o auxiliam em seu próprio sustento.

É interessante observar que uma discussão sobre o conceito de tecnologia, quando se recorre ao estágio inicial, volta-se ao humano primitivo com suas ferramentas e não às grandes invenções como, por exemplo, a energia elétrica ou a

internet. Isso porque o estado de maravilhamento do ser humano perante as novas invenções não é exclusivo da contemporaneidade. As criações são exclusivas, mas não o comportamento humano de maravilhar-se. Esse maravilhamento do humano perante suas desaboertas é um tema trabalhado intensamente na obra do filósofo brasileiro chamado Álvaro Vieira Pinto (1909-1987) em seu livro *O Conceito de Tecnologia* (2005).

Na acepção do autor, o ser humano se diferencia dos outros animais porque, em seus primeiros estágios de desenvolvimento, deixa de ser coletor da natureza e passa a ser produtor. Para gerar seu sustento, o humano primitivo cria utensílios que o auxiliam em sua produção. As ferramentas redimensionam sua ação no mundo, uma vez que amplificam sua força e o amparam em tarefas que, sem elas, seriam mais dispendiosas ou impossíveis de serem realizadas. A criação dos instrumentos vem da capacidade humana de projetar e é nela que Pinto (2005) diferencia o ser humano dos outros animais. "O projeto é na verdade a característica peculiar, porque engendra no plano do pensamento, da solução humana do problema da relação do homem com o mundo físico e social" (PINTO, 2005, p. 55).

Diferente do humano, as outras espécies animais não são capazes de projetar, desenvolver e executar ações com auxílio de objetos externos ao corpo. Para essas espécies, cabe o recurso da adaptação ao meio e sobrevive aquele animal cujo ambiente favorece seu desenvolvimento. Quando a comida, por exemplo, é escassa, o animal muda de lugar em busca de sobrevivência, mas o faz instintivamente e não de maneira consciente. Esse mesmo animal somente sobrevive se encontrar novas fontes de alimento, meios de defesa e capacidade de se procriar nesse novo ecossistema; caso contrário, a espécie se extingue.

No homem, a capacidade do sistema nervoso superior de refletir em noções gerais as propriedades das coisas segue duas linhas de desenvolvimento, que serão, em conjunto, os dois aspectos pelos quais se distinguirá este ser animal: (a) de um lado, as ideias, enquanto sinais das coisas, encontrarão expressão em um segundo sistema de sinais, a linguagem, graças a qual, por força do convívio social na produção coletiva de existência, o homem transfere de si a um seu semelhante a percepção de uma qualidade de algum objeto ou estado do mundo circunstante; (b) e por outro lado, na própria esfera do pensamento, estabelecem-se relações abstratas entre as propriedades percebidas nos corpos, conduzindo ao surgimento, em estado ideal, do projeto de modifica-los (PINTO, 2005, p. 55).

A leitura desse trecho evidencia que o autor compreende o ato de pensar e criar como necessidade que emerge do trabalho, da produção material; as relações

abstratas, como as ideias e a própria linguagem dele, recebem um tratamento físico e material. O filósofo é claro, quando afirma que é do trabalho do ser humano que as tecnologias são projetadas e confeccionadas de forma a auxiliá-lo nas dificuldades que a natureza lhe impõe. Em função disso, afirma também que o humano nada cria, senão por necessidade, e, portanto, toda criação humana deve ser compreendida como produto de um ser situado historicamente e conclui: “Por conseguinte, só a lógica dialética, com a aplicação das leis gerais que exprimem todas as formas de movimento do mundo material em seu curso histórico, está capacitada para nos colocar na trilha do adequado entendimento” (PINTO, 2005, p. 72).

Nesse sentido, Pinto (2005) se mostra bastante crítico em muitos excertos do livro quando discorda radicalmente de explicações mais metafísicas para o ato do pensamento humano. Outros termos problemáticos também são apontados pelo autor como “era tecnológica” ou ainda a concepção de que as máquinas podem, um dia, dominar o ser humano no sentido de escravizá-lo.

O termo “era tecnológica”, por exemplo, é comum quando se intenciona descrever o momento em que vivemos. As TIC, nesse sentido, colaboram para justificar o século XXI como pertencente a uma nova era, um novo momento para o desenvolvimento das relações humanas e que estas são baseadas, fundamentalmente, nas novas tecnologias de informação e comunicação. Em consonância com Pinto (2005), ao se compreender que o humano cria somente a tecnologia necessária àquele momento para suprir alguma necessidade e que a criação dessa tecnologia colabora em seu processo de humanização, então a questão que facilmente emerge seria “qual era não foi tecnológica?”. Corroborando a pergunta, o autor acrescenta que as invenções são frutos de conhecimento humano acumulado historicamente e, portanto, todo o suporte tecnológico disponível não foi desenvolvido agora, mas sim é fruto de criações anteriores, cujo início remonta à história primitiva.

Segundo o autor, o conceito de “era tecnológica” é trazido à tona como ideologia. Em uma sociedade de classes como é a brasileira, muitas pessoas não têm acesso a bens materiais, incluindo as últimas invenções que fazem uso da alta tecnologia. Entretanto, às massas é imposta a ideia de que esses produtos tecnológicos são necessários, chegando-se ao extremo de afirmar que não se vive hoje sem eles. Sabe-se que o alto custo desses produtos os torna inacessíveis e acarreta duas posturas antagônicas ante os artefatos: uma se refere ao estado de

maravilhamento do ser humano em relação a esse maquinário, em que as massas acreditam que têm "a felicidade de viver nos melhores tempos jamais desfrutados pela humanidade" (PINTO, 2005, p. 41). O outro fato é que a tecnologia é responsável por diminuir significativamente a quantidade de empregos, pois uma máquina é capaz de fazer o serviço de muitos humanos, isso, sem considerar a exigência de o trabalhador e a trabalhadora terem conhecimento para lidar com os autômatos.

É dessa forma que Pinto (2005) revela o quanto a tecnologia é alçada como elemento de dominação dos países que lideram a economia mundial e, ao mesmo tempo, manipulam as massas trabalhadoras que acreditam participar ativamente dos avanços tecnológicos. E, mais ainda, quando estes não são acessíveis, culpam a própria tecnologia por atrapalhar e excluir socialmente.

O conceito de "era tecnológica" constitui importantíssima arma no arsenal dos poderes supremos, empenhados em obter estes dois inapreciáveis resultados: (a) revesti-lo de valor ético positivo: (b) manejá-lo na qualidade de instrumento para silenciar as manifestações da consciência política das massas, e muito particularmente das nações desenvolvidas. Quanto a estas últimas, é preciso empregar todos os meios para fazê-las acreditar - e seus expoentes letrados nativos se apressarão sem dúvida em proclamá-lo - que participam em pé de igualdade da mesma "civilização tecnológica" que os "grandes", na verdade os atuais "deuses", criaram e bondosamente estendem a ricos e pobres sem distinção. Divulgando este raciocinado anestésico, esperam os arautos das potências regentes fazer crer que toda a humanidade sob sua proteção goza uniformemente dos favores da civilização tecnológica, o que significa tornar não apenas imoral e sacrílega a rebelião contra elas, mas ainda converter a pretensão de autonomia política e econômica das massas da nação pobre em um gesto estúpido. Com efeito, se todos vivemos sob a mesma privilegiada égide do saber técnico e se, para que tão afortunada condição se mantenha, é forçoso conservar unida a parte da humanidade civilizada por ela beneficiada, a afirmação dos valores nacionais, os anseios de independência de todos, esforços insensatos por destruir as condições objetivas que possibilitam o progresso comum (PINTO, 2005, p. 43).

Essa assertiva é transcrita na íntegra com o intuito não só de mostrarmos o tom com que o autor se expressa, mas também para ressaltar pontos que se julgam relevantes acerca do conceito de tecnologia. O primeiro é compreendê-la como capacidade criadora do humano de dominar a natureza e manter sua sobrevivência. Projetar, confeccionar ferramentas e utilizá-las contribui para seu processo de constituição de ser humano e, portanto, pensar sobre a tecnologia é pensar sobre o ser humano. O segundo é entender o humano como ser social capaz de estabelecer

relações de trabalho e de cultura. Historicamente, as diferentes sociedades humanas passaram por diversos sistemas econômicos e o modo de produção do capitalismo, com sua divisão de classes, alcançou a sociedade vigente. Sabe-se que nesse sistema o poder econômico está concentrado nas mãos de poucos grupos e que o restante da população está fadado ao trabalho exaustivo e mal remunerado, além de viver com um alto incentivo para o consumo.

Assim, compreende-se que o maravilhamento do ser humano frente às tecnologias ocorre porque seu conhecimento elementar não é capaz de acompanhar as últimas invenções e nem estimulá-lo a também ser criador de artefatos tecnológicos e, dessa forma, desenvolver todo seu potencial cognitivo. Conclui-se, então, que não se pode culpar as tecnologias pelas altas taxas de desemprego ou outros graves desajustes sociais, e sim entender que, se eles existem, são causados por humanos que utilizam a tecnologia para a manutenção de poder e *status quo*.

Outra questão importante é a concepção de que as máquinas podem, futuramente, dominar mulheres e homens. Resgata-se, neste momento, o verbete sobre técnica do Dicionário de Filosofia, elencando cinco fatores que evidenciam os aspectos negativos da técnica e como termo correlato da tecnologia a define como:

- 1" exploração intensa dos recursos naturais, acima dos limites de seu restabelecimento natural, portanto o empobrecimento rápido e progressivo desses recursos;
- 2" poluição da água e do ar por dejetos industriais, com a multiplicação dos meios mecânicos de transporte e com a maior densidade demográfica;
- 3" destruição da paisagem natural e dos monumentos históricos e artísticos, em decorrência da multiplicação das indústrias e da expansão indiscriminada dos centros urbanos;
- 4" sujeição do trabalho humano às exigências da automação, que tende a transformar o homem em acessório da máquina;
- 5" incapacidade da T. de atender às necessidades estéticas, afetivas e morais do homem; portanto, sua tendência a favorecer ou determinar o isolamento e a incomunicabilidade dos indivíduos (ABBAGNANO, 2007, p. 941).

Os cinco fatores elencados não são difíceis de serem encontrados nos discursos que culpam as tecnologias pelas desavenças sociais e irresponsabilidade ambiental. O medo de a máquina dominar o ser humano e destruir o meio ambiente é real e pode ser facilmente verificado. Gohn (2007a) aborda, inclusive, a tecnofobia, que seria o medo de lidar com a tecnologia. Existe um abuso da manipulação da natureza pelo humano, que gera escassez de matéria-prima, poluição do ar e da água em níveis alarmantes, assim como alta densidade demográfica, má distribuição

de renda, proliferação de doenças e inúmeros outros problemas que vêm rapidamente à mente.

Culpar a tecnologia por todos esses malefícios não é interessante, como já apontado. Agir dessa forma é dar uma identidade à tecnologia e à máquina, tirando o foco do ser humano como o verdadeiro responsável pela condição em que o planeta se encontra.

Toda a tecnologia foi criada na dinâmica de expandir a capacidade cognitiva humana e resolver as dificuldades impostas pela natureza a cada período histórico vivido. Criar uma máquina para livrar mulheres e homens do trabalho braçal é usar o conhecimento para aumentar e melhorar sua qualidade de vida. Dessa forma, o indivíduo pode desenvolver ações utilizando a tecnologia disponível para reverter o cenário degradante descrito no verbete. A questão, então, acaba sendo: a quem interessa alterar esse cenário? Quando o objetivo da pessoa passou a ser acumular capital e não mais se preocupar com o bem estar de toda a humanidade em conjunto com a natureza, além de produzir somente o suficiente para sobrevivência, a relação do ser humano com o meio e com as outras criaturas foi profundamente alterada.

Resolver essas disparidades, que são materiais e pautadas por relações de trabalho, é o grande desafio da sociedade contemporânea. A tecnologia é somente a ferramenta que pode colaborar com essas ações. Como mencionado, pensar em soluções tecnológicas para melhorar a qualidade de vida também colabora para a expansão cognitiva dos seres humanos.

A reflexão sobre a técnica que a desliga dos alicerces no estado vigente de desenvolvimento das forças produtivas, e por conseguinte exclui a significação do homem e de seu esforço intelectual em racionalizar os dados da realidade para se aproveitar dos recursos oferecidos, tira-lhe toda a objetividade. Transforma a técnica num substantivo abstrato, estado final de um processo de degenerescência lógica e ponto de partida para a açodada atividade especulativa dos fabricantes de impressionismo filosóficos. Estes são geralmente lançados no mercado com rótulos tais como “o homem e a técnica”, “tecnologia e humanismo”, “a técnica inimiga do homem”, o “poder avassalador da máquina”, a “sociedade dirigida por cérebros eletrônicos” e mil outros mais (PINTO, 2005, p. 49).

A desconstrução dessa visão é realizada por Pinto (2005) ao longo de sua obra, e salienta-se ser de extrema importância compreendê-la, pois se refere diretamente à EaD quando se observam alguns discursos que negam a qualidade de ensino na modalidade porque fazem uso das TIC ou ainda questionam o

verdadeiro papel do professor quando este não está fisicamente em meio aos seus estudantes. Em relação ao papel do professorado, no que se refere às tecnologias, Almeida (s/d, p. 46) faz o seguinte apontamento:

Os professores apenas treinados para uso de certos recursos computacionais são rapidamente ultrapassados por seus alunos, que têm condições de explorar o computador de forma mais criativa e isso provoca diversos questionamentos quanto ao papel do professor e da Educação. O educador preparado para usar o computador como uma máquina que transmite informações ao aluno através do software, questiona sobre qual será o seu papel e o futuro de sua profissão em uma sociedade em que afloram outros espaços de conhecimento e de aprendizagem que ocorrem fora do *locus* escolar.

O primeiro passo para dissolver esses pensamentos que gravitam em torno da EaD é compreender que não há nada de excepcional em utilizar as TIC na expansão do conhecimento e na educação. Historicamente, todas as tecnologias desenvolvidas foram absorvidas pela área educacional. Se, atualmente, espaço e tempo são recolocados, em períodos anteriores eles também foram pensados a partir dos interesses coletivos de determinada sociedade. Sempre se fez uso de algum tipo de tecnologia que, combinada à visão de mundo e formação humana desejada, criou diferentes concepções de escola e do ato de educar.

Com as TIC, o que se vislumbra é a possibilidade de expandir significativamente a oferta de vagas para cursos superiores e acesso ao conhecimento de forma geral, seja em cursos de formação continuada, seja em tutoriais explicativos para alguma necessidade específica. As TIC também proporcionam um repensar sobre o perfil do educador que se deseja ter no futuro, porque a distância geográfica e temporal, entre professores e estudantes, pode beneficiar a autonomia do alunado. Além da autonomia, a construção do conhecimento também pode ser valorizada, desde que a práxis pedagógica dos cursos a distância se focalizem nessa visão teórica, para compreender relações de ensino e de aprendizagem que são, por exemplo, distintas de abordagens instrucionistas. Mais adiante, revisa-se esse pensamento quando se discorre sobre a Teoria Transacional proposta por Moore (2016).

É preciso entender, contudo, que essa expansão já havia sido almejada quando os recursos tecnológicos disponíveis eram a correspondência, o rádio e, posteriormente, a televisão. A própria imprensa criada por Gutemberg já havia revolucionado a disseminação do conhecimento. Por isso, o olhar dialético se mostra relevante para que esse processo pelo qual a EaD está passando seja melhor

compreendido. São saltos, ora quantitativos, ora qualitativos, mas que se observados em sua totalidade, não podem ser encarados como novidades do mundo contemporâneo; pelo contrário, com o desenvolvimento das TIC, era de se esperar que esse meio chegasse à educação, até porque outros modelos de educação a distância já haviam aberto caminho.

Há duas maneiras de considerar "extraordinária" a época onde estamos situados. Uma é dar-lhes caráter absoluto, acreditando ser incomparável, distinta de todas as outras pelas grandiosas realizações, nesse sentido convertendo-a em ponto final da história. Outra maneira consiste em considerar extraordinário o tempo no qual vivemos não porque esteja excluído da história, enquanto terminação dela, conforme julga a atitude precedente, mas exatamente porque o vê incluído no curso de uma história envolvente contínua, que confere intrínseca historicidade e originalidade a todas as crises de qualquer presente. Nesta segunda acepção, nosso tempo mostra-se extraordinário porque qualquer outro que se examina ou se conceba tem o mesmo caráter (PINTO, 2005, p. 57).

O segundo passo envolve a relação do ser humano contemporâneo com recursos tecnológicos, mais especificamente as TIC. Hoje, é comum discorrer sobre as rápidas mudanças nos artefatos tecnológicos. Um computador recém-adquirido tem sua capacidade de processamento defasada em menos de um ano com o lançamento de um novo equipamento. Isso ocorre com todos os aparelhos produzidos, desde um carro ou uma geladeira, até os dispositivos móveis como celulares, tablets e notebooks. Porém, não são apenas os produtos que estão em constante mudança. As relações humanas nas esferas políticas, econômicas, culturais e sociais acompanham as transformações na mesma velocidade. Nogueira (2015) apresenta dados que ajudam a visualizar essas transformações. Para o autor, a cada segundo no mundo:

100 mil tweets são postados; 700 mil compartilhamentos acontecem no Facebook; 2 milhões de pesquisas são feitas no Google; 48 horas de vídeos são postados no Youtube; 47 mil aplicativos são baixados da App Store; 4 mil fotos são compartilhadas no Instagram; 571 páginas da web são criadas; mais de R\$ 600.000,00 são gastos on-line (NOGUEIRA, 2015, p. 96-97).

Ainda que não seja possível afirmar que todos os seres humanos acessam a internet ou possuem aparelhos móveis de comunicação, visto que a tecnologia não acessível é decorrente de uma sociedade de classes que mantém o controle nas mãos de grupos hegemônicos, é possível pensar que há uma disposição humana propícia ao uso de novas tecnologias da informação e da comunicação.

Tratando-se de educação, o uso das TIC gera posicionamentos contrários ou negativos quando se acredita que para a aprendizagem ocorrer é necessário o encontro físico entre professores e alunos. Não só o encontro físico em si, mas também que o espaço de aprendizagem seja delimitado, como a sala de aula, e o tempo, incluindo o horário e a duração das aulas, também seja acordado entre os envolvidos no processo. Por isso, muitos autores (MORAN, 2015; BEILER; LAGE; MEDEIROS, 2003; KENSKI, 2003) descrevem modelos, teorias, metodologias e tecnologias mais inovadoras e que colaboram para dar o suporte indispensável à EaD. O necessário, essencialmente, é a mudança de hábitos. Nesse sentido, corrobora Kenski (2012, p. 21), quando faz a seguinte afirmação:

A evolução tecnológica não se restringe apenas a novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas de todo o grupo social. A descoberta da roda, por exemplo, transformou radicalmente as formas de deslocamento, redefiniu a produção, a comercialização e a estocagem de produtos e deu origem a inúmeras outras descobertas.

Pinto (2005), ainda que não tratasse especificamente sobre a EaD, também aborda esse comportamento gerado pela necessidade de mudança nas pessoas, quando enfrentam os desafios da realidade.

Não se sabendo de antemão o que irá resultar da transformação dos hábitos, do acréscimo de poder oferecido por uma nova conquista do conhecimento, predomina o sentimento de incerteza e aumenta a angústia e insegurança de todos em face da introdução de alguma descoberta capaz de revolucionar a relação do homem com o mundo físico, e, portanto, estabelecendo a possibilidade de alterações nas relações dos homens uns com os outros (PINTO, 2005, p. 67).

Com base nessa assertiva, justifica-se o sentimento de medo ou desconfiança com que se posicionam as pessoas que não acreditam que é possível ensinar e aprender a distância. Por outro lado, destaca-se que o momento presente exige que mudanças sejam empreendidas para que a educação acompanhe novas formas de pensar o mundo, formas estas que, necessariamente, englobam as TIC.

Em relação às máquinas que, envolvidas no processo educacional a distância, são os computadores ligados em rede, Pinto (2005, p. 73) afirma: “A máquina nunca é dada, é feita”. Deve-se questionar, então, sobre o que as pessoas estavam pensando ou querendo quando criaram essa máquina, no caso o

computador e a internet, e não o que essa máquina é capaz de fazer pelo humano. A questão torna-se importante, pois muda a postura em relação à máquina e, mais amplamente, à tecnologia.

O posicionamento do filósofo brasileiro é sempre colocar mulheres e homens como construtores das máquinas e livrá-las de qualquer atitude que as mistifiquem ou as endeuse. Criticar, hoje, o computador ou a internet como recursos tecnológicos que atrapalham o processo educacional é questionar seus criadores e toda a sociedade que o aceitou como artefato necessário e não questionar a própria máquina, pois ela mesma não poderá dar nenhum tipo de resposta. Talvez, então, uma reflexão pertinente possa ser feita: não é o que a EaD pode fazer pela educação, e sim que educação se quer quando se permite ensinar e aprender a distância usando as TIC.

A verdadeira finalidade da produção humana consiste na produção das relações sociais, a construção das formas de convivência. Realmente só o homem interessa ao homem, pois cada ser dessa espécie só pode esperar benefícios de outro congênere, e também só a este pode temer.[...] A máquina, que, em sentido mais geral, de qualquer tipo e posição na escala do progresso técnico, é o objeto da invenção racional do homem, tem por motivo imediato a construção de uma mediação material que sirva à sua verdadeira função existencial, a de constituir uma força impulsionadora do sistema de relações sociais. [...] a máquina não pode ser concebida como resultado da ação do homem sobre o mundo, mas como o instrumento de criação de mediações necessariamente humanas entre os homens (PINTO, 2005, p. 86).

Assim, ponderar sobre tecnologia é refletir sobre o ser humano. É este que estabelece, na EaD, por exemplo, os conteúdos, as metodologias, as teorias e as tecnologias utilizadas e o propósito final de qualquer ato educativo é melhorar a vida humana no planeta. Apenas descrever o funcionamento de máquinas, programas e suportes, ou ainda, acreditar que as máquinas são a salvação dos problemas humanos é ter uma postura simplista, senão inocente, em relação ao conceito de tecnologia.

2.4 Teorias em EaD

Utilizando o ciberespaço (LEVY, 2010), os encontros na EaD podem se dar de forma síncrona, quando professores e alunos estipulam um horário em comum para se comunicar no espaço virtual, ou assíncronas, quando não compartilham o mesmo tempo, ainda que se comuniquem no mesmo espaço. Assim, diferentes espaços de aprendizagem foram criados e são amplamente designados pela sigla AVA, Ambiente Virtual de Aprendizagem. Um AVA permite a interação entre um grupo de pessoas, podendo ser grande ou pequeno, viabilizando a comunicação em tempo real ou não, por meio de suas diferentes ferramentas, como Fórum, *Wiki* e o *Chat*, além das possibilidades de envio de arquivos de textos, *links* de imagens e vídeos oriundos de diferentes páginas virtuais, videoconferências, audioconferências, tutoriais, etc. Essa sala de aula virtual favorece a criação de diferentes modelos de cursos como, por exemplo, o Curso *Online* Aberto e Massivo (*Mooc*)⁷, que pode ser acessado por qualquer pessoa, visto que é gratuito em muitos casos e é o participante quem determina o prazo que vai levar para concluir o curso.

O salto qualitativo mais significativo dado pela EaD, com o advento da internet e de computadores pessoais a preços mais acessíveis, foi, sem dúvida, a possibilidade de maior interação entre os atores envolvidos no processo educacional. Como já assinalado, meios como o rádio e a televisão são de baixa interatividade e o ensino acaba sendo unidirecional. Já o modelo por correspondência ainda abre espaço para o diálogo, mas isso ocorre lentamente, pois depende da logística entre enviar uma carta com dúvidas e receber a resposta. Outro fator é que a distância geográfica entre os envolvidos no processo educacional deixa de ser central, em grande parte das teorias que serão apresentadas. Como se aborda na sequência, o termo distância, nas teorias, é redimensionado.

Com o AVA, a interação é bastante favorecida por diferentes ferramentas, porém somente elas não são suficientes para que o processo educacional se dê por completo. É preciso que os conteúdos e metodologias sejam adequados ao AVA e levem o estudante a dialogar, não só com os professores, mas também com seus colegas de curso.

Entretanto, as teorias em EaD vão muito além de propor maneiras de organizar e distribuir conteúdos no AVA. Elas buscam compreender quais bases epistemológicas sustentam uma proposta pedagógica no modelo a distância

⁷ Massive Open Online Course.

levando-se em conta qual formação se quer ofertar e estabelecer relações concretas e efetivas entre a teoria e a práxis pedagógica no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. De acordo com Preti (2002, p.18),

qualquer projeto pedagógico de um sistema a distância ou de um curso a distância, antes de delinear os aspectos operativos e organizacionais da ação educativa, deve explicitar seus fundamentos ontológicos (do que “é” ou expressas no “princípio da razão”, para compreender a totalidade da realidade), mas sobretudo os epistemológicos (como se dá o processo de ensino e de aprendizagem?), axiológicos (para que, em que direção, com que valores?), históricos e políticos (em que contexto? Para quem? Que sociedade se quer construir?).

Nesse âmbito, diferentes teorias desenvolvidas discutem, entre outros, a seleção e a disposição dos conteúdos e metodologias, a autonomia do aluno, o sistema de avaliação, a função de cada um dos agentes envolvidos como professores, tutores e gestores. Primeiramente, trata-se de algumas teorias pedagógicas, ainda que de forma breve, pois se acredita que as teorias em EaD são fundamentadas e servem de bases epistemológicas para a compreensão de como ocorrem as relações de ensino e de aprendizagem.

Preti (2002) compreende três importantes bases epistemológicas que servem de suporte aos seres humanos quando este pretende discorrer sobre como ocorrem os processos de compreensão do mundo, como se aprende, como acontecem as relações entre o sujeito e objeto e sujeito e outros sujeitos. São elas: a empirista, o inatismo e a dialética.

O empirismo é uma corrente filosófica baseada na experiência. Nele, o conhecimento é assimilado pela mente humana via sentidos a partir de sua ação no mundo. As ideias, princípio fundamental na teoria empirista de John Lock (1632-1704), por exemplo, são resultados de um processo mental realizado pelo indivíduo considerando sua experiência sensível com o meio externo.

No pensamento empirista de Locke, há uma crença de que os elementos externos e internos do homem funcionam como a fonte de onde provém todo o conhecimento e, por consequência, as ideias que por ventura venha a ter. É da sensação externa que temos a noção de cores, temperaturas, profundidades, texturas e as demais sensações experimentadas que dependem diretamente da experiência sensorial para chegar ao entendimento do objeto (TERUYA, et al., 2010, p. 10).

Na educação, as teorias empiristas propõem situações práticas para que os educandos estabeleçam relações de aprendizagem a partir da formação de hábitos. Nesse modelo, o professor é detentor de todo o conhecimento e ao estudante cabe assimilar diferentes conteúdos já consagrados e válidos universalmente. Ainda que o conhecimento se inicie pela experiência do homem com o mundo, o empirismo parte do pressuposto de que as ideias e conceitos são realizados mediante processamento mental, similar ao pressuposto cartesiano. Os alunos, então, aprendem por meio da experiência e o conhecimento é assimilado quando internalizado. Para gerar hábitos de aprendizagem, utiliza-se a cópia, a repetição e a memorização e o professor não é questionado. "Trata-se muito mais de instruir, ensinar e treinar do que formar e educar" (PRETI, 2002, p. 2).

O inatismo se assemelha mais ao racionalismo, visto que entende a aprendizagem como processamento de informação e internalização dessas informações. Todavia, ao contrário do empirismo, as informações não são adquiridas no meio a partir das experiências vividas, e sim da razão inata que todo ser humano possui. O conhecimento é fruto da intelectualidade humana e nega as experiências provindas por meio dos sentidos, as quais podem ser falsas e levar o homem a se equivocar quando busca a verdade.

Na educação, a corrente inatista coloca o estudante como o centro da aprendizagem, pois se o conhecimento é inato, o aluno já o possui, basta apenas criar meios para que este se desenvolva.

No processo de aprendizagem o foco central passa ser o aluno, por sua capacidade inata de apreender. Cabe ao sujeito, é de sua responsabilidade a aprendizagem ou não; é só exercitar. A instituição, a escola ou o professor têm como função criar condições para despertar e apoiar o que o aluno já tem dentro dele (PRETI, 2002, p. 3).

Já a corrente dialética não se posiciona especificamente como as outras duas. Razão e experiência são válidas para qualquer situação de aprendizagem e esta se dá justamente nas relações entre sujeito e objeto, sujeito e sujeito. As condições impostas pelo meio importam, mas não definem as condutas de aprendizagem. Fatores afetivos, morais, sociais, culturais e pessoais, bem como a trajetória de vida de cada aluno devem ser levados em conta quando se pensa em uma proposta educativa baseada na abordagem dialética.

O conhecimento, nesse contexto, deixa de ser transmitido pelo professor e passa a ser construído por estudantes e professores de forma conjunta, em ambientes que favoreçam o diálogo e a interação. O papel do professor não é mais de detentor do conhecimento e nem o conhecimento é posto como verdade universal. O professor instiga seus aprendizes de forma desafiadora e recoloca os saberes já trazidos pelos alunos a partir de suas experiências vividas. Em processo dinâmico, o professor também aprende com seus alunos e, dessa maneira, não trabalha com o currículo engessado. A quantidade de informações assimiladas deixa de ter papel central e a ação de educar é tida como um processo construído diariamente. O conhecimento adquirido deve nortear ações que possibilitem a transformação no espaço social em que cada indivíduo está situado. Segundo Preti (2002, p. 4), "trata-se de um processo ativo de relação do sujeito com o meio, de assimilação e acomodação permanente, de organização e construção. Por isso, este caminho é chamado também de 'teoria da assimilação ou construtivista'".

Questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem passaram a ser discutidas no início do século XX também pela área da psicologia. Filatro (2009) apresenta três perspectivas que, em sua concepção, são fundamentais para compreender as teorias em EaD: associacionista, cognitiva e situada.

A primeira, associacionista, tem seus fundamentos em alterações comportamentais baseadas em respostas que podem ser mensuráveis a partir de estímulos dados. A aprendizagem é entendida como mudança de comportamento. Pavlov (1849-1936) é trazido como um importante autor que, posteriormente, somado às pesquisas de Watson (1878-1958) e Skinner (1904-1990), desenvolveu teorias chamadas behavioristas.

A definição de objetivos específicos a serem perseguidos, a divisão da instrução em pequenos passos, o estabelecimento de padrões de comportamentos desejados, o respeito ao ritmo de aprendizagem individual para alcançar esses padrões e o feedback imediato desembocaram primeiramente em livros e aparelhos tidos como "máquina de ensinar" e, posteriormente, a partir dos anos de 1980, em softwares educacionais que ofereciam uma alternativa tecnológica à educação tradicional (FILATRO, 2009, p. 96-97).

A perspectiva cognitiva envolve as teorias construtivistas e socioconstrutivistas. Destacam-se autores como Piaget (1896-1980), Vigotski (1896-1934), Dewey (1859-1952) e Bruner (1915-2016). Nessa abordagem, o conhecimento é resultado do processo vivido pelo indivíduo a todo momento,

durante toda sua vida e, portanto, não se refere somente à aprendizagem desenvolvida em sala de aula.

Para Piaget, as estruturas cognitivas se dão por assimilação de situações experienciadas e, a partir disso, são criados esquemas mentais. Esses esquemas podem ser alterados com as novas experiências. Por isso, é entendido como um processo de construção e reconstrução de estruturas cognitivas realizado pelo indivíduo de forma ativa. Nas palavras do autor:

[...] o conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; [...] todo conhecimento comporta um aspecto de elaboração nova, e o grande problema da epistemologia é o de conciliar esta criação de novidades com o duplo fato de que, no terreno formal, elas se acompanham de necessidade tão logo elaboradas e de que, no plano real, elas permitem (e são mesmo as únicas a permitir) a conquista da objetividade (PIAGET, 1983, p. 3).

Piaget (1983) atesta que a psicogênese ou a formação dos conhecimentos passam por estágios denominados sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operações formais. Esses diferentes níveis são verificados durante os 12 primeiros anos do indivíduo e são designados pelo autor como epistemologia genética.

Diferente de Piaget, que compreende o desenvolvimento da inteligência humana a partir das interações do indivíduo com o meio, com ênfase na genética, ainda que o biólogo leve em conta os aspectos culturais e sociais que integram esse meio, a base epistemológica de Vigotski inclui o contexto social e cultural na formação do sujeito, somado a fatores que são da natureza humana.

Em uma estrutura teórica marxista, Vigotski defende a ideia de que a compreensão do desenvolvimento da inteligência humana só pode ser entendida se levar em conta o meio material em que o sujeito está inserido, pois este afeta diretamente a formação de hábitos, incluindo a linguagem como exemplo. Em seu livro *A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (1998), o autor elabora algumas hipóteses pela observação de comportamentos típicos humanos, baseado no trabalho experimental de Wolfgang Kohler e K. Buhler, no início do século XX, que, comparando comportamentos de chimpanzés ao de crianças pequenas, percebeu certas similaridades nas respostas

frente a um estímulo (puxar um cordão com um biscoito amarrado nele, por exemplo). Para Vigotski, uma importante descoberta feita por Buhler foi que a inteligência prática é desenvolvida com muitas similaridades entre a criança e o chimpanzé e que independem da fala.

A linguagem, enquanto criação exclusiva humana, determinada social e culturalmente, passa a ser um passo significativo na formação do indivíduo e transforma a atividade prática.

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas da inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independente de desenvolvimento, convergem (VIGOTSKI, 1998, p. 33).

Assim, observa-se que a linguagem é um elemento importante na formação da mente humana e, de acordo com Vigotski, é uma formação que se dá socialmente porque não existe uma língua universal, e sim diferentes línguas como fruto de relações sociais historicamente situadas. A esse respeito, Bellini e Pavanelo (2014) chamam a atenção ao discutirem sobre as divergências que existem na epistemologia de Piaget e Vigotski. Ainda que ambos organizem seu pensamento em distintas fases do comportamento humano, seus fundamentos são diferentes.

[...] o postulado epistemológico de Piaget foi formulado na perspectiva dialética ou construtivista. Assimilação e acomodação, interação entre o estado mental do sujeito com a representada do objeto, são parte de um processo que constitui o outro, o de adaptação. [...] Vygotsky, ao contrário de Piaget, manteve o postulado empirista, ou seja, o da primazia do objeto sobre o sujeito. Seu modelo de desenvolvimento da inteligência não ultrapassa as duas dimensões ou processos: a maturação e a transmissão social (BELLINI; PAVANELO, 2014, p. 171-172).

John Dewey, por sua vez, focaliza a reflexão sobre a experiência. Na perspectiva do autor, são as experiências pelas quais passam os indivíduos durante toda a sua vida que o habilitam a agir no mundo a partir de seu contexto social e cultural. A educação deve primar por experiências significativas que devem respeitar a capacidade de compreensão do ser humano de acordo com seu desenvolvimento físico e cognitivo.

Nesse sentido, Dewey corrobora a postura de Piaget e Vigotski, quando entende que o mundo percebido pelas crianças é diferente do mundo percebido pelos adultos e, portanto, suas interações com outros corpos em lugares específicos

são diferentes. Assim como Vigotski, Dewey afirma que o mundo social, com o qual a criança está envolvida, afeta diretamente suas experiências e questiona o ensino tradicional, já que este impõe ao educando uma série de conteúdos de história, geografia, ciências e outras disciplinas escolares de forma totalmente desconexa do mundo experienciado por ele.

Com a experiência como tema central do ato de educar, Dewey apresenta dois critérios para possibilitar a compreensão e diferenciação de experiências ditas educativas e não educativas, sendo eles a continuidade e a interação. Nos termos do autor, "Não basta insistir na necessidade da experiência, nem mesmo em atividade do tipo de experiência. Tudo depende da qualidade da experiência por que se passa" (DEWEY, 1976, p. 16).

O critério da continuidade da experiência se refere à discriminação entre duas ideias contrárias. Como exemplo, Dewey (1976) descreve um sistema democrático e outro autocrático. Quando explica a preferência pelo democrático, está tratando as razões e as causas pelas quais se opta pelo sistema democrático. Estas, por seu turno, formam o hábito provindo da experiência da opção pela democracia e que, a partir daí, proporcionam novas experiências no âmbito mental e social.

Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para onde se move ela. A maior maturidade da experiência do adulto, como educador, o coloca em posição de poder avaliar cada experiência do jovem de modo que não pode fazê-lo quem tenha menos experiência (DEWEY, 1976, p. 29).

Já o critério da interação envolve condições objetivas e condições internas. Na acepção de Dewey (1976), o equilíbrio das duas condições chama-se situação. Como exemplo, descreve uma situação comum de um bebê que chora quando quer ser alimentado ou está com sono. A postura da mãe é dar conta dessas necessidades do bebê, mas, por outro lado, sabe que precisa regular essas vontades objetivas da criança. A interação ocorre quando essa experiência real da mãe com o bebê resulta em um equilíbrio entre as necessidades internas e as condições objetivas da criança. Assim, experiências educativas envolvem fatores externos e internos do indivíduo e sua regulação. Para Dewey:

O erro da educação tradicional não estava na ênfase que dava às condições externas, que entram no controle da experiência, mas na

quase nenhuma atenção aos fatores internos que também decidem quanto à espécie de experiência que se tem. Violava assim, por um lado, o princípio de interação (DEWEY, 1976, p. 35).

O ambiente educativo é, assim, o espaço dado aos indivíduos para que experiências de aprendizagem ocorram por meio da interação entre fatores externos e internos que, em processo dinâmico, vão formando o indivíduo. "A preocupação imediata e direta do educador é, então, com a situação em que a interação se processa" (DEWEY, 1976, p. 38). Esse conceito de interação pode ser observado, a seguir, em algumas teorias relativas à EaD.

Outra abordagem, situada no campo da psicologia cultural, é a de Jerome Bruner. Conforme este autor, a educação é tida como um processo que não deve se realizar sem levar em conta aspectos culturais de dada sociedade. Em *Cultura, Mente e Educação* (2001), Bruner discorre sobre as concepções da mente humana como resultado de estudos cognitivos iniciados no começo do século XX. Seu texto é um produto da década de 1990 e, por isso, apresenta duas concepções distintas sobre como a mente humana aprende: uma concepção culturalista e outra computacional.

A distinção que Bruner empreende entre ambas as concepções consiste na defesa de que questões culturais que envolvem o indivíduo contribuem para seu desenvolvimento mental. Referida como culturalismo, o autor afirma:

Ela se inspira no fato evolutivo de que a mente não poderia existir se não fosse a cultura. A evolução da mente do hominídeo está ligada ao desenvolvimento de uma forma de vida onde a "realidade" é representada por um simbolismo compartilhado por membros de uma comunidade cultural na qual uma forma técnico-social de vida é organizada e interpretada em termos desse simbolismo. Esse modo simbólico não é apenas compartilhado por uma comunidade, mas conservado, elaborado e transmitido a gerações sucessivas que, devido a essa transmissão, continuam a manter a identidade da cultura e o modo de vida (BRUNER, 2001, p. 16).

Bruner utiliza o termo narrativa ao se referir às concepções de mundo e, conseqüentemente, ao sistema educacional de uma determinada cultura. Cada cultura possui sua própria narrativa de compreender e interpretar o mundo. Essa narrativa é, então, compartilhada com outros membros da mesma cultura, não só com intuito de preservar sua história, suas tradições, mas também a partir delas transformar a realidade objetiva. Nesse mesmo ensaio, Bruner discorre sobre alguns preceitos que sustentam sua concepção culturalista: o preceito da perspectiva, das

restrições, construtivista, interacional, da externalização, do instrumentalismo, institucional, da identidade e da autoestima e da construção das narrativas.

Destaca-se o preceito interacional, ainda que os demais sejam importantes, apenas para traçar um possível paralelo entre a abordagem de Dewey, já apresentada, e algumas teorias em EaD aqui abordadas. Nesse preceito, Bruner assinala a interação como comportamento-chave para a transmissão de conhecimentos e habilidades que, no espaço educacional, não precisam necessariamente focalizar a figura do professor. Todos podem aprender com todos, pois a cultura transparece não só na conduta do professor, mas também na dos estudantes.

Ao afirmar que somente os seres humanos, dentre todas as espécies, criam espaços específicos para ensinar seus semelhantes, espaços estes que não são onde o uso do conhecimento será realmente solicitado, Bruner atribui a esse comportamento “ensino deliberado” (2001, p. 29), possível porque os seres humanos fazem uso da linguagem e da intersubjetividade “a habilidade humana de entender as mentes dos outros, seja por meio da linguagem, dos gestos ou outros meios (BRUNER, 2001, p. 29)”.

Por fim, retorna-se à terceira teoria que serve de fundamento à EaD proposta por Filatro (2009), referida como situada. Nessa teoria, os aspectos sociais e culturais que circundam a vida do aprendiz também são considerados elementos importantes na ação educativa. A teoria está em consonância com os preceitos socioconstrutivistas e, em processo dialético, a interação que deve prevalecer continuamente não se refere somente a de professores com alunos e alunos com outros alunos, mas também com o mundo físico, a produção material humana, a linguagem e os significados históricos e situados, a produção cultural, etc. A aprendizagem é necessariamente colaborativa e o diálogo entre todos os participantes é importante, pois os diferentes pontos de vista sobre dado conteúdo são reflexivos, discutidos e analisados por todos, além de refletirem questões reais e vividas pelos participantes.

Segundo a perspectiva situada, um aluno sempre estará sujeito às influências do ambiente social e cultural em que a aprendizagem ocorre, o que também define, pelo menos parcialmente, os resultados de sua aprendizagem. Uma vez que o conhecimento se situa em práticas de diferentes comunidades, os resultados de aprendizagem envolvem as habilidades de os indivíduos participarem com sucesso dessas práticas. Isso pode ser visto como uma correção necessária de teorias de aprendizagem em que tanto os

níveis comportamentais quanto cognitivos de análise se tornaram desconectados do aspecto social (FILATRO, 2009, p. 98).

Na teoria situada, discorre-se sobre comunidades de prática, uma vez que as situações de aprendizagem provêm de questões reais que pertencem à vida cotidiana dos estudantes e professores nelas envolvidos. A sensação de pertencer à comunidade é desenvolvida nos estudantes, conferindo-lhes uma identidade e gera o compromisso de buscar soluções para os problemas práticos trazidos para o espaço de aprendizagem, contribuindo para que os conteúdos sejam significativos a todos os envolvidos.

Ainda em relação às teorias educacionais, considera-se importante apresentar, mesmo que de forma breve, a ideia pedagógica exposta por Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* (2016). Na perspectiva do pensador brasileiro, a educação deve ser desenvolvida e articulada juntamente com o educando e não contar com conteúdos pré-selecionados para ele. Nesse sentido o diálogo é um termo recorrente em seu discurso, ao mesmo tempo em que se mostra como um termo chave para a compreensão de sua proposta. Na perspectiva freiriana, a educação é posta como prática para a liberdade (FREIRE, 2016, p. 61) e é necessário que os educandos compreendam sua condição humana enquanto oprimidos, buscando, por meio da educação e do trabalho, a superação de sua condição, mas sem se tornarem os novos opressores. Para o educador, a condição de oprimido se faz na prática do opressor e esta é sempre uma relação de violência e desumanização. A concepção de liberdade para Freire (2016) parece ser exatamente o caminho que se trilha para fora das condições de oprimido e opressor.

E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - libertar-se a si e aos opressores. Esses, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, a força de libertação dos oprimidos e nem de si mesmos. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para liberar a ambos (FREIRE, 2016, p. 63).

A educação, nesse sentido, é tarefa de suma importância, desde que o educador adote uma abordagem problematizadora e que produza significado ao educando. Trata-se, para o autor, da construção de conhecimento e não da transmissão de conteúdos. As abordagens de caráter instrucionistas são observadas por Freire (2016) como educação bancária, quando o professor deposita conteúdos e conta com a docilidade e quietude dos estudantes para recebê-lo sem questioná-lo.

Em relação ao diálogo, a perspectiva freiriana observa que é possível construir conhecimentos por meio de práticas pedagógicas dialógicas em situações cotidianas percebidas e descritas pelos educandos. No espaço da aula são problematizadas e assimiladas com base no diálogo com o educador. Nessa troca, educa-se também.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, tornam-se sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas (FREIRE, 2016, p. 120, grifos do autor).

Nessa perspectiva, o pensamento de Paulo Freire é constantemente citado em muitos trabalhos sobre EaD. Destacamos a tese de Carvalho (2015) intitulada "Educação cidadã a distância: uma perspectiva emancipatória a partir de Paulo Freire". A autora evidencia, no início de seu trabalho, que o caráter emancipador da educação e a possibilidade de pensar em uma educação para a cidadania, como a proposta por Freire (2016), independe da modalidade educacional, ou seja, se presencial ou a distância. Carvalho (2015) discute, principalmente, as relações de ensino e de aprendizagem orientadas pela perspectiva freiriana e como estas podem ser pensadas para a educação na modalidade a distância.

Franco et al. (2006) compreendem que o início do século XX favoreceu a EaD em função do desenvolvimento industrial e da reconstrução de países devastados pela guerra. Os autores verificaram também como as abordagens da psicologia contribuíram para a inserção e manutenção da EaD ao longo do século XX. Na concepção da psicologia behaviorista skinneriana, por exemplo, o aprendiz poderia ser modelado por meio de contingências de reforço. Nesse procedimento, o professor pode ser dispensado, a não ser que seja capaz de trabalhar com estudantes individualmente. Meios como o rádio, a televisão e, posteriormente, o computador tornaram-se, dessa forma, eficazes para a aprendizagem.

Superados esses modelos de aprendizagem, as concepções cognitivistas e construtivistas impulsionaram a EaD quando essas teorias abordaram o diálogo e a interação como centrais para a aprendizagem. O estudante, visto como principal responsável pela sua aprendizagem, somado ao fato de as TIC possibilitarem a interação, contribuiu para que a EaD reformulasse suas teorias e adequasse as

novas bases epistemológicas de educação. Corrobora-se, assim, com a assertiva de Franco et al.:

A partir das contribuições de teóricos como Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, foi possível encontrar argumentos fortes para superar a visão simplista, tanto de que aprendizagem é simplesmente mudança de comportamento, quanto de que ela está garantida pela motivação a auto-iniciativa do aluno. Ora, o que os autores que foram citados acima apontam é a importância de um processo de interação (2006, p. 5).

Na EaD, o diálogo, assim como a autonomia, são temas tratados em muitas teorias específicas e que também se verificam nas teses e dissertações sobre Educação Musical a distância selecionadas e analisadas na presente pesquisa.

Ao ter como base as diferentes teorias pedagógicas apresentadas, segue-se com algumas das principais teorias desenvolvidas especificamente para a EaD. São elas: Teoria da Industrialização de Otto Peters; Teoria da Conversação didática guiada em educação a distância de Börje Holmberg; Teoria de Estudo Independente de Charles Wedemeyer; Teoria da Distância Transacional de Michael Moore; Teoria da Reintegração dos Atos de Ensino e Aprendizagem de Desmond Keegan; Teoria da Comunicação e Controle do Aprendiz de Donn Randy Garrison, Terry Anderson e Walter Archer; e a Teoria da Tridimensionalidade de John Verduin e Thomas Clarck. Apresenta-se também a proposta do educador brasileiro José Armando Valente e o Estar Junto Virtual (2005).

A Teoria da Industrialização, idealizada pelo alemão Otto Peters, leva esse nome porque associa a EaD ao modelo de indústria em voga na segunda metade do século XX. Seu trabalho é considerado pioneiro (MOORE, 2013) e foi escrito em 1967, mas a tradução para o inglês só ocorreu na década de 1980, paralelamente a outras teorias sobre EaD.

A relação dessa teoria com o processo de industrialização ocorre quando o autor defende a transmissão em massa de conteúdos de caráter instrutivo, pontuando que, para ser bem sucedido, deve-se alcançar uma quantidade significativa de pessoas. Para que isso aconteça, a organização de indivíduos e de materiais didáticos e sua difusão passam por sistemas altamente organizados com vistas a manter uma alta produtividade e utiliza, ainda, as tecnologias modernas de comunicação.

Essa aplicação de práticas industriais terá como resultado uma alta qualidade; o alto custo desse procedimento é amortizado quando os cursos são distribuídos para um grande número de alunos, o que é denominado pelos economistas economia de grande escala de produção (MOORE, 2013, p. 294).

O modelo de Peters é relacionado ao modelo fordista de indústria, que envolve a divisão do trabalho, a racionalização e a produção em massa. Esse modelo adota a postura behaviorista de aprendizagem, em que o conhecimento é transmitido ao estudante. Ainda que seja possível questionar a viabilidade desse modelo, quando nele não se observam questões subjetivas como, por exemplo, a cultura particular de cada aluno, conforme Bruner defende, ou ainda uma interação adequada entre professores e alunos, esse modelo foi um importante marco para o desenvolvimento da EaD no mundo. Isso porque, com a EaD, no modelo proposto por Peters, foi possível alcançar um contingente significativo de pessoas e muitas delas puderam melhorar sua condição de vida, conseguindo um emprego ou se mantendo em um mercado bastante competitivo. Esse padrão ainda contribuiu para que muitos governos aumentassem significativamente a oferta de educação, auxiliando no cumprimento de metas e estratégias governamentais.

Peters (2006), quando descreve formas de ensino e de aprendizagem a distância, de maneira mais industrializada, compara-as ao modelo tradicional e presencial. O autor questiona o surgimento do ensino por correspondência como forma de instrução, independente dos espaços em que, tradicionalmente, foram estabelecidos pelo Estado como instituições escolares. E responde:

No ensino a distância não se visava - como aconteceu geralmente com o ensino público - buscar recursos financeiros, a fim de que pessoas pudessem formar-se e receber educação, mas, sim, queria-se que as pessoas estudassem algo para que a instituição que fornecia ensino pudesse *ganhar* dinheiro - portanto, ter lucro. O surgimento do ensino a distância tinha motivos comerciais. Seus pioneiros eram empresários (PETERS, 2006, p. 200, grifo do autor).

Não se pode negar que o modelo de industrialização, se observado pela ótica da lucratividade, foi aceito de forma eficaz e tornou possível o aparecimento das megauniversidades. A Open University inglesa é um exemplo e a quantidade de estudantes atendidos não pode ser ignorada. Na mesma esteira da OU, muitas outras instituições surgiram e, até hoje, são a única opção de se obter um diploma para milhares de pessoas em todo o planeta.

A Teoria da Conversação Didática Guiada em Educação a Distância, proposta pelo sueco Börje Holmberg, está centrada no diálogo entre professor e aluno. De acordo com o próprio autor:

Minha teoria implica que o caráter de uma boa educação a distância se assemelha ao de uma conversa guiada com o objetivo de aprendizagem e que a presença dos traços tópicos de tal conversação facilita a aprendizagem. O estudo a distância e a comunicação não-contígua típica da educação a distância são vistas como instrumentos de uma conversa interativa semelhante entre o aluno, por um lado, e o conselheiro tutor da organização de apoio que administra o estudo por outro. Há uma interação constante ("conversa") entre a organização de apoio (autores, tutores, conselheiros), simulado por meio da interação dos alunos com os cursos pré-produzidos e verdadeira integração por escrito e/ou por telefone com seus tutores e conselheiros (HOLMBERG, 1983, p. 114, tradução nossa)⁸.

A abordagem de Holmberg, ao contrário do modelo de industrialização de Peters, focaliza o estudante e não poupa esforços em mantê-lo como figura central e responsável por seu processo educacional. A subjetividade também é vista pelo teórico como elemento importante na construção do diálogo para que a aprendizagem ocorra. Mostrar ao aluno que ele não está só, ao mesmo tempo em que contribui para sua autonomia, gera também a sensação de pertencimento. Esse sentimento de pertença contribui para a segurança do aprendiz perante sua formação e favorece ambientes de aprendizagem mais ricos e motivadores.

A Teoria de Estudo Independente, proposta por Charles Wedemeyer na década de 1970, se baseia, assim como a Teoria de Holmberg, no diálogo entre professor e aluno. A abordagem prevê a utilização das TIC para desenvolver, principalmente, a autonomia do estudante. Wedemeyer, nesse sentido, está se referindo a alunos do curso superior e o estudo independente deve promover maior liberdade de escolha por parte dos aprendizes, quando comparado ao ensino tradicional e presencial. Neste, os estudantes são dependentes dos professores e isso os impede de fazer escolhas quanto a diferentes métodos de ensino, aprender

⁸ My theory implies that the character of good distance education resembles that of a guided conversation aiming at learning and that the presence of the typical traits of such a conversation facilitates learning. The distance-study course and the non-contiguous communication typical of distance education are seen as the instruments of a conversation-like interaction between the student on the one hand and the tutor counsellor of the supporting organization administering the study on the other. There is constant interaction ('conversation') between the supporting organization (authors, tutors, counsellors), simulated through the students' interaction with the pre-produced courses and real through the written and/or Telephone interaction with their tutors and counsellors.

em seu próprio ritmo, adaptar melhor suas habilidades individuais, combinar diferentes tecnologias, além de adquirir maior responsabilidade por seus estudos.

Provesi (2001, p. 87) aponta seis características de sistemas de estudo independente:

A separação entre professor e aluno; os processos normais de ensino e aprendizagem são realizados por escrito ou através de outro meio; o ensino é individualizado; a aprendizagem ocorre através da atividade do aluno; a aprendizagem é conveniente ao estudante em seu ambiente; o aluno assume a responsabilidade para começar e parar a qualquer momento.

Na Teoria do Estudo Independente, a ação de aprender está centrada no aluno e sua autonomia gera, inclusive, a independência de outros estudantes. A relação fica restrita ao aprendiz e ao professor e não envolve espaços colaborativos de aprendizagem, em que um aprende com o outro. Outras teorias mostraram uma preocupação maior com essa questão. Ainda assim, a Teoria de Wedemeyer é importante para o desenvolvimento da EaD porque contribui justamente com a necessidade de discutir o conceito de autonomia do estudante que, a princípio, lhe permite uma participação mais ativa em seu aprendizado. Questões sociais também fazem parte do discurso de Wedemeyer ao desenvolver sua teoria. Pesquisadores como Aretio (1994) e Maia e Lannes (2012) afirmam que a falta de acesso, diferenças sociais e culturais e distância geográfica não podem ser impeditivos a ninguém que deseja buscar conhecimento.

A Teoria da Distância Transacional de Moore, assim como a Teoria de Wedemeyer, também foi elaborada para estudantes adultos e pode ser classificada como independente. Três variáveis são propostas pelo autor para a compreensão de sua teoria: diálogo, estrutura e autonomia do aluno. Moore acredita que o diálogo é fundamental para o aprendizado e este deve ser bidirecional, ou seja, de aluno para professor e vice-versa. Nesse sentido, alguns cursos de EaD possuem uma estrutura melhor do que outros para dar o suporte necessário ao estudante. Essa disposição envolve o gerenciamento do curso de uma forma global, desde professores e funcionários, que possam estar disponíveis para atender os estudantes, seja por telefone ou pela internet, além da distribuição de material impressos e uma equipe especializada na formatação de AVA. O sistema de avaliação e o suporte técnico, de forma geral, também fazem parte desse sistema.

Moore utiliza o conceito de transação a partir de Dewey e entende que a distância geográfica que separa alunos e professores na EaD promove outro tipo de comportamento, quando os sujeitos interagem por outros meios que não no modelo face a face.

A separação entre alunos e professores afeta profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional (MOORE, 2002, p. 2).

A noção de distância a ser compreendida é, para Moore, mais psicológica e envolve outros tipos de interação como, por exemplo, expressar-se por meio da linguagem escrita ou controlar a espera por uma resposta em conversas assíncronas a discutir tecnologias para vencer a distância geográfica. Ao discorrer sobre os diferentes graus de envolvimento entre professores e alunos, seus comportamentos afetivos e motivacionais, Moore afirma que a distância transacional é relativa e não absoluta. "Espaços psicológicos e comunicacionais entre um aluno qualquer e seu instrutor nunca são exatamente os mesmos" (MOORE, 2002, p. 2).

Em relação à autonomia do estudante, esta é compreendida quando é o aprendiz que toma as principais decisões a respeito de o que, como e quando vai aprender. Estudantes mais autônomos são aqueles que dependem menos dos professores e tutores e são capazes de realizar uma autoavaliação com mais segurança que os menos autônomos. Moore compreende que esse grau de autonomia favorece os cursos de EaD, mas sabe que grande parte dos estudantes da modalidade não tem autonomia nesse estágio. Os aprendizes precisam, em maior ou menor grau, de algum tipo de instrução e dependem de respostas de professores e tutores para dar continuidade aos estudos. "Considerando-se que apenas uma minoria dos adultos consegue agir como alunos inteiramente autônomos, a obrigação dos professores é ajudá-los a adquirir estas habilidades" (MOORE, 2002, p. 9).

Dessa forma, a teoria de Moore, como o próprio autor discute, abre espaço para outras teorias porque, em um nível micro, por exemplo, podem ser observadas variáveis distintas no comportamento de alunos e professores a partir de uma disposição estrutural específica de um curso na modalidade a distância. Segundo o

autor, isto se torna possível já que os níveis de distância transacional variam muito de um modelo de curso a outro.

Outra importante teoria sobre EaD foi desenvolvida por Desmond Keegan, referida por Teoria da Reintegração dos Atos de Ensino e Aprendizagem. Assim como Holmberg, Keegan enfatiza a relação interpessoal entre alunos e professores como elemento importante no processo em EaD. Entretanto, ao contrário de Holmberg, que centraliza os esforços em desenvolver ambientes que motivem o estudante e lhe proporcione o sentimento de pertencimento, Keegan focaliza no processo de aprendizagem, ou seja, acredita que tanto as relações entre professores e alunos, seja pelo telefone, seja por teleconferências, quanto os materiais impressos, devem estabelecer relações interpessoais.

A subjetividade nessas relações é importante para que a proposta em EaD obtenha qualidade e baixos índices de evasão. Outra relevante diferença em ambas as teorias é que Holmberg concebe a distância entre professor e aluno como importante para o desenvolvimento da autonomia do estudante; assim, a EaD teria essa vantagem em relação ao ensino presencial. Keegan, por sua vez, acredita que a distância deva ser superada e, por isso, a aprendizagem é central em sua abordagem. Ambientes artificiais podem ser desejáveis à aprendizagem, desde que munidos de alta comunicação interpessoal. O uso do arsenal tecnológico dos sistemas de informação e comunicação é relevante para o autor e, sem dúvida, contribui não só para o salto qualitativo e quantitativo da EaD, mas também para refletir sobre teorias como a desenvolvida por este autor.

A principal tarefa é a análise da matriz de tecnologias impactantes já desenvolvidas pela indústria de telecomunicações e agora está pronta para sua implementação na educação a distância. Estes incluem: telefonia móvel universal, salas de aula virtuais por satélite, telefonia pessoal universal, [...], internet e multimídia para a casa. As possibilidades didáticas dessas tecnologias são imensas e, embora elas terão implicações para os estudantes que viajam para escolas, faculdades ou universidades, a sua principal aplicação será para aqueles que não podem assistir às aulas ou optarem por estudar à distância (KEEGAN, 1986, p. 7, tradução nossa)⁹.

⁹ A major task is the analyses of the breathtaking array of technologies already developed by the telecommunications industry and now ready for implementation in distance education. these include: universal mobile telephony, satellite virtual classrooms, universal personal telephony, (...), the internet, and multimedia to the home. The didact possibilities of these technologies are immense and although they will have implications for students who travel to schools, colleges or universities, their major application will be for those who cannot attend classes or choose to study at distance (KEEGAN, 1986).

Keegan (1986) acredita que uma teoria em EaD deve ser embasada em outras teorias já existentes que incluem as bases epistemológicas da educação de forma geral. Dessa maneira, o autor classificou as principais teorias em EaD em três tipos: Teoria da Industrialização, defendida por Peters, Teorias de Autonomia e Independência, defendidas por Wedemeyer e Moore, Teorias de Informação e Comunicação, defendidas por Holmberg e pelo próprio Keegan. Essa taxinomia contribuiu para que diversos autores (ARETIO, 1994; PROVESI, 2001; MAIA; LANNES, 2012) pudessem descrever, analisar e comparar as principais teorias sobre EaD. Ainda assim, Keegan (apud ARETIO, 1994) afirma que as bases teóricas na modalidade são frágeis. De acordo com o autor,

A maior parte do esforço empregado nesse campo tem sido de tipo prático, utilitário e mecânico e tem se concentrado na logística da empresa. Assim que teremos mais informações sobre os estudantes, sua história, suas motivações para estudar a distância, seu progresso relativo. Tem havido muita discussão sobre a produção de materiais, a eleição das mídias, a distribuição dos materiais, o significado da avaliação dos estudantes. Mas as bases teóricas da educação a distância são frágeis (KEEGAN, 1983, apud ARETIO, 1994, p. 65, tradução nossa)¹⁰.

A Teoria da Comunicação e Controle do Aprendiz de Donn Randy Garrison, Terry Anderson e Walter Archer, por seu turno, é descrita como a primeira no modelo pós-industrial (MAIA; LANNES, 2012), pois enfatiza que a comunicação professor-aluno é importante no processo de aprendizagem. Para tanto, defende que as TIC são o elemento-chave e a colaboração entre os alunos por meio de AVA, cujos formatos permitem um maior diálogo, pressupostos necessários para a aprendizagem. Nesse sentido, essa abordagem prevê comportamentos sociais e culturais como elementos intrínsecos à aprendizagem na modalidade, visto que a interação entre os alunos proporciona esse tipo de troca.

Motivar essa mudança transformadora são os recentes avanços na tecnologia de comunicações e desenvolvimento na teoria da aprendizagem social. O surgimento de novas tecnologias de comunicação síncrona e assíncrona tornou possíveis as experiências de educação a distância colaborativa baseada em transações de ensino e aprendizagem adaptativa. Esta nova era transacional da

¹⁰La mayor parte del esfuerzo desplegado en este campo ha sido de tipo práctico, utilitario o mecánico y se ha concentrado en la logística de la empresa. Así que tenemos mucha información sobre los estudiantes: su historia, sus motivaciones para estudiar a distancia, su progreso relativo. Ha habido mucha discusión sobre la producción de materiales, la elección de medio, la distribución de materiales, el significado de la evaluación de los estudiantes. Pero las bases teóricas de la educación a distancia son frágiles (KEEGAN, 1983)

educação a distância tem sido amplamente moldada pela capacidade de comunicação mediada por computador (CMC) para criar uma comunidade de alunos à distância. O desafio teórico enfrentado pela educação a distância é construir estruturas transacionais e modelos que irão explicar, interpretar e moldar a prática possibilitadas pelas tecnologias de comunicações altamente interativas, especialmente a CMC geral e na conferência informatizada, em particular (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2003, p.114, tradução nossa)¹¹.

Por fim, a Teoria da Tridimensionalidade, de John Verduin e Thomas Clarck, é apresentada, conforme Maia e Lannes (2012), como uma revisão da Teoria de Moore e aplicação dos conceitos de diálogo, estrutura e autonomia. Na concepção das autoras,

O modelo teórico da Tridimensionalidade busca ampliar o alcance da prática da EaD. Contempla a educação de adultos, mencionada também por Moore e Garrison, e revê os conceitos do diálogo, estrutura e autonomia da aprendizagem propostos por Moore, além de transitar pelos conceitos da comunicação bidirecional e da separação professor-aluno propostos por Holmberg, Baath, Daniel e Keegan (MAIA; LANNES, 2012, p. 17).

Apresentam-se as teorias em EaD, ainda que de forma breve, com o intuito de estabelecer possíveis relações com as teorias e metodologias que servem de suporte às teses e dissertações que envolvem a educação musical a distância, enquanto objetivo do presente trabalho. Para tanto, inclui-se a teoria do Estar Junto Virtual e a Teoria Espiral de Aprendizagem proposta por Valente (2005).

Valente (2005) assinala ser preciso compreender, inicialmente, a diferença entre o ensino para a informática e pela informática, quando se pensa em usar o computador em sala de aula. Para o pesquisador, o ensino de informática envolve conhecimentos históricos e técnicos sobre o computador e os *softwares* que podem ser desenvolvidos, compreendendo, assim, toda a linguagem de programação. Já o ensino pelo computador se refere a pensar como este aparelho pode auxiliar no processo de construção do conhecimento.

¹¹ Motivating this transformational shift are recent advances in communications technology and developments in social learning theory. The emergence of new asynchronous and synchronous communications technology has made possible collaborative distance education experiences based on adaptive teaching and learning transactions. This new transactional era of distance education has been largely shaped by the ability of computer-mediated communication (CMC) to create a community of learners at a distance. The theoretical challenge faced by distance education is to construct transactional frameworks and models that will explain, interpret, and shape practice made possible by highly interactive communications technologies, especially CMC in general and computer conferencing in particular.

Em suas pesquisas, desenvolvidas no exterior e no Brasil, Valente (2005) desenvolveu um ciclo de interação entre o aprendiz e o computador. Esse ciclo envolve quatro passos representados pelo pesquisador como descrição, execução, reflexão e depuração. Em suas palavras,

Embora o ciclo tenha sido bastante útil para entender como a construção de conhecimento pode acontecer no caso da programação, a sua maior contribuição foi servir de base para a análise dos softwares usados na educação. A ideia do ciclo permitiu identificar características que os softwares oferecem e como elas podem ou não auxiliar no desenvolvimento de atividades que contribuam para a construção de conhecimento. (VALENTE, 2005, p. 50).

Apesar de ter forte inspiração piagetiana, o ciclo desenvolvido por Valente (2005), em colaboração com outros pesquisadores, incluindo seus professores/orientadores do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), acabou por envolver elementos da abordagem de Vigotski ao pensar no papel do mediador e também de Paulo Freire. Valente (2005) explica que Freire foi secretário de Educação do Município de São Paulo no mesmo período em que seu laboratório de Informática da Unicamp estava realizando trabalho junto a essa secretaria, com intuito de implementar a informática na educação. Destaca que os problemas da comunidade deveriam servir de conteúdo das aulas e que o computador serviria de ferramenta, não só para a busca de soluções, mas também para a construção do conhecimento. Assim, Valente (2005) passa a utilizar o termo *construcionismo contextualizado*.

A expressão “construcionismo contextualizado” pode ser compreendida por meio da seguinte definição para cada um de seus termos: *construcionismo* – o aprendiz engajado na construção de um produto significativo, usando a informática; e *contextualizado* – o produto construído relacionado com a realidade do aprendiz. Com essa concepção procurava-se então integrar aspectos de uma abordagem teórica proposta por Papert e a questão da contextualização do conhecimento proposto por Freire (VALENTE, 2005, p. 55).

Valente (2005) ainda destaca que mais de uma teoria servem de suporte para sua abordagem do Ciclo de Ações Aprendiz-Computador. Como sua pesquisa foi desenvolvida a partir do ambiente Logo, o pesquisador compreende que o aprendiz constrói seu conhecimento quando interage com o programa de computador, ou seja, a interação se dá entre aluno-objeto, sendo dispensável a

presença de um mediador humano. Dessa maneira, a proposta se encaixa com a de Piaget, quando descreve a aprendizagem por meio da relação do ser humano com o objeto. Quando há um mediador, este executa um papel de auxiliar de programação, ou seja, não há intenção dessa pessoa em auxiliar ou facilitar a aprendizagem e sim de um profissional que entende do programa Logo. No entanto, quando o mediador precisa interferir nos procedimentos pensados pelo aprendiz em busca de soluções, a mediação se encaixa melhor na abordagem de Vigotsky, pois o mediador está agindo dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal.

Nessa direção, Valente (2005) defende que o termo construcionismo contextualizado, enquanto um modelo que agrega mais de uma visão sobre a aprendizagem, não deixa de compreender que os problemas a serem solucionados pelo aprendiz devem ser retirados da realidade social em que este está situado e completa:

Assim, quando é feita a pergunta “por que usar computadores na educação?” a resposta está relacionada com o fato de poder explorar características dos computadores que contribuem para a expressão ou representação do que o aprendiz está pensando em termos de uma linguagem formal e precisa, e a execução do que ele está pensando em termos de resultados fiéis e imediatos. Se essas características estão presentes, o aprendiz poderá refletir sobre seu pensamento e procurar depurá-lo, construindo novos conhecimentos (VALENTE, 2005, p. 61).

A proposta da Espiral de Aprendizagem aparece como uma continuidade das ideias expostas no Ciclo visando incluir as emoções e afetividades na compreensão da aprendizagem. O pesquisador conclui que a representação do ciclo não era suficiente para entender o processo de aprendizagem, pois este não se encerra quando o ciclo se completa. Na verdade, o pensamento é um quando se aprende por meio das fases descritas no ciclo e quando termina já não se pensa mais da mesma forma. Nesse sentido, a representação por meio de espiral se apresentou como mais adequada, inclusive pela possibilidade de o conhecimento se formar e reformar.

O conceito de Estar Junto Virtual (EJV) é referido pelo autor quando se reporta a EaD e compreende que essa modalidade deve valorizar a interação entre alunos e professores e entre os próprios estudantes ficando distante do modelo de “*broadcast* que usa os meios tecnológicos para enviar a informação ao aprendiz (VALENTE, 2005, p.84)”. Valente (2005) frisa que o ponto alto dessa abordagem se concentra na reflexão do estudante sobre a atividade por ele trazida a partir de seu

contexto social ou de seu trabalho. Dessa forma, a abordagem do EJV se aproxima da abordagem de Freire (2016), posto que a aprendizagem só ocorre quando problematizada, porque as dificuldades trazidas pelos estudantes passam por processos de reflexão e busca-se uma solução para a dúvida. À medida que a solução não é encontrada pelo estudante, este recorre ao professor e aos colegas em busca de ajuda. Ideias diferentes retornam a ele e novas reflexões são realizadas até que uma solução ou novas dúvidas são geradas. Dessa forma, o aluno se torna realmente responsável por sua aprendizagem.

Os desequilíbrios e conflitos fornecidos pelo professor e por outros colegas têm a função de provocar o aprendiz para realizar as equilibrações em patamares majorantes, como proposto por Piaget. Neste sentido, a aprendizagem também está acontecendo como produto de uma espiral, proporcionada não mais pela interação aprendiz-computador (como na programação), mas pela rede de aprendizes mediados pelo computador (VALENTE, 2005, p. 86).

Acredita-se que essa abordagem seja interessante para a EaD, justamente porque valoriza as interações entre pessoas, levando em conta a ideia da aprendizagem por meio de resolução de problemas. Nesse sentido, ao refletir sobre a EaD, enquanto modalidade que pode contribuir para a emancipação do ser humano, e compreender que a educação pode ajudar a diminuir a pobreza e aumentar a dignidade das pessoas, defende-se a postura adotada por Freire (2016), que compreende a sociedade por meio de uma luta de classes que está nas mãos do oprimido o qual, percebendo-se assim, é capaz de alcançar a liberdade quando compreende e livra as relações de trabalho das relações de violência e desumanização.

Ao finalizar esta seção, em que se discorre sobre algumas concepções pedagógicas e diferentes teorias em EaD, retorna-se ao objetivo da presente tese, que é analisar as concepções teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre educação musical a distância no Brasil com o intuito de verificar qual ou quais vertentes e autores aqui apresentados servem de suporte para essas pesquisas.

3. TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA: O ESTADO DO CONHECIMENTO

A pesquisa acadêmica em música no Brasil, se comparada às outras áreas de conhecimento como a educação, por exemplo, é bastante recente. Os Programas de Pós-Graduação em Música (PPGMus) tiveram início em 1980, mas somente em 1988 ocorreu o primeiro congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM).

O levantamento realizado por Tomás (2015), intitulado *A pesquisa acadêmica na área de música: um estado da arte (1988 - 2013)*, mostra que o caminho percorrido pela área foi tortuoso. Isso aconteceu pela falta de uma padronização no registro desse material, seja impresso ou *online*, dos anais da ANPPOM. Tomás (2015) realizou o levantamento restringindo-se aos trabalhos apresentados nesse congresso porque é a ANPPOM a associação responsável por canalizar e, posteriormente, divulgar a produção acadêmica em música.

No que se refere à organização dos anais e metodologia empregada, o *corpus* dessa pesquisa compreendeu um conjunto finito de dois mil, seiscentos e cinquenta trabalhos (2.650) apresentados nos vinte e um (21) Congressos da ANPPOM, os quais foram realizados entre os anos de 1988 e 2013 (TOMÁS, 2015, p. 7, grifo da autora).

Além da falta de padronização no registro dos trabalhos, a autora elenca outros problemas na organização desse material como: falta de filiação institucional do autor; trabalhos sem resumo e palavras-chave; publicação integral de palestras e mesas redondas, sendo que as pesquisas dos pós-graduandos ficaram restritas aos resumos; áreas e subáreas confusas ou erradas, ou ainda subáreas inexistentes e que foram agregadas a outras subáreas; ausência da temática geral do congresso, etc. Para que Tomás (2015) realizasse sua proposta, medidas foram tomadas e outras categorias de análise selecionadas, no intuito de apresentar os dados de forma mais completa possível, como consulta ao Currículo Lattes (Plataforma CNPq) dos pesquisadores para verificar sua filiação, descrição de como reorganizou os trabalhos sem resumo, entre outras.

Em relação às subáreas de pesquisa em música, pontuamos que estas são divididas pela pesquisadora em: Composição, Educação Musical, Etnomusicologia,

Música e interfaces (Cinema, Cognição, Musicoterapia, Mídia e Semiótica), Música Popular, Musicologia/Estética Musical, Performance, Sonologia e Teoria e Análise.

Restringindo-se, então, à subárea de Educação Musical, escopo desta pesquisa, destacam-se alguns dados quantitativos apresentados por Tomás (2015). Nesses 25 anos de fundação da ANPPOM, foram apresentados 546 trabalhos em Educação Musical ficando atrás, apenas, dos 582 trabalhos de Musicologia e Estética Musical. Os trabalhos em Educação Musical deram um salto quantitativo a partir do ano de 2003, tendo seu ápice no ano de 2012. Em relação à distribuição geográfica, os trabalhos se concentram na Região Sudeste, com total de 234, seguido de 133 da Região Sul, 115 da Região Nordeste, 30 do Distrito Federal, 18 do Centro-Oeste e 12 da Região Norte.

Dentre as regiões brasileiras [...], a subárea de Educação Musical é a que possui maior penetração nacional, sendo predominante nas regiões Norte e Nordeste, DF e Sul. Sua atuação consegue atingir ainda estados que não possuem programas de pós-graduação em música como o Amazonas e o Maranhão, e colabora na maior representatividade das regiões Norte e Nordeste no cenário nacional. Quando a produção dessas duas regiões é somada, totalizando 127 trabalhos, torna-se, de certo modo, equivalente à produção da região Sul (133 trabalhos) (TOMÁS, 2015, p. 35-36).

A constatação da autora permite observar o quanto a Educação Musical está caminhando para se solidificar enquanto campo de pesquisa e colaborar com o desenvolvimento educacional do país. Ainda em relação aos dados quantitativos, os trabalhos nessa subárea são liderados pelo estado de São Paulo, seguidos pelos estados do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia.

Em relação às universidades que ofertam cursos de pós-graduação em música, estas somam 15 e verificam-se, entre as federais, as seguintes IES: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Dentre as IES estaduais, destacam-se a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Universidade de Brasília (UNB), Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (Unicamp) e Universidade Estadual Paulista (Unesp). Todos os programas de pós-graduação em música ofertam vagas para a

pesquisa em educação musical, ainda que nem todos a especifiquem como área de concentração ou como linha de pesquisa. A Unicamp, por exemplo, possui uma linha de pesquisa intitulada “Música, Cultura e sociedade” e em sua descrição, na página virtual, podem-se observar termos como “processo de ensino”. O mesmo ocorre com a linha “Música, epistemologia e cultura”, do PPGMus da Unesp. Dentre as 15 IES, somente a Udesc, UFU e UFRN não ofertam o doutorado em música e educação musical.

Além da ANPPOM, outra importante associação que contribui para o fortalecimento da área de música é a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Fundada em 1991, a ABEM é, atualmente, vinculada à ANPPOM e ao *International Society for Music Education* (ISME). As primeiras edições da *Revista da ABEM* ocorreram no ano de 1992 e contam hoje com 35 números publicados.

Pires e Dalben (2013) também realizaram uma pesquisa de estado da arte na *Revista da ABEM* entre os anos de 1992 - 2011. Ainda que o objeto das autoras ficasse em torno do tema “música na educação básica”, a metodologia quantitativa e qualitativa, característica de pesquisa em estado arte, permitiu-lhes criar outras categorias para contemplar todos os temas por elas verificados. Assim, as autoras observaram que há um artigo sobre educação a distância e formação de professores em que a pesquisa busca demonstrar que essa modalidade de ensino é viável e promissora para a formação musical de professores da educação básica, ressaltando seu forte potencial de contribuição para o processo de qualificação da educação brasileira (PIRES; DALBEN, 2013, p. 111).

Existem outros trabalhos que contemplam o tema educação musical a distância na *Revista da ABEM* e que não foram citados na pesquisa de Pires e Dalben (2013), porque seus descritores estavam restritos ao tema da música na educação básica e também pelo recorte temporal. Se empreendermos uma busca na revista, cujos descritores envolvem palavras como “TIC”, “tecnologias” ou mesmo “educação musical a distância”, é possível localizar os artigos de Krüger (2006), Westermann (2012), Gohn (2013), Ribeiro (2013) e Torres (2013). Esses autores publicaram na revista os resultados de suas pesquisas de pós-graduação, sejam elas teses ou dissertações, e todos os seus trabalhos estão contemplados no levantamento aqui realizado, cuja análise é apresentada na quinta seção desta tese. Em função disso, não se traçará aqui nenhum comentário sobre esses artigos publicados na *Revista da ABEM*.

Nesse preâmbulo, contextualiza-se a pesquisa na área de música e a subárea da educação musical nos PPGMus, justamente porque esta Tese não está vinculada a nenhum dos programas citados. Intenciona-se também clarificar duas questões: primeiro, que os trabalhos em educação musical e EaD levantados tanto por Tomás (2015) quanto por Pires e Dalben (2013) são apresentados, ainda, nesta seção, porque fazem parte das pesquisas selecionadas para análise, conforme objetivo desta pesquisa. Segundo, porque nem todas as pesquisas levantadas para esta Tese foram desenvolvidas nos PPGMus, e sim em outros programas de pós-graduação como educação, ciências da comunicação, computação, entre outros, portanto, não foram contemplados nos levantamentos das autoras referidas.

Aqui, talvez, caiba uma reflexão a respeito do que se apresenta: ainda não há uma subárea na música específica para trabalhos que envolvem tecnologias educacionais, ou educação musical a distância. As pesquisas realizadas nessa temática foram agregadas a outras subáreas no levantamento empreendido por Tomás (2015). Também não há essa temática nas linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação em música. Os trabalhos desenvolvidos nos programas da área de música também foram agregados a alguma linha de pesquisa envolvendo educação musical. Assim, compreende-se porque muitos trabalhos envolvendo as duas áreas estão concentrados, em sua maioria, nos PPG em Educação. De forma geral, ainda são inexpressivos os trabalhos de educação musical a distância, o que só confirma que a interseção das duas áreas de conhecimento é bastante recente, com longo caminho a percorrer.

A seção descreve a metodologia adotada para a realização desta pesquisa e, na sequência, discorre-se sobre as teses e dissertações, os descritores, os bancos de dados e outras informações relevantes acerca do material coletado.

3.1 Metodologia da pesquisa: estado do conhecimento

O estado do conhecimento é uma metodologia de pesquisa científica bastante utilizada por pesquisadores brasileiros nos últimos quinze anos. É mais comum observar nesse tipo de pesquisa o termo Estado da Arte. Pesquisadores como Ferreira (2002), Pichet (2007) e Zuffo (2011) trazem as duas terminologias como sinônimos, ao contrário de Romanowski e Ens (2006), que delimitam os

termos. Para estas autoras, o Estado da Arte contempla toda a produção acadêmica de determinado tema e recorte temporal incluindo teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos publicados em revistas, periódicos e anais de evento. Já a pesquisa do estado do conhecimento delimita o levantamento em parte da produção. "O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de 'estado do conhecimento' (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40)".

As pesquisas, de forma geral, são importantes para desenvolver o conhecimento e, conseqüentemente, a sociedade como um todo. Em processo dinâmico, nenhum resultado alcançado pelo investigador pode ser considerado como ponto final sobre determinado assunto, mas pode e deve possibilitar diferentes olhares sobre o mesmo tema. Os pesquisadores são impulsionados, quando questionam a realidade que os cercam e buscam contribuir com a sociedade de forma crítica, reflexiva e transformadora da realidade.

As investigações podem ser caracterizadas pelo fato de estarem sempre situadas historicamente e, nesse sentido, seus resultados podem ser novamente questionados, chegando a novas conclusões que, em um *continuum*, são novamente revistas e recolocadas por outros pesquisadores, não cristalizando, assim, o conhecimento. A premissa de toda pesquisa é, justamente, sua falibilidade (POPPER, 1974).

Atualmente, verificamos uma quantidade significativa de produções acadêmicas e científicas. Pichet (2007) justifica esse aumento como resultado da proliferação de programas de pós-graduação e as exigências recebidas por eles por meio dos órgãos de fomento à pesquisa. Tanto o corpo docente quanto o discente é cobrado por sua produção, nacional e internacional, e dados quantitativos são utilizados para pontuar os programas, credenciar os professores/pesquisadores e também servem de critério para selecionar candidatos bolsistas às vagas de mestrado e doutorado. Nesse sentido, os periódicos, livros, anais de eventos e outros tipos de publicação também recebem conceitos, auxiliando, dessa forma, o conselho editorial a aprovar ou recusar um trabalho.

Com o aumento das publicações, uma questão que emerge é em relação à qualidade desses trabalhos. Autores como Machado (2002), Bianchet (2002) e Evangelista (2002) demonstram preocupação com a produção desenfreada de artigos que, nem sempre, apresentam clareza em suas temáticas e metodologias,

prejudicando a compreensão dos resultados obtidos e, às vezes, não trazem nenhuma contribuição para o desenvolvimento da sociedade.

Já os trabalhos, cuja metodologia utiliza o estado da arte, fazem uso de dados quantitativos e qualitativos e se propõem a realizar um mapeamento, ou seja, fazer um levantamento do que já foi pesquisado e publicado sobre determinado tema. A investigação desses resultados auxilia o pesquisador a dialogar com a temática proposta, verificar de quais premissas partem os pesquisadores, quais os aportes teóricos sustentam seus trabalhos, quais resultados foram alcançados e, principalmente, no cruzamento dessas informações levantam novas hipóteses.

As pesquisas em estado da arte vão além de mapear a produção de determinado tema. Elas também permitem ao pesquisador detectar avanços e retrocessos de determinadas áreas do conhecimento ou temas. Permitem, ademais, refletir sobre o aumento ou diminuição de um assunto, verificar a incidência de semelhantes bases epistemológicas em certo período de tempo, observar temas mais recorrentes em determinado período, ou ainda lacunas temporais.

O pesquisador que opta por essa metodologia anseia por uma visão de totalidade no tema pesquisado e, por meio da reflexão, cria categorias para analisar os dados coletados, agrupar informações semelhantes, integrar diferentes perspectivas, identificar contradições e outras ações que emergem em seu trabalho. Como resultado, seu olhar crítico contribui para apontar novas perspectivas, novos olhares e reencaminhar as discussões já apresentadas por meio das categorias analíticas por ele levantadas.

A partir da delimitação do tema e do recorte temporal, o pesquisador define quais serão os bancos de dados para iniciar sua busca. O banco de dados pode se demarcar, por exemplo, a um congresso ou congressos, cujas produções científicas são publicadas em formato de anais ou revistas. Podem ser também órgãos que compilam informações sobre os trabalhos acadêmicos na íntegra (teses e dissertações) como, por exemplo, a BDTD. Ferreira (2002) refere-se a eles como catálogos cada vez mais acessíveis à sociedade, principalmente pelo meio digital e da internet, não sendo mais necessário ao pesquisador recorrer a todas as bibliotecas físicas institucionais. Isso, para uma pesquisa em estado da arte, seria inviável.

Ferreira (2002) ainda pontua que, atualmente, a universidade acumulou para si a função de organização social e as pesquisas por ela desenvolvidas legitimam seu papel na sociedade. A ideia de sucesso permeia as práticas das universidades

porque concebe, na quantidade de pesquisas, um indicativo de alta produtividade em curto espaço de tempo.

Os catálogos são organizados pela idéia de *acumulação* – reunir tudo o que se tem de avanço da ciência em um único lugar; pelo fascínio de se ter a *totalidade* de informações – dominar um campo de produção de um conhecimento, visão absoluta de poder; pela possibilidade de *otimização* da pesquisa – ganhar tempo, recuperar velozmente informações, com menor esforço físico; pelo mito da *originalidade* do conhecimento – pesquisar o que não se conseguiu ainda, fazer o que ainda não foi feito; pela imagem de *conectividade* – estar informado com tudo que se produz em todos os lugares. Além disso, há várias outras razões e estratégias de organização do catálogo: a disputa por verbas para bolsas, convênios estimulando certos estudos, o sentimento de poder das instituições que o produzem, um marketing da própria pesquisa acadêmica que está colocada no mercado como qualquer outra mercadoria. Os catálogos fazem, portanto, parte da disputa política no interior dos Institutos de Ensino Superior (FERREIRA, 2002, p. 260-261).

A crítica à valorização da quantidade, em detrimento da qualidade, das pesquisas desenvolvidas nas universidades precisa ser feita. A pesquisa, enquanto mercadoria, depõe contra aquilo que a orienta, pois se espera que produções acadêmicas possam justamente contribuir para que mudanças sociais sejam almeçadas e concretizadas. Essas mudanças, de forma geral, anseiam por diminuição de diferenças sociais e buscam alternativas plausíveis de justiça e igualdade em todos os setores. Para tanto, é preciso que o ser humano seja colocado em primeiro plano e não o mercado, cujo objetivo é favorecer o lucro e o acúmulo de riquezas. Ainda assim, são os catálogos que permitem que pesquisas em estado da arte sejam possíveis de serem realizadas.

3.2 Estado do conhecimento: contextualizando as teses e dissertações

Retoma-se o objetivo da tese: investigar as concepções teórico metodológicas das pesquisas em educação musical na modalidade EaD no Brasil, entre os períodos de 2002 a 2015, e tendo clara a metodologia adotada, descrevem-se os procedimentos sobre a busca e os dados coletados.

Como estado do conhecimento, delimita-se esta pesquisa a teses e dissertações. Assim, os dois catálogos virtuais selecionados foram o portal da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Ambos fornecem

dados para que seja possível acessar o texto na íntegra e seu banco de dados é alimentado pelos programas de pós-graduação do país em todas as áreas de conhecimento, dispensando a necessidade de acessar o PPG de todas as universidades. Na sequência, utilizou-se como ferramenta de busca os seguintes descritores: “Educação Musical e Educação a Distância”, “Educação musical a distância”, “Música e educação a distância” e “Ensino de música a distância”.

A partir disso, foi possível constatar a existência de pesquisas com essa temática e, quantitativamente, a somatória dos dados de ambos os catálogos resultou em 25 trabalhos, sendo 9 teses de doutorado e 16 dissertações de mestrado. O período entre a defesa do primeiro e do último trabalho encontrados data de 2002 a 2015. A amostra de teses e dissertações coletadas nesses 13 anos é suficiente para atender ao que se propõe, sendo esta a justificativa para manter esse recorte temporal.

Os trabalhos encontrados foram desenvolvidos nos seguintes PPG: Música, Educação, Ciências da Comunicação, Engenharia Elétrica e Computação, Computação, Imagem e Som e Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação. Grande parte foi desenvolvida na área de Educação, seguida da área de Música. As outras áreas tiveram apenas um trabalho desenvolvido em cada uma (Quadro 1).

PPG/ Nível	Músi- ca	Edu- cação	Ciências da Comuni- cação	Engenharia Elétrica e Computação	Compu- tação	Ima- gem e Som	Gestão do Conhec. e da Tec. em Inf.
Doutorado (D)	4	4	1	-	-	-	-
Mestrado (M)	5	7	-	1	1	1	1

Quadro 1: Produção acadêmica por PPG

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Como se pode observar no Quadro 1, a pesquisa em educação musical tem, no Brasil, seu percurso iniciado na década de 1990. Desde então, ampliaram-se os programas *stricto sensu* e a área tem caminhado para se solidificar. A EaD, dentro da grande área da Educação, desenvolve seus primeiros projetos de pesquisa nos

PPG a partir de 1996, data de promulgação da LDB 9494/96, que regulamenta a modalidade no país. Nesses 20 anos pós-LDB, a EaD já possui uma quantidade significativa de pesquisas. Entre os anos de 1996 e 2010, por exemplo, somam 315 trabalhos entre teses e dissertações (LEONEL, 2012).

Quando se buscam estudos em educação musical a distância, verifica-se que as pesquisas defendidas em 2002 são voltadas para a formação de professores em música. O público-alvo são graduandos, ou seja, adultos que estudam música por opção profissional em ambientes universitários que, no período, começam a utilizar amplos recursos das TIC. Nesse ano, os cursos em música na modalidade a distância ainda não eram ofertados e, por isso mesmo, as primeiras pesquisas focalizam as TIC para contribuir com processos formativos nos cursos presenciais.

Em relação à periodicidade, verifica-se que há mais de uma produção no mesmo ano e alguns saltos entre 2004, 2007 e 2009 (Quadro 2). A partir de 2010, nota-se uma continuidade nas defesas dos trabalhos em nível de mestrado.

Ano/ Nível	2002	2003	2004	2007	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
D	-	-	1	1	1	2	-	2	1	1	-
M	2	1	-	-	-	1	5	1	4	1	1

Quadro 2: Periodicidade das teses e dissertações

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Na esfera administrativa, as IES são, em sua grande maioria, públicas. Todas as pesquisas desenvolvidas nos PPG de música se encontram nas universidades públicas. Os trabalhos defendidos nos programas de educação estão concentrados na UFSCar, em São Carlos-SP, seguidos da UFRGS em Porto Alegre-RS. Há somente três trabalhos defendidos em instituições privadas: na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na Universidade Católica de Brasília (UCB) e na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) em Presidente Prudente, SP (Quadro 3).

IES Nível	UFBA	UFRGS	UFSCar	UFMG	USP	UNI- CAMP	UNB	PUC- SP	UCB	UNO- ESTE
D	1	3	2	-	1	-	1	1	-	-
M	1	2	6	1	-	2	2	-	1	1

Quadro 3: Produção acadêmica por IES

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Geograficamente, as pesquisas se concentram na Região Sudeste, predominantemente no Estado de São Paulo. As outras regiões do país contribuem com menor número de trabalhos (Gráfico 1). Não se levantou nenhum trabalho nas regiões Norte e Centro-Oeste.

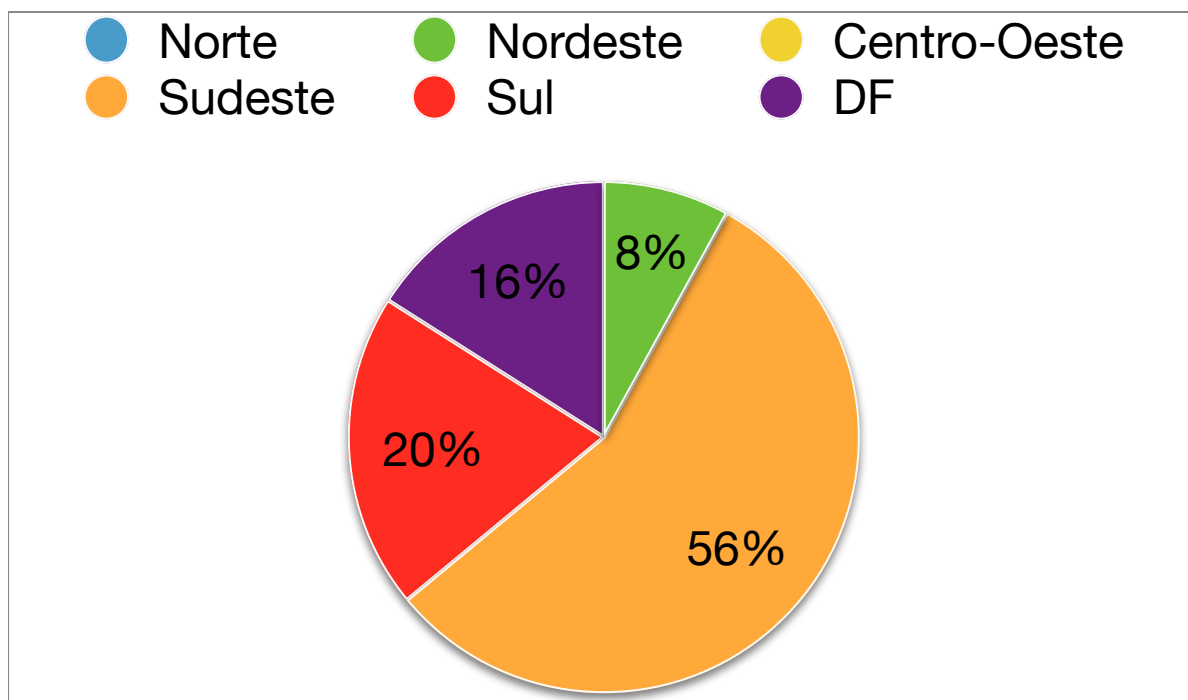


Gráfico 1: Produção acadêmica por região

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Em relação às temáticas investigadas e suas metodologias, verifica-se, por meio da leitura dos resumos e de suas palavras-chave, que três das nove teses de doutorado focalizam a formação de professores em música por meio da EaD e a

metodologia é, em grande parte dos trabalhos, pesquisa de campo.

Gohn (2009) verificou a viabilidade do ensino de percussão utilizando as tecnologias disponíveis, tendo em vista o desafio que é ensinar instrumentos musicais em cursos a distância. Para o autor, a recém-criada graduação em música a distância da UFSCar colaborou para que sua pesquisa verificasse a pertinência no uso de ambientes colaborativos, recursos educacionais abertos, troca de conteúdos nos ambientes virtuais de aprendizagem, comunicação *online* entre tutores e alunos, entre outros. Sua metodologia foi de caráter bibliográfico, apresentando os elementos que estruturam o curso de música na modalidade na UFSCar.

Carvalho (2010) também tratou da formação de professores em música e localizou alguns desafios trazidos pelas disciplinas de práticas musicais, também do curso ofertado a distância da UFSCar. Para tanto, a autora realizou uma coleta de dados a partir das aulas virtuais utilizando o recurso audiovisual por ela ministrado. A tutora e os alunos da disciplina colaboraram como voluntários na pesquisa quando tratam de suas expectativas, ansiedades, acertos e dificuldades.

Mota (2012) discorreu sobre a interação entre os alunos e tutores da disciplina Teorias da Educação nos cursos de Artes Visuais, Música e Teatro da Universidade Aberta do Brasil. A pesquisadora utilizou a coleta de dados quando observou as discussões nos fóruns e relacionou os vínculos afetivos e laços sociais estabelecidos nesse tipo de interação e sua contribuição na formação docente.

Outras quatro teses focaram a formação continuada, tanto de professores de música quanto de músicos executantes. A pesquisa de Cajazeira (2004), por exemplo, centrou-se na construção e aplicação de um modelo de gestão para a formação a distância de músicos instrumentistas de uma banda musical situada na cidade de Cachoeira, no Recôncavo baiano. Sua metodologia envolveu dados qualitativos e a proposta de gestão foi aplicada ao grupo musical.

Já a pesquisa de Henderson Filho (2007) verificou a viabilidade da utilização de cursos online de música para contribuir na formação de professores atuantes na Educação Básica. Metodologicamente, o pesquisador entrevistou oito professores do interior do estado do Pará por meio de questionário, caracterizando-se, assim, como uma pesquisa-ação.

Krüger (2010) discorreu sobre o curso de formação continuada em educação musical apoiado pela EaD na perspectiva do docente. Sua metodologia caracterizou-se como estudo de caso e envolveu quatro docentes em pesquisa semiestruturada. A pesquisadora levantou três categorias para identificar os resultados de seu

trabalho: "definição da situação"; "estratégias e materiais" e "processos".

Machado (2014) investigou os indicadores educacionais em professores formados, sendo profissionais com experiência que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental e foram convidados a fazer um curso de formação continuada a distância. A pesquisa é qualitativa e o método construtivo-colaborativo de pesquisa-intervenção. Após a realização do curso, treze professores de Música dos anos finais do Ensino Fundamental foram entrevistados.

A pesquisa de Oliveira-Torres (2012) verificou como se constitui a pedagogia musical *online* no curso de música da UNB. A autora utilizou a área da sociologia para respaldar seu trabalho. Sua metodologia contou com a participação de 23 sujeitos envolvidos no curso entre professores, tutores, gestores e alunos, cujas mediações foram verificadas por meio da plataforma *moodle*.

Ribeiro (2013) abordou a motivação para aprender música em ambientes de aprendizagem virtual. Sob uma perspectiva teórica sociocognitiva da motivação, o pesquisador observou a interação dos estudantes na disciplina de violão que, sendo prática, exige do estudante autonomia sem, contudo, deixar de proporcionar a sensação de pertencimento. A metodologia utilizada nesse estudo foi a pesquisa-ação integral por meio de observação do participante, entrevistas semiestruturadas, filmagens das interações realizadas nas videoconferências e registros de diálogos em fóruns síncronos e assíncronos.

Em uma breve descrição das dissertações de mestrado selecionadas, verifica-se que, assim como as teses, grande parte dos trabalhos volta-se à formação de professores. Somam-se sete pesquisas, cujos objetos se voltam para a formação docente, e apenas um sobre formação continuada de professores que atuam com educação infantil (TOMIAZZI, 2013). As questões comuns da área de EaD, de forma ampla, como autonomia do aluno, interatividade, diálogo, entre outros, foi objeto de investigação de apenas um pesquisador (WESTERMANN, 2010).

Com a mesma quantidade de trabalhos voltados à formação de professores, observam-se os trabalhos sobre materiais educativos. Sejam *softwares*, aplicativos, ou cursos online, sete pesquisadores se debruçaram para refletir sobre as contribuições desses materiais musicais, tanto para cursos de educação musical a distância quanto como ferramenta complementar a algumas disciplinas dos cursos de música no modelo presencial. Um dos trabalhos, particularmente, não se refere às TIC e sim ao rádio, em que a pesquisadora verificou de que forma a programação

musical ofertada pelo rádio, por meio do Projeto Minerva, contribuiu para a área de música e educação musical, visto que era um projeto de cunho educativo (SILVA, 2011).

De forma mais pontual, descrevem-se os objetivos e as metodologias abordadas nas dissertações. Inicia-se pelos sete trabalhos, cuja característica comum é a formação de professores. Eid (2011) verificou como o curso de licenciatura em música da UNB contribui com as práticas docentes dos estudantes. As estratégias e ferramentas do ambiente também foram observadas quanto a sua eficácia. Metodologicamente, a pesquisadora coletou dados por meio de pesquisa semiestruturada com 14 estudantes.

Borne (2011) segue caminho semelhante, mas parte das percepções dos docentes ao lecionarem disciplinas na modalidade a distância. O pesquisador também utilizou entrevistas semiestruturadas para alcançar seu objetivo.

Santos (2012) localizou alguns estudantes da USFCar do curso de música a distância para compreender como os novos ambientes contribuem para sua formação; ressalta-se que estes estudantes já atuam profissionalmente. Também utilizou questionário semiestruturado e as respostas dos licenciados-já-professores foram descritas e analisadas.

Ainda na categoria de formação de professores, Corrêa (2013) aplicou questionário para saber dos professores do curso de Música a distância como estes observam sua prática docente e quais procedimentos metodológicos utilizam nas aulas de práticas musicais virtualmente. Com objetivo muito semelhante, Rossiti (2014) investigou a base do conhecimento docente para ensinar teclado no curso a distância. O pesquisador coletou dados por meio de pesquisas semiestruturadas de três professores que lecionam a disciplina de teclado no curso da UFSCar.

Colabardini (2015) também entrevistou três docentes da UFSCar e três da UNB para verificar como se deu o processo de aprendizagem de novos conhecimentos frente ao uso de recursos tecnológicos digitais e como os utilizam em sua prática docente. Tomiazzi (2013) entrevistou seis professores que ingressaram em curso de formação continuada a distância, cuja prática musical foi voltada à educação infantil. O autor utilizou pesquisa semiestruturada e abordagem qualitativa.

Westermann (2010) localizou o estudo de violão a distância do curso da UFRGS como disciplina em que o estudante precisa desenvolver uma maior autonomia. Para tanto, entrevistou quatro estudantes e observou que a criação

musical do próprio aluno contribui para sua autonomia. Nesse trabalho, foi possível verificar as pesquisas em educação musical a distância e algumas reflexões sobre o percurso histórico da EaD no Brasil.

Dentre as pesquisas que versam sobre materiais educativos, Araújo (2002) destacou o *software* JavaMusic e a criação de páginas virtuais na internet como uma forma de o professor de música incluir a *web* como ferramenta de apoio em sala de aula. Com o mesmo objetivo, Flores (2002) adicionou um protótipo para o ensino de teoria de intervalos arpejos e escalas musicais para ser utilizado nos cursos de música a distância. Rodrigues (2003) também desenvolveu ferramenta utilizando o computador para a aprendizagem de harmonia musical.

Oliveira (2011) buscou soluções para que os aparelhos de baixa resolução não interfiram nos materiais audiovisuais utilizados pelo curso a distância em música da UFSCar. Sua pesquisa envolveu a coleta de dados e os alunos entrevistados compreenderam a importância de recursos tecnológicos serem usados como relevantes ferramentas para o ensino e o aprendizado em música. Por outro lado, Silva (2011) fez um percurso histórico aos programas de rádio de cunho educacional produzidos pelo Projeto Minerva e analisou o repertório selecionado pelo radialista e, a partir de uma abordagem antropológica e etnomusicológica, verificou a influência do mercado cultural naquilo que se considera música popular brasileira.

Onofrio (2011) buscou contribuir com a educação musical a distância com um modelo prático implantado na plataforma Teleduc. Rosas (2013) realizou mapeamento com as competências em tecnologias educacionais musicais importantes para professores de música, músicos e leigos interessados no assunto. A pesquisadora focalizou as possibilidades de aprender música nas ferramentas gratuitas disponíveis na *web*.

Em relação aos resultados alcançados, todas as pesquisas, de forma geral, concluíram que é viável utilizar o modelo proposto pela EaD brasileira nos cursos de educação musical. Os pesquisadores reconheceram que ainda há muito que ser desenvolvido, estando a educação musical em um estágio bastante inicial quando realizada a distância. As questões levantadas na primeira seção da presente tese sobre a particularidade dos cursos de música a distância em relação ao ensino do instrumento musical foram constatadas em diversos trabalhos.

Os pesquisadores ainda alertaram para a pouca familiaridade das pessoas envolvidas nas pesquisas com as TIC e se as expectativas, motivações e comportamentos distintos que seu uso exige colaboram ou não no aprendizado

musical. Investimentos por parte do governo para melhor equipar cursos e polos também foram apontados pelos pesquisadores, bem como a necessidade de oferecer cursos de capacitação tecnológica aos estudantes de música e aos profissionais que atuam no mercado de trabalho.

Nas dissertações de mestrado, observa-se que a categoria aqui levantada como “formação de professores” mostrou uma continuidade de trabalhos iniciados no período de 2011 a 2015. Ainda que o ano de 2014 não tenha nenhum trabalho defendido, os anos de 2013 e 2015 possuem mais de um trabalho. Isso pode ser constatado pelo fato de, em 2011, já existir a oferta de cursos de música na modalidade a distância pelas três universidades públicas que integram o programa UAB. Também se verifica que esses trabalhos fazem parte dos PPG dessas instituições e que sua pesquisa se encontra no bojo desses cursos. As questões que emergem com a realização desses cursos, incluindo seus erros, acertos, expectativas, dificuldades e superação deram suporte aos investigadores aqui abordados.

Na categoria “materiais educativos”, os estudos iniciaram em 2002 e, nesse ano, foram apresentados dois trabalhos envolvidos na mesma temática. Ainda que os cursos de música a distância não fossem realidade, muitas tecnologias de ponta já eram utilizadas nos laboratórios de engenharia, computação, música, entre outros, em grande parte das universidades. A área da composição musical sempre acompanhou o desenvolvimento tecnológico e incorporou em suas práticas essas ferramentas. Sendo assim, é até natural que os laboratórios institucionais também fomentassem pesquisas que envolvessem o ensino e a aprendizagem musical, além de ferramentas composicionais.

É nessa categoria que se percebe um salto quantitativo nas produções. Depois de 2002, o próximo ano de defesa de dissertação foi em 2011. Há três trabalhos nesse ano e outro em 2013. Um deles realizou coleta de dados, pois os cursos de música a distância já configuraram-se em campo de pesquisa, e os outros dois discutem as TIC como base para a área. Excetuando-se a pesquisa de Silva (2011), cujo foco é mais histórico e envolve o rádio, todos os outros temas estão inseridos na *web* como tecnologia, tanto que Rosas (2013) se propôs a mapear esses programas, *softwares* e aplicativos.

Alguns resumos, com seus objetivos, metodologias e resultados não aparentaram ser um trabalho sobre educação musical a distância. Apenas fizeram uso de uma disciplina ofertada na modalidade para coletar dados e desenvolver a

pesquisa. A leitura das teses e dissertações, na íntegra, confirmou essa primeira impressão ou apenas constatou que o resumo não está claro o suficiente para entender o trabalho como pertencente à área de EaD. Para ajudar a elucidar essa questão, acrescentam-se aqui, por meio de quadro, as palavras-chave utilizadas pelos autores em seus respectivos trabalhos. Enfatiza-se que algumas dissertações não apresentaram palavras-chaves (Quadros 4 e 5).

Autores - Teses	Palavras-chave
Cajazeira (2004)	Educação musical a distância; bandas de música; gestão, Filarmônica Minerva - Cachoeira- Bahia
Henderson Filho (2007)	Educação musical online; formação continuada; comunidades virtuais de aprendizagem
Gohn (2009)	educação musical, educação a distância, percussão
Carvalho (2010)	Educação musical a distância, Interação, Comunidades virtuais de aprendizagem
Krüger (2010)	educação musical, educação a distância, formação continuada, gestão pedagógica e organizacional, orquestras, definições, estratégias, processos
Oliveira-Torres (2012)	pedagogia musical online, ensinar e aprender música a distância, sociologia da educação a distância
Mota (2012)	Afeto; Educação a Distância; Psicanálise; Transferência UAB

Autores - Teses	Palavras-chave
Ribeiro (2013)	Motivação. Teoria da autodeterminação. Interações online. Educação musical a distância online
Machado (2014)	Ensino de Música na educação básica, Desenvolvimento profissional da docência em Música; Base de conhecimento para o ensino; Formação continuada à distância de professores

Quadro 4: Palavras-chave das teses
 Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Autores - Dissertações	Palavras-chave
Araújo (2002)	Não consta no trabalho.
Flores (2002)	Informática na Educação; Desenvolvimento de Sistemas para Educação Musical; Educação Musical; Interação Humano-Computador-Multimídia Worls Wide Web; Sonorização m Páginas Web
Rodrigues (2003)	Sistemas Tutores Inteligentes; Harmonia Musical; Ensino a Distância
Westermann (2010)	Não consta no trabalho.
Oliveira (2011)	Audiovisual; Educação a distância; Mobilidade e educação; Tecnologia educacional; Educação musical
Silva (2011)	Rádio; Música Popular Brasileira; Projeto Minerva; Acervo Musical

Autores - Dissertações	Palavras-chave
Eid (2011)	Formação de professores de música; Educação a Distância; Ferramentas Virtuais de Aprendizagem
Borne (2011)	Educação Musical a Distância; Trabalho Docente; Educação Superior
Onofrio (2011)	Não consta no trabalho.
Santos (2012)	Formação de professores; Base de conhecimento; Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCar
Corrêa (2013)	Saberes Docentes; Formação de Professores; Docência Virtual. Educação Musical; Educação a Distância
Tomiazzi (2013)	Educação Musical. EAD. Formação continuada. Educação Infantil
Rosas (2013)	Competências: composição musical; tecnologias digitais
Costa (2013)	Educação a Distância; Educação Musical a Distância; Docência online; Tecnologias digitais
Rossiti (2014)	Formação de Professores; Educação a Distância; Educação Musical; Ensino de Teclado a Distância
Colabardine (2015)	Educação Musical; Educação a Distância; Formação de Professores

Quadro 5: Palavras-chave das dissertações

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Para finalizar esta seção, acrescentam-se mais dois quadros incluindo o título, o nome completo dos autores, o ano da defesa, a IES e o programa de pós-graduação (Quadros 6 e 7).

Título	Autor	Ano	Instituição	PPG
Educação continuada a distância para músicos da Filarmônica Minerva: gestão e Curso Batuta	Regina Célia de Souza Cajazeira	2004	UFBA	Música
Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online	José Ruy Henderson Filho	2007	UFRGS	Música
Educação Musical a Distância: propostas para o ensino e aprendizagem de percussão.	Daniel Marcondes Gohn	2009	USP	Ciências da Comunicação
Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de Educação Musical a distância na UFSCar.	Isamara Alves Carvalho	2010	UFSCar	Educação
A percepção de docentes sobre a formação continuada em educação musical, apoiada pela educação a distância, em um contexto orquestral	Susana Ester Krüger	2010	PUC-SP	Educação
Pedagogia musical online : um estudo de caso no ensino superior de música a distância	Fernanda da Assis Oliveira-Torres	2012	UFRGS	Música
Teorias da educação: distância, presença e encontro na Universidade Aberta do Brasil	Janaina Mota	2012	UNB	Educação

Título	Autor	Ano	Instituição	PPG
Autodeterminação para aprender nas salas de aula de violão a distância online : uma perspectiva contemporânea da motivação	Giann Mendes Ribeiro	2013	UFRGS	Música
Indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em música nos anos finais do ensino fundamental	Daniela Dotto Machado	2014	UFSCar	Educação

Quadro 6: Teses de doutorado
Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Título	Autor	Ano	Instituição	PPG
Uma proposta de ferramenta de apoio a educação musical via Web usando Java XML.	Claudio Roberto Araujo	2002	UNICAMP	Engenharia Elétrica e Computação
Conceitos e tecnologias para educação musical baseada na web.	Luciano Vargas Flores	2002	UFRGS	Computação
Harmonia Web: um sistema interativo de aprendizagem em harmonia musical baseado em ensino a distância via Web.	Dory Gonzaga Rodrigues	2003	UCB	Gestão do conhecimento e da tecnologia da informação
Fatores que influenciam a autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância.	Bruno Westermann	2010	UFBA	Música

Título	Autor	Ano	Instituição	PPG
Mobilidade e Educação a Distância: utilização de materiais audiovisuais para telas de baixa resolução.	Alberto Geraissate Paranhos de Oliveira	2011	UFSCar	Imagem e Som
Brasil de todos os cantos: programas radiofônicos musicais do Projeto Minerva pelo radialista J. da Silva Vidal na Rádio Bandeirantes de São Paulo.	Cibele Lauria Silva	2011	UFMG	Música
Formação de professores de música a distância : um Survey com estudantes da UAB/UnB.	Jordana Pacheco Eid	2011	UNB	Música
Trabalho docente na educação musical a distância: educação superior brasileira.	Leonardo da Silveira Borne	2011	UFRGS	Educação
A Web como interface no ensino musical	Roberto Marcos Gomes de Onofrio	2011	UNICAMP	Música
Contribuições do curso de educação musical a distância da UFSCar nas percepções de licenciados-já-professores.	Terence Peixoto dos Santos	2012	UFSCar	Educação
Base de conhecimento docente em educação musical a distância: um estudo sobre educação musical.	André Garcia Corrêa	2013	UFSCar	Educação

Título	Autor	Ano	Instituição	PPG
Educação musical a distância: formação continuada de docentes da educação infantil	Everton Tomiazzi	2013	UNOESTE	Educação
Competências para o contexto tecnológico-musical : um foco nas tecnologias digitais online para a educação.	Fátima Weber Rosas	2013	UFRGS	Educação
A docência online: um caso no ensino de teclado na licenciatura na UNB.	Hermes Siqueira Bandeira Costa	2013	UNB	Música
Educação musical a distância: Base de conhecimento docente para o ensino de teclado.	Fernando Henrique Andrade Rossit	2014	UFSCar	Educação
Formação de professores para educação musical: base de conhecimento necessário para a docência online.	Júlio César de Melo Colabardini	2015	UFSCar	Educação

Quadro 7: Dissertações de mestrado
Fonte: elaborado pela autora (2016).

Na próxima seção apresenta-se um breve histórico das abordagens metodológicas em educação musical, no sentido de contribuir com a análise das teses e dissertações em educação musical a distância apresentadas nesta seção. As tecnologias em educação musical são visitadas e reflete-se, também, sobre a educação musical no Brasil, abordando os cursos de licenciatura em Música ofertados por três IES públicas brasileiras que integram o programa UAB.

4. ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA COMPREENDER OS ESTUDOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA NO BRASIL

A educação musical, apesar de não ter tradição no ensino básico brasileiro, é área instituída no restante do mundo. Um retrocesso histórico às suas origens, na Grécia Antiga, já foi realizado na segunda seção do presente trabalho e, portanto, reporta-se à área a partir do final do século XIX, o século XX e XXI, de forma semelhante ao percurso realizado pela EaD.

Assim como o ensino de Arte, a educação musical, de forma geral, demonstra relações diretas com os movimentos estéticos historicamente situados. Sabe-se que tanto a Idade Moderna quanto a Contemporânea, para o mundo ocidental, apresentaram distintas visões de mundo. As diferentes sociedades europeias se configuraram a partir das descobertas, das invenções, da filosofia, da economia, da política e da cultura de maneira geral. Movimentos como o Iluminismo e as revoluções pelas quais passaram a Europa, como, por exemplo, a Francesa e a Industrial, influenciaram, não só o modo de vida europeu, mas também condicionaram, no universo musical, um padrão considerado, posteriormente, como ocidental.

A educação musical, historicamente, acompanha esses movimentos estéticos em relação aos conteúdos, mas nos aspectos metodológicos, pode-se pensar que não houve grandes alterações no modo de se ensinar música desde o Renascimento até o século XX. Nesses 400 anos, o ensino de música foi baseado na relação mestre-discípulo e os conteúdos giravam em torno de técnicas composicionais, instrumentais e regência de coros e orquestras. Havia uma seleção dos alunos considerados aptos para o aprendizado do instrumento musical e o talento natural era um importante critério.

Ainda se observam os modelos de conservatórios e escolas de música adotando o ensino individualizado, centrado na figura do professor e valorizando a técnica instrumental. Esse modelo parte de uma visão de mundo antropocêntrica e eurocêntrica.

No século XIX, o período romântico levou o individualismo ao extremo, enaltecendo o caráter subjetivo dos compositores e grandes intérpretes. O músico era considerado celebridade e muitas escolas de música alcançaram certa notoriedade em função dos mestres que possuíam. Muitos estudantes sonharam em

alcançar uma vaga em escolas particulares como o Conservatório de Paris (criado em 1794) ou ainda no *The Royal Academy of Music* de Londres, fundado em 1822 (FONTERRADA, 2008). Esse comportamento de muitos músicos e estudantes de música ainda ocorre com certa frequência na atualidade. As poucas vagas ofertadas pelos cursos de música em universidades que oferecem cursos presenciais em todo o mundo são bastante disputadas e a preferência entre elas ocorre, em muitos casos, pelo professor que nelas leciona, seja instrumentista, compositor ou regente.

Apesar disso, uma mudança significativa na forma de se ensinar música ocorreu no início do século XX. Com o mundo vivendo um período conturbado e tendo como consequência as duas grandes guerras mundiais, muitos países foram destruídos e sua população bastante afetada. Inúmeras ações foram tomadas para a reconstrução desses países e a educação também foi prioridade.

Nesse sentido, alguns compositores do período acreditaram que a música era um meio eficaz para contribuir com a restauração da cultura nacional e, portanto, deveria ser acessível à maior quantidade de pessoas possível e isso só ocorreria se ela fizesse parte da instrução pública. Apoiada por seus governos, compositores já consagrados como Carl Orff, na Alemanha, e Zoltan Kodaly, na Hungria, por exemplo, canalizaram sua experiência musical para desenvolver metodologias para o ensino coletivo de música nas escolas. Sem centralizar o ensino na técnica de instrumentos musicais, a música deixa de ser conteúdo exclusivo de conservatórios particulares voltados para a elite e passa a ser ensinada em escolas públicas em muitos países europeus. A educação musical pode, então, ser compreendida por meio de suas propostas metodológicas.

Julga-se ser relevante essa abordagem, pois as propostas são baseadas em correntes estéticas distintas e totalmente ligadas ao contexto histórico, político e social em que foram desenvolvidas. Adota-se a divisão em 1ª e 2ª gerações sugerida por Fonterrada (2008), sendo a primeira as abordagens metodológicas desenvolvidas na Europa no início do XX e a segunda as abordagens adotadas a partir da década de 1950. Ambas as gerações influenciaram muitos trabalhos em educação musical desenvolvidos no Brasil e ainda são bastante presentes, inclusive nas pesquisas analisadas.

O critério da divisão das duas gerações, proposto por Fonterrada (2008), ocorre em função não só da conjuntura histórica em que as abordagens foram propostas, mas também da visão estética e artística de seus proponentes. Ao compreender a estética como campo da filosofia que estuda o belo nas obras de

arte, os métodos em educação musical da 1ª geração valorizam nos estudantes comportamentos de escuta e expressão musical a partir de elementos musicais de tradição da música instrumental e coral, desenvolvidos na Europa, do Renascimento ao Romantismo. Musicalmente, são propostas cujos conteúdos ressaltam a métrica, a tonalidade e instrumentos musicais tradicionais como, por exemplo, o piano ou o violino. São, também, referidos por métodos ativos em educação musical, pois contam com a participação efetiva do estudante.

A música, de tradição europeia, passou por transformações quando adentrou o século XX e fez surgir uma música de vanguarda, utilizando diferentes escalas, tonalidades, timbres, tecnologias de gravação e processamento do som, ou seja, uma visão de obra de arte diferente da que existia nos períodos anteriores. Nesse sentido, as metodologias dos autores da 2ª geração possuem outra perspectiva que as diferencia das abordagens da 1ª geração.

Os educadores musicais desse período alinham-se às propostas da música nova e buscam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental que denominam “música do Passado” (FONTERRADA, 2008, p. 179).

Apresentam-se, sucintamente, as abordagens de Émile Jaques Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodaly (1882-1967), Edgar Willens (1890- 1978), Carl Orff (1895-1982) e Shinichi Suzuki (1898-1998), da chamada 1ª geração de educadores musicais, e Hans J. Koellreutter (1915-2005), John Paynter (1931-2010), Murray Schafer (1933) e Keith Swanwick (1931), da 2ª geração. Busca-se, assim, auxiliar na compreensão das categorias de análise levantadas em relação às escolhas de conteúdos, metodologias e tecnologias abordadas nas teses e dissertações na seção cinco.

4.1 Algumas abordagens metodológicas em Educação Musical

Os compositores da chamada 1ª geração de educadores musicais são pioneiros na área (FONTERRADA, 2008) e seus métodos ativos para aulas coletivas de música, por meio de jogos lúdicos, atividades de criação, apreciação, execução e

expressão gestual, a partir de estímulos sonoros, foram pensados com o objetivo de tornar o indivíduo sensível à música e, nesse ambiente de musicalização, proporcionar experiências musicais significativas.

O preceito desses educadores é que qualquer pessoa pode aprender música e isso não precisa envolver, necessariamente, a técnica instrumental. Iniciar a musicalização, ainda criança, é outra característica comum aos métodos, além de serem totalmente adequados ao ambiente escolar e poderem ser facilmente adaptados a cada realidade. Uma das características que diferencia um método de outro é a ênfase de cada um aos elementos sonoros (intensidade, altura, duração e timbre) e como esses elementos podem ser experimentados e manipulados pelos estudantes.

O primeiro método a discorrer é o de Émile Jacques Dalcroze. De nacionalidade suíça, Dalcroze percebeu que o ritmo (duração) era um conteúdo em que seus alunos apresentavam dificuldade constante. Sendo assim, criou uma ginástica rítmica, ou euritmia, cuja percepção corporal é estimulada para que o estudante compreenda as diferentes figuras de tempo em música, além de perceber o pulso. A metodologia envolve todo o corpo e não apenas a percepção auditiva no reconhecimento do ritmo. Os exercícios preveem, por exemplo, caminhar para sentir a pulsação e criar gestos a partir da escuta de diferentes músicas.

A criança pode conhecer uma pulsação regular caminhando com seu passo normal e utilizando sua forma própria de energia e espaço. O ajuste de tensão e de elasticidade de seus músculos e o uso resultante do espaço por seu corpo determina o tempo. Movimentos iniciados de diversas maneiras, torções, flexões e movimentos isolados de diferentes partes do corpo constituem outras maneiras enactivas de conhecer o tempo, a dinâmica e o carácter (ARONOFF, 1991, p. 35, tradução nossa)¹².

O papel do professor é verificar e acompanhar os movimentos improvisados do alunos e sugerir sempre diferentes músicas de forma a ampliar o repertório musical dos estudantes. Na visão de Dalcroze, a euritmia “deve capacitar os alunos, ao final do curso, a dizerem: ‘eu sinto’, em lugar de dizer ‘eu sei’, e, então, criar neles o desejo de se expressarem, pois as faculdades emotivas despertam o desejo de comunicação” (DALCROZE, p. 630 apud SANTOS, 1994, p. 44).

¹²El niño puede conocer una pulsación regular caminando con su paso normal y utilizando su propia fórmula de energía y espacio. El ajuste de la tensión y elasticidad de sus músculos y el uso resultante del espacio por su cuerpo determinan el tiempo. Balanceos iniciados de diversas maneras, torciones, flexiones y movimientos aislados de distintas partes del cuerpo constituyen otras de sus formas enactivas de conocer el tiempo, la dinámica y el carácter.

Outro método foi proposto pelo húngaro Zoltán Kodaly. Sua orientação é centrada no canto coral e o repertório envolve, principalmente, músicas folclóricas. A intenção de Kodaly foi contribuir com a reconstrução cultural de seu país, dizimado pela guerra, ensinando o folclore húngaro nas escolas. O aprendizado musical, em sua metodologia, ocorre por meio da experiência da prática do canto coletivo antes de iniciar a teoria.

Não é um método puramente vocal. Também inclui uma parte lúdica, brincadeiras com música, instrumento de percussão, flauta doce. É um processo muito natural e, através da vivência musical, a criança é levada a falar o idioma da música, o musiques. Para Kodály, a iniciação musical devia começar nove meses antes do nascimento (GUEST apud PAZ, 2000, p. 263).

O educador acreditava que a experiência musical, aliada ao canto coral, gerava alegria e era extremamente socializadora. Kodaly incentivava o aprendizado de diferentes tipos de música e folclores de outros países. Os corais são bastante presentes, não só nas escolas, como prática formativa, mas também em igrejas, projetos sociais, curso de graduação em música e outros.

Edgar Willems foi um educador belga que, diferente de Kodaly e Dalcroze, desenvolveu sua metodologia a partir de características psicológicas humanas. Em seu livro *As Bases Psicológicas da Educação Musical* (1970), o autor destaca a importância da música na formação do indivíduo porque ela é capaz de envolvê-lo em mais de um aspecto, sendo eles afetivos, mentais e sensório-motores.

Ela enriquece o ser humano pelo poder do som e do ritmo, pelas virtudes próprias da melodia e da harmonia; eleva o nível cultural pela nobre beleza que emana das obras-primas; dá consolação e alegria aos ouvintes, ao executante e ao compositor (WILLEMS, 1970, p. 11).

Willems coloca o som e o ritmo como elementos pré-musicais porque acredita que estes devem ser percebidos primeiro pelos estudantes. Assim como as demais metodologias, a experiência prática com música fundamenta sua abordagem, porém Willems se ocupa em estabelecer passos para que cada elemento musical seja assimilado separadamente pelo estudante. Dessa forma, após o ritmo, entrariam melodia e harmonia e, ao final do estudo, o estudante dominaria o solfejo¹³ e outros elementos da linguagem musical. É uma metodologia

¹³ Executar com precisão (afinação) a leitura de determinado trecho musical envolvendo sua altura e duração.

com características mais positivistas que as demais e, na prática, seguir os passos propostos no método não garante boa qualidade e facilidade na execução do solfejo.

Já o método proposto pelo compositor alemão Carl Orff se apoia na improvisação de melodias (altura) e ritmos (duração). É uma metodologia que propõe mais exercícios de criação musical em detrimento da imitação. Para o autor, a verdadeira experiência musical é alcançada quando o aluno cria e improvisa a partir de elementos musicais fornecidos pelo professor. No início, são dadas algumas notas e ritmos e estes vão aumentando gradativamente.

Quanto à criação musical, Orff propõe que esta seja uma constante na prática musical, não destinada a produzir obras primas, mas sim criações infantis, que possuem seu valor estético como tal, dentro da atividade lúdica, onde a criança poderá libertar sua Psique, acionar sua inteligência, exercitar suas possibilidades motoras, cantando, tocando e ganhando autoconfiança através de sua obra realizada (ALFAYA; PAREJO, 1987, p. 73).

Orff organizou seu material pedagógico em cinco livros chamados *Obra Escolar*¹⁴. Neles estão incluídas brincadeiras infantis como lengalengas, parlendas, além de inúmeros exemplos de música de tradição sinfônica europeia.

Os exemplos musicais apresentados nos cinco volumes não obedecem a uma sequência linear e devem ser explorados simultaneamente, segundo as necessidades de cada grupo. A estrutura da obra permitiu a sua adaptação musical e poética em muitos países (BONA, 2012, p. 143).

O compositor ainda desenvolveu um conjunto de instrumentos musicais próprios para serem utilizados em seu método. O chamado *Instrumental Orff* é composto de xilofones e metalofones, maracas, reco-recos, pandeiros e outros instrumentos de percussão. Assim como pensava Dalcroze, Orff valoriza a expressão corporal como parte da aprendizagem musical e inicia sua abordagem pelo ritmo. A criatividade é um elemento mais presente em sua metodologia do que em outras propostas.

O último método abordado, pertencente à primeira geração de educadores musicais, é de Shinichi Suzuki. Apesar de sua nacionalidade ser japonesa, o *Método Suzuki*, como são conhecidos seus dez livros para o ensino do violino, envolve um repertório musical exclusivamente europeu. Outra característica, essa mais geral, que relaciona sua proposta a outras, é que o Japão, no início do século XX, também

¹⁴ Orff-Schulwerk.

foi um país destruído pela guerra. Além disso, Suzuki também acreditava que a música seria uma aliada importante na restauração cultural de seu país e afirmava, ainda, que a educação musical deveria ser iniciada na primeira infância.

Apesar de seu método ser restrito ao ensino de violino, a contribuição de Suzuki foi significativa para a educação musical. Isso porque o autor não separou a prática instrumental da teoria musical, como era tradição dos conservatórios, e suas aulas eram coletivas, ao contrário das relações mestre-discípulo dos períodos anteriores. Outra questão é a relação que ele estabeleceu entre a aprendizagem musical com a língua materna. Ao observar a aprendizagem do japonês em crianças pequenas, Suzuki concluiu que tanto o japonês quanto a música (o violino no caso), se fossem praticados diariamente e com apoio dos pais e professores, o talento tanto para um quanto para outro seria desenvolvido.

Nesse sentido, outro nome para se referir a sua proposta é *Educação do Talento*. De acordo com Ilari (2012, p. 186), “Para Suzuki, o talento não é fruto do acaso e nem é uma forma de herança genética, mas sim consequência do estudo sistemático”.

Ampliar a noção de talento para além de uma qualidade genética manifestada em poucos indivíduos foi importante para estabelecer novas bases da educação musical no início do século XX. Além disso, foi o que motivou Suzuki a organizar sua metodologia de forma que qualquer pessoa interessada em aprender violino fosse capaz. Sua proposta envolve o estudo diário e seus métodos têm algumas regras a serem seguidas: não é interessante que o estudante “pule” as lições e nem os livros. As lições são nada menos que músicas do repertório violinístico ocidental que contêm elementos técnicos do instrumento, os quais vão se intensificando, conforme o estudante avança.

Em relação aos outros métodos, a abordagem de Suzuki é centrada no instrumento musical e não utiliza recursos de criação e improvisação. Entretanto, alguns pontos mais gerais, como o valor na qualidade de execução instrumental por parte do professor e o desenvolvimento e a compreensão do que é o talento musical, servem de suporte a qualquer proposta de musicalização.

A 2ª geração já não é referida como métodos. Isso porque seus autores não se propuseram a desenvolver um método de educação musical, e sim propostas musicais que envolvem o ensino e a aprendizagem em música, ou ainda relatar a experiência que tiveram com a educação musical. Os autores são europeus e norte-americanos e suas abordagens foram desenvolvidas a partir da década de 1950.

Essa época coincide com a grande virada da produção musical, com as pesquisas lideradas por Pierre Schaeffer na Radiotélévision Française (*musique concrète*) e as experiências de música eletrônica conduzidas por Eimert e Stockhausen nos estúdios de música eletrônica em Friburgo. De maneira geral, as propostas da chamada música de vanguarda apontavam para um renovado interesse pelo “som” como matéria-prima da música e sua transformação, graças a uma série de procedimentos de manipulação realizados em fita (música concreta) e por meio eletrônico (FONTERRADA, 2008, p. 179, grifo da autora).

Inicia-se a apresentação das abordagens metodológicas pela de Hans Joachim Koellreutter, alemão naturalizado brasileiro no início do século XX, um grande pesquisador e professor de música no Brasil e que contribuiu de forma significativa para a difusão da música contemporânea por meio de encontros, festivais, palestras, cursos e outros.

Em 1938, Koellreutter organizou um projeto chamado *Movimento Música Viva*, no Rio de Janeiro, cujo objetivo era discutir, organizar e propor ações no campo da criação, composição, divulgação e educação musical. Essa iniciativa foi responsável por movimentar culturalmente o pensamento musical no início do século no Brasil e envolver a música a outros movimentos artísticos e culturais já existentes, como, por exemplo, o movimento Antropofágico, fundado pelo poeta Oswald de Andrade, que culminou na Semana de Arte Moderna, em 1922.

O *Música Viva* chega a São Paulo em 1944 e conquista novos adeptos, como Mário de Andrade, e compositores, como Claudio Santoro e Guerra-Peixe. O que incomodava o grupo eram os rumos que a música brasileira estava tomando em diversos aspectos. Um deles se referia à divulgação das obras musicais, restritas a uma elite frequentadora das caras salas de concerto do período. A música, dessa forma, não alcançava outras camadas da população e o Movimento se propôs a ampliar sua divulgação por meio de programas radiofônicos. Isso ocorreu em maio de 1944 na Rádio Ministério da Educação e Saúde com o programa *Música Viva*.

No mesmo ano, o grupo lança o *Manifesto 44*, documento que apresenta uma ruptura com a música tradicional e faz pesadas críticas aos modelos composicionais adotados por Villa-Lobos, Camargo Guarnieri e Alberto Nepomuceno.

Nesse documento é buscada simultaneamente a afirmação do grupo de compositores e a representatividade do movimento como um todo, colocando-se em primeiro plano a criação musical e a modernidade, que agora se beneficiam fertilmente de composição

tonais nacionais, o que significa nesse preciso instante: produção experimental e renovadora (KATER, 2001, p. 55).

No campo da educação musical, Koellreutter adota uma postura mais interdisciplinar. Em sua ótica, a compreensão musical envolve buscar conhecimento em outras áreas como Filosofia, Psicologia, Física, Sociologia e a própria Educação. A reflexão sobre música e sua função na sociedade circunscreve contextualizá-la nos espaços em que se manifesta, respeitando as diferentes formas de pensar e fazer música. Nesse sentido, Koellreutter valoriza, em sua abordagem, as experiências musicais dos alunos também por meio de jogos, como os métodos da 1º geração. A diferença, e por isso sua abordagem está na 2º geração, está nos elementos musicais que o professor dispõe para conduzir os alunos a essas experiências.

Enquanto compositor de música contemporânea, a abordagem de Koellreutter valoriza as sensações provocadas pelo som e pelo silêncio e as fontes sonoras já não são restritas aos instrumentos musicais tradicionais. A música contemporânea utiliza diferentes objetos sonoros, ampliando a percepção auditiva e favorecendo outro tipo de experiência estética. O que Koellreutter quer discutir, no âmbito da educação musical, é que a música e a arte contemporânea, de modo geral, já não se assentam mais sobre as bases do racionalismo cartesiano, como ocorreu com a produção musical do Renascimento ao Romantismo e que serviu de base aos métodos da 1º geração. A teoria da música tradicional é reflexo de um pensamento racionalista que discrimina, divide, compara, mede, categoriza, classifica e analisa, criando, dessa maneira, um mundo de distinções intelectuais e de opostos (KOELLREUTTER, 1997, p. 48).

A educação musical, nesse cenário, deve acompanhar os novos caminhos que foram abertos ao ser humano no alvorecer do século XX. Bases filosóficas, como a fenomenológica, contribuem, de acordo com o autor, para recolocar o fenômeno sonoro no centro da experiência estético-musical. A tonalidade e a métrica, enquanto modelo rígido de pensar e fazer música, predominante e característico da Idade Moderna, devem ser repensadas e recolocadas na hora de ensinar e aprender música.

Outra significativa contribuição para a área de educação musical é a discutida pelo inglês John Paynter. Pianista de formação, Paynter escreveu vários livros, dentre os quais *Sound and silencie* (1970), *Hear and now* (1972) e *Sound and structure* (1992). Sua visão de educação musical apresenta algumas semelhanças

aos métodos de Dalcroze e Orff, em relação ao incentivo à criação musical por parte dos estudantes. Por outro lado, difere totalmente dos métodos mais lineares, com começo, meio e fim, em que uma fase não pode se antepor a outra, como nas propostas de Suzuki, Kodaly e Willems. Conforme Paynter, só o fato de ser método já prevê um modelo fechado e encerrado em si mesmo, diferente do pensamento do século XX, já caracterizado por mudanças e quebras de paradigmas.

O que está sendo enfatizado aqui é uma visão de educação musical e não um método de ensino de música. Na verdade, esta é uma área em que os métodos devem ser esquecidos, porque são a antítese da mente criativa. Quando se descobre que se inventou um sistema para o ensino da composição, então é o momento de desistir dele (PAYNTER, 1992, apud FONTEERRADA, 2008, p. 191).

Enquanto educador musical no século XX, Paynter observa que há uma ansiedade por parte do professorado em acompanhar os avanços tecnológicos que influenciam o modo de fazer música e o quanto isso altera as bases tradicionais da composição e teoria musical. Sem querer aceitar que qualquer coisa conte como experiência musical significativa em sala de aula, Paynter propõe alguns elementos para dar estrutura à composição musical dos alunos. Sua abordagem envolve a manipulação dos elementos sonoros (altura, intensidade, duração e timbre) e alia-se a aspectos mais amplos como frases musicais, manipulação de timbres e modelos de tempo musical. A não linearidade está no fato de que esses elementos não são dados prontos, *a priori*, aos estudantes; são trazidos ao ato criativo pelo próprio aluno e manipulados sem uma ordem pré-estabelecida. É uma abordagem em rede, mais afinada às concepções de mundo e que são favorecidas pelas TIC.

Inspirado nas teorias educacionais do começo do século XX de Piaget, Vigotski, Dewey, entre outras, Paynter valoriza a liberdade individual e compreende que o conhecimento vem a partir da experiência do indivíduo. Em sala de aula, sua abordagem é realizada por meio de projetos coletivos e individuais que podem durar mais de uma aula. Os resultados composicionais dos alunos, a partir da manipulação sonora em sua proposta, são bastante semelhantes aos processos de criação da música contemporânea.

O compositor canadense Murray Schafer propõe à educação musical que a base de sua ação esteja na educação auditiva. Schafer também compõe músicas dentro da estética contemporânea e, por isso, amplia a noção de música para além

da métrica, da tonalidade e acredita que somente os instrumentos musicais tradicionais fazem música.

Conhecido no Brasil por criar o termo *Paisagem Sonora*¹⁵, Schafer valoriza as experiências auditivas dos estudantes instigando-os a ouvir todos os sons que o cercam. E vai além disso. Sua abordagem propõe uma reflexão sobre os sons serem elementos que caracterizam um ambiente e, dessa forma, podem ser reconhecidos, descritos, catalogados e contextualizados, como qualquer outra característica física que descreve um local ou uma situação como, por exemplo, o clima, a fauna, a flora, as construções, as pessoas, etc. Na prática, seria como propor a alguém que faça uma distinção da praia, do campo e da cidade somente pelos sons.

Schafer desenvolve uma pesquisa relevante e participa de eventos científicos na área acústica como o Fórum Mundial de Ecologia Acústica¹⁶. Em sua visão, a paisagem sonora do mundo está mudando e a quantidade de ruídos produzidos pelas máquinas já alcança níveis alarmantes. Acredita que muitas doenças dos seres humanos podem ser atribuídas à sua imersão em ambientes barulhentos e é preciso conscientizar a população sobre as causas e consequências do que vem a ser poluição sonora.

[...] o impacto dessas atividades na evolução da paisagem sonora mundial tem sido pequeno. Sempre achei que a educação pública é o mais importante aspecto do nosso trabalho. Em primeiro lugar precisamos ensinar as pessoas como ouvir mais cuidadosa e criticamente a paisagem sonora; depois, precisamos solicitar sua ajuda para replanejá-la. Em uma sociedade verdadeiramente democrática, a paisagem sonora será planejada por aqueles que nela vivem, e não por forças imperialistas vindas de fora (SCHAFER, 2001, p. 12).

Sua experiência com a educação musical se deu quando foi convidado a lecionar música em uma escola de ensino regular no Canadá. Junto com os alunos, Schafer discutiu o significado de música, considerando a reflexão sobre os conceitos trazidos pelos estudantes. Noções como “Música é uma combinação de sons agradáveis ao ouvido” ou ainda “A arte de combinar os sons de forma harmoniosa” foram logo desconstruídas pelo compositor por meio de exemplos musicais práticos realizados pelos próprios alunos. Sua atitude em sala de aula levava os aprendizes

¹⁵ Soundscape.

¹⁶ The World Fórum for Acoustic Ecology.

a discutir a partir daquilo que eles sabiam sobre determinado tema proposto, ou seja, uma abordagem bastante interessante e atual.

Suas experiências como professor de música foram relatadas no livro *O ouvido pensante* (2011) e outras questões pertinentes ao estudo da música e da educação musical também podem ser observados no livro *A afinação do mundo* (2001). Schafer enriquece o fazer criativo em sala de aula porque focaliza na escuta intencional dos sons do ambiente e aumenta, com isso, as possibilidades de criação musical e percepção sonora.

Por fim, apresenta-se a abordagem de Keith Swanwick. Nascido na Inglaterra, Swanwick estudou música na *Royal Academic of Music*, uma escola bastante conhecida entre os músicos. Sua abordagem é baseada na teoria do desenvolvimento de Piaget e, a partir dela, formulou a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical (1994). Esse modelo teórico tem contribuído, principalmente, para a avaliação dos trabalhos musicais dos estudantes. Seu modelo em espiral é dividido em quatro categorias que servem de critérios avaliativos: materiais, expressão, forma e valor. Cada categoria apresenta dois níveis distintos de comportamentos dos alunos em relação à música. Fica mais claro lendo sua proposta na íntegra.

Materiais

Nível 1 - reconhece (*explora*) sonoridades; por exemplo, níveis de intensidade, grandes diferenças de altura, trocas bem definidas de colorido sonoro e textura.

Nível 2 - identifica (*controla*) sons vocais e instrumentais específicos - como tipos de instrumentos, timbres ou textura.

Expressão

Nível 3 - (*comunica*) o caráter expressivo da música - atmosfera e gesto - ou pode interpretar em palavras, imagens visuais ou movimento.

Nível 4 - analisa (*produz*) efeitos expressivos relativos a timbre, altura, duração, andamento, intensidade, textura e silêncio.

Forma

Nível 5 - percebe (*demonstra*) relações estruturais - o que é diferente ou inesperado, se as mudanças são graduais ou súbitas.

Nível 6 - (*faz*) ou pode colocar a música em um contexto estilístico particular e demonstra consciência dos aparatos idiomáticos e processos estilísticos.

Valor

Nível 7 - revela evidência de compromisso pessoal por meio de um engajamento mantido com determinadas obras, intérpretes e compositores.

Nível 8 - desenvolve sistematicamente (*novos processos musicais*) ideias críticas e analíticas sobre música. (SWANWICK, 2003, p. 92, grifos do autor).

O que se pode observar é que as palavras em destaque se referem a comportamentos dos estudantes, esperados pelo professor, durante as aulas de música, frente a propostas de atividades de apreciação, exploração e criação musical. Para Swanwick, a relação do estudante com a música não é somente subjetiva e pessoal, assim como para Piaget, muitos comportamentos podem ser observados e categorizados nos seres humanos independente de sua cultura, ainda que a música seja uma produção cultural. No nível 1, por exemplo, reconhecer e explorar a intensidade, que seria explorar o som partindo do mais forte ao mais fraco, e vice-versa, é uma atividade que pode ser realizada com qualquer criança, independente de sua condição cultural. Assim como Piaget descreve alguns comportamentos realizados por qualquer bebê que também independem de sua origem.

Os materiais da música - os sons em si - nos impressionam com sua superfície sensorial. A atenção, então, se volta sobre a maneira como são feitos os sons, sobre o controle manipulativo, envolvendo direta ou indiretamente o prazer de manusear instrumentos, de desfrutar o domínio, o que Piaget chama de "virtuosidade". Isso se desdobra numa segunda transformação em que os processos psicológicos de imitação nos levam da mera atenção ao controle manipulativo para uma percepção e produção de qualidade expressiva (SWANWICK, 2014 p. 118).

No Brasil, muitos educadores utilizam a teoria espiral em suas práticas avaliativas. Com base nessa teoria, Swanwick também propõe um modelo metodológico conhecido por C(L)A(S)P; traduzido para a língua portuguesa, Composição, Literatura, Apreciação, Técnica (*Skill acquisition*) e Performance. Os cinco elementos não são etapas a serem vencidas pelos estudantes, e sim elementos musicais que devem ser abordados conjuntamente e em todas as aulas. Em performance, por exemplo, o aluno executa a música tornando a abordagem bastante prática. Os outros elementos contribuem para que essa execução seja fruto da discussão e da reflexão como parte do processo criativo dos estudantes.

As metodologias aqui apresentadas não se encontram em sua totalidade no cenário da educação musical. Muitas abordagens existem além das focalizadas neste trabalho e contribuem para que a área musical alcance seu devido reconhecimento.

4.2 Educação Musical no Brasil

No início do século XX, o ensino de música mais sistematizado ocorreu em conservatórios e escolas de música particulares. Nesses espaços, predominava a prática instrumental nos moldes da relação mestre-discípulo europeia de períodos anteriores. Alguns professores de piano chegaram a desenvolver métodos para o ensino da música, mas estes estavam mais focados na teoria musical do que em uma proposta de musicalização. Ainda assim, essas metodologias receberam forte influência dos autores da 1ª geração.

O trabalho de Koellreutter, já expandindo o universo da percepção musical, ocorreu paralelo a essas abordagens, porque o discurso musical, baseado na tradição sinfônica europeia, que serviu de suporte aos métodos da 1ª geração, foi mais utilizado nos conservatórios. Apenas para ilustrar a influência desses métodos, trata-se brevemente da abordagem de Gazzi de Sá (1901-1981), Sá Pereira (1888-1966), Liddy Mignone (1891-1961) e Anita Guarnieri.

Atenção especial é dada à abordagem de Villa-Lobos, tendo em vista que seu modelo de Canto Orfeônico foi adotado nas escolas regulares, durante o período getulista, saindo assim, do espaço restrito dos conservatórios musicais.

Na 2ª geração, tem-se o trabalho de Koellreutter que, como dito, foi alemão radicado no Brasil e aqui desenvolveu seu trabalho como professor de música. Muitos professores, ainda bastante atuantes nas universidades brasileiras, estudaram com Koellreutter e foram influenciados pelo seu trabalho com educação musical. A abordagem metodológica de Schafer também se faz presente em muitos trabalhos práticos em sala de aula. Entre os renomados educadores musicais brasileiros, citamos: Teca Alencar de Brito, Regina Marcia Simões Santos, Marisa Fonterrada, Carlos Kater, entre outros.

Ainda neste tópico, observa-se o caminho percorrido pela educação musical no ensino básico, cujos conteúdos foram abordados junto às artes visuais em uma mesma disciplina. A música, nesse percurso, não foi muito presente nas escolas, a não ser com o Canto Orfeônico de Villa-Lobos, porém sempre fez parte dos conteúdos de Arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) tanto de 1971 quanto de 1996.

Inicia-se pelo método de Gazzi de Sá. Sua metodologia se assemelha à proposta de Dalcroze e Kodaly, porque utiliza o movimento corporal e a voz. O autor

também promove sua prática pelo ritmo e outros elementos sonoros vão sendo incorporados gradativamente. A diferença está no uso da voz no início do processo, pois os estudantes não cantam músicas e sim entoam ritmos utilizando fonemas como 'ta ti ta ta' e batendo palmas no pulso.

O material de sua autoria é escasso porque não se teve o cuidado de editá-lo para a posteridade. Parte de sua obra se encontra na Universidade da Paraíba, sua terra natal, mas ainda não disponível para consulta. Como aponta Paz (2000, p. 27, grifo da autora), "Estamos convictos da qualidade desse trabalho e lamentamos o fato de o Brasil ainda ser um país 'sem memória'. Em outra cultura, ele seguramente já teria extrapolado fronteiras e adquirido *status* de método de musicalização”.

Já Antonio Sá Pereira estudou piano em diversos países da Europa como França, Alemanha e Suíça. Lá, teve contato com Dalcroze, que influenciou sobremaneira seu trabalho. Sua abordagem é baseada na experiência musical vivida e sentida pelos alunos. Para o autor, a musicalização é um trabalho importante e deve anteceder à escolha do instrumento musical a ser estudado. Nessa etapa, o estudante faz música e reconhece os elementos sonoros por meio da percepção auditiva e corporal, como sugere a ginástica rítmica proposta por Dalcroze, antes de serem introduzidas as figuras simbólicas musicais como notas, claves e pautas.

Sá Pereira foi professor no Conservatório Brasileiro de Música (CBM) do Rio de Janeiro e na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Seu método foi bastante utilizado em escolas de música em todo o país e, atualmente, sua abordagem, incluindo os métodos de piano, é objeto de estudo de pesquisadores brasileiros¹⁷.

Liddy Chiaffarelli Mignone foi importante educadora musical do início do século e, junto com Sá Pereira, criou o curso de iniciação musical no CBM no Rio de Janeiro. Além de seu trabalho com crianças, Liddy Mignone lecionou em cursos de formação de professores de música. Sua abordagem se assemelha à de seu parceiro de trabalho e enfatiza a necessidade de conhecer o aluno em seus aspectos individuais (emocionais), culturais e sociais. Assim, é respeitado seu tempo de aprendizagem musical e valoriza-se sua expressão individual. Atividades lúdicas

¹⁷ Santana, (2016); Silva e Konopleva, (2015).

em práticas coletivas, movimentação corporal, canto e execução instrumental fazem parte de sua metodologia de trabalho.

Essa abordagem alterou as formas já concebidas de se ensinar música por meio do instrumento musical com primazia na técnica e no virtuosismo. A ênfase que existia no ensino da teoria e notação musical também caracterizava o ensino tradicional de música. No início do século XX, saber música era saber ler música. A mudança realizada por Sá Pereira e Liddy Mignone ao criarem a classe de Iniciação Musical contribuiu para que os modelos tradicionais fossem, aos poucos, revistos e discutidos. A proposta também se adequaria à escola regular que, junto com o ensino de Artes Visuais, caminhava para valorizar a experiência artística do aluno com base na teoria proposta por Dewey (BARBOSA, 2002). Contudo, a abordagem de Pereira e Mignone ficou restrita aos conservatórios e escolas de música no Rio de Janeiro. No espaço escolar, a música ficou a cargo de Villa-Lobos com sua proposta diferente, baseada no canto orfeônico.

A proposta de musicalização de Liddy Chiapparelli e de Sá Pereira contrastava com a proposta mais totalizante do canto orfeônico, que se propunha a padronizar o ensino da música sem grandes preocupações com particularidades, individualidades dos alunos ou regionalismos. Muito embora as duas propostas também lançassem mão de composições que dialogavam com a música folclórica, os objetivos e metodologia de ensino musical eram distintos. O canto orfeônico utilizava um mesmo repertório que era escolhido para todas as escolas cantarem e se prepararem para as grandes concentrações, padronizando a prática musical (ROCHA, 2010, p. 159).

Com a mesma concepção da importância de musicalizar as crianças, antes de iniciar o estudo do instrumento musical, é que caminha a proposta de Anita Guarnieri. Pianista de formação, Anita Guarnieri teve contato com os Métodos de Sá Pereira e Liddy Mignone, além de ser bastante influenciada pela metodologia de Dalcroze, com quem estudou entre os anos de 1938 e 1939 na Europa. Para a autora, a música deve fazer parte da vida de todas as pessoas, independente de se formarem grandes compositores e intérpretes. Em função disso, concordava que a música deveria ser ensinada em escolas regulares e todos deveriam ter acesso à música de concerto, a chamada “boa música”.

Em sua concepção, "A música não é um luxo, é uma necessidade natural do homem. [...] A música é um forte componente de uma coletividade, seja esta a família, a pátria ou a humanidade" (GUARNIERI, apud PAZ, 2000, p. 71). Anita Guarnieri estudou na Universidade de Columbia, em Nova Iorque, retornando a São

Paulo em 1945. O tempo que passou fora do país influenciou não só sua prática em sala de aula, mas também a defesa pela música na instrução pública, pois isso era comum nos Estados Unidos, ainda mais em cidades cosmopolitas como Nova Iorque.

O Brasil, ao longo do século XX, também contou com outros professores de música responsáveis por refletir sobre a educação musical e adaptar, de uma forma ou de outra, as novas tendências educacionais em suas abordagens. Ainda que não sejam apresentados, é interessante citá-los: Juriti de Souza Farias, Esther Scliar, Cacilda Borges Barbosa, Maria de Lourdes Junqueira, Eduardo Gramani, Osvaldo Lacerda e Bohumil Med (PAZ, 2000).

Outra questão a ser pontuada é que essas metodologias se desenvolveram, principalmente, nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. As grandes capitais como Salvador, Porto Alegre, Curitiba, Belo Horizonte, entre outras, também tiveram reconhecidos conservatórios, escolas e faculdades de música. Tanto é que as universidades federais dessas cidades possuem, atualmente, um curso superior em música, seja bacharelado em instrumentos musicais, seja licenciatura.

Em relação às informações levantadas sobre esses quatro autores, também se verificou a relação socioeconômica deles e a música. Grande parte desses professores, incluindo Villa-Lobos e outros artistas, compositores e poetas, recebeu sua formação na Europa. No Brasil, eram frequentadores de importantes círculos culturais, em que a política e a economia do país eram discutidas. Os conservatórios, tradicionalmente particulares, serviram para formar a elite das capitais. Rocha (2010) chama a atenção para esse fato, quando afirma que o estudo do piano, por exemplo, estava atrelado à formação da moça de família que, junto a outras aptidões, garantiria um bom casamento.

A educação feminina durante muito tempo privilegiava a educação dos sentimentos, das emoções e de atividades manuais. Considerava-se que aos homens cabia uma educação voltada para a razão, enquanto que para a mulher destinava-se uma educação das emoções. (...) no Brasil, a ideia comum era a de que o estudo da Arte "*ameigaria o caráter*", refinaria a sensibilidade da mulher, além do que, através da prática da Arte, ela assimilaria "os princípios elementares da estética, tão úteis à vida feminina, desde o arranjo da 'toilette' até a formação interior da casa, o efeito decorativo dos móveis, tapeçarias, tapetes e, sobretudo, a boa escolha dos objetos, estatuetas e quadros". Tocar piano, fazer perfeitas cópias de paisagens, embora de mau gosto, a óleo ou carvão, e bordar com perfeição, eram indicadores de educação refinada e de alta classe. A Arte nas escolas femininas de elite, nos Estados Unidos e nas

escolas católicas do Brasil, no século XIX, esteve a serviço da educação dessas moças prendadas (ROCHA, 2010, p. 151).

Do espaço particular dos conservatórios à escola básica, do início do século XX aos dias atuais, o ensino de música passou por diferentes momentos. Ao se compreender que a música faz, atualmente, parte da disciplina Artes e divide espaço com as Artes Visuais, Teatro e Dança, sua introdução na instrução pública não é recente e merece ser aqui considerada.

Entre os anos de 1882 e 1883, Rui Barbosa se responsabilizou pela organização educacional na Primeira República e apresentou seus pareceres sobre a educação. Neles, dedicou mais de 90 páginas para tratar do ensino da música e do desenho. De acordo com a arte educadora Ana Mae Barbosa (2006, p. 58), “até hoje nenhum projeto de lei concedeu mais de 50 linhas ao ensino da arte ou ensino do desenho”. Rui Barbosa via como significativo o conhecimento artístico na formação do indivíduo e buscou, nas concepções europeias, bases metodológicas para o ensino da música e do desenho. Com fortes características liberais, influenciadas pelo positivismo de Augusto Comte, Rui Barbosa defende o ensino de música já nas séries iniciais.

A ideia de incluir a música como conhecimento necessário para a educação integral da criança já constava na proposta para a *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública* formulada por Rui Barbosa em 1883, e, com o intuito de “cultivar e disciplinar as faculdades morais e intelectuais” indicava o canto, a música e coros para o jardim das crianças, para as escolas primárias elementares, escolas primárias médias e escolas primárias superiores. Para instruir adequadamente os responsáveis pela execução destas propostas, Rui Barbosa organizou um programa de quatro anos para as Escolas Normais Primárias que incluía Pedagogia Geral, Método Fröebel, Aritmética, Geometria e no caso específico da Música, discriminava a Música Vocal, Leitura de Música, Noções essenciais de Teoria, Prática de Violino, para os homens, e Harmônio para as mulheres (JARDIM, 2009, p. 17).

Em 1890, Benjamim Constant aprova o Decreto nº 981, que prevê o ensino de Arte para o primeiro e segundo graus. Apesar de adepto da teoria positiva, as metodologias e conteúdos, tanto no desenho quanto na música, apresentaram-se de forma mais técnico-científica, priorizando, por exemplo, cantos, solfejos, leituras de notas, compassos e claves. Não há exercícios que dependam da criação artística e nem discussões estéticas, ao contrário do que o próprio Augusto Comte pensou sobre o conhecimento em artes.

No início do século XX, o ensino do desenho e o ensino da música tomaram caminhos distintos. O desenho e outros conteúdos ligados às Artes Visuais são discutidos de forma intensa pelos arte-educadores, porque já percebiam em seu ensino a influência de John Dewey e a valorização da prática criativa e reflexiva. Tal abordagem alcançou, inclusive, artistas como Anita Malfati, expoente da Semana de Arte Moderna de 1922. Já a música permanecia nos moldes do decreto de Benjamim Constant e não existiam discussões aprofundadas acerca de suas relações de ensino e de aprendizagem.

Na década de 1930, a chamada Escola Nova adota a visão de Dewey para o ensino das artes visuais. De acordo com Fusari e Ferraz (1992, p. 36),

A aula de arte traduz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa “expressar-se” subjetiva e individualmente. Conhecer significa conhecer-se a si mesmo; o processo é fundamental, o produto não interessa. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Esse “aprender fazendo” o capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade.

Já a música ficou, no mesmo período, sob responsabilidade do compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos, que implementou nas escolas o canto orfeônico por meio do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Essa metodologia de ensino de música por meio do canto não foi abordada nos mesmos princípios que permeavam as artes visuais e, apesar de ser preocupação de Villa-Lobos a formação do gosto estético dos educandos, não havia em seu método uma abertura para questões reflexivas de ordem técnica e mesmo estética. Foi, na verdade, imposto um mesmo gosto musical a todos os alunos da rede pública de ensino no período.

A pedido de Anísio Teixeira, foi então criada, em 1932, a Superintendência de Educação Musical e Artística (Sema), coordenada, a princípio, por Villa-Lobos, com o intuito de “nortear continuamente a ação dos professores nas escolas, ensinando e buscando a execução correta, principalmente de hinos oficiais, canções cívicas e artísticas” (BELLOCHIO, 2004, p. 99). Apesar de o canto orfeônico ser considerado sinônimo da Era Vargas e de seu objetivo principal estar na instauração da disciplina e de um sentimento ufanista na população estudantil, o ensino de música e a teoria musical obtiveram um alcance muito maior do que havia até então, o que, conseqüentemente, proporcionou à população o contato com a arte musical.

O canto coral villalobiano induzia a formação de uma consciência patriótica por meio tanto da utilização de repertório musical que revelasse as diversas raízes étnicas e folclóricas da cultura musical brasileira quanto pelo texto das canções utilizadas no ensino orfeônico (FUCCI-AMATO, 2012, p. 57).

O canto orfeônico não permanece por muito tempo como prática musical escolar porque, com a saída de Villa-Lobos dessa empreitada, não houve substituição por nenhum outro educador musical capaz de mantê-lo em funcionamento. Os poucos professores que tiveram acesso aos cursos formativos ainda sob a batuta de Villa-Lobos não foram capazes de ampliar suas ações para outras escolas e em outras cidades fora do eixo Rio-São Paulo. Nesse sentido, os professores de outras áreas, que assumiram as aulas de artes na escola, compreenderam ser mais fácil abordar os conteúdos em artes visuais por acharem seus métodos mais explicativos e abandonaram o ensino de música com sua linguagem menos acessível aos não versados nessa prática.

Em 1971, no contexto do ensino tecnicista, o ensino de arte passa a ser compreendido no espaço escolar como Educação Artística e o professor se vê como polivalente. Isso está descrito na Lei nº 5.692/71; contudo, ainda que os conteúdos musicais pudessem ser abordados, pois estavam amparados legalmente, os professores, na prática, optaram por ensinar apenas conteúdos em artes visuais.

E o fato é que a música não consegue se inserir de modo significativo nesse espaço, e a prática escolar da Educação Artística, que se diferencia de escola a escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente. Vale lembrar que inúmeros livros didáticos de Educação Artística, publicados nas décadas de 1970 e 1980, apresentam atividades nas várias linguagens – artes plásticas, desenho, música e artes cênicas-, embora com predominância das artes plásticas. Além disso, é essa área em que a maior parte dos cursos – e conseqüentemente dos professores habilitados – se concentra, de modo que, em muitos contextos, arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais (PENNA, 2004, p. 22).

Já a Lei nº 9.394/96 se torna um marco para o ensino de artes porque o conhecimento artístico passa a ser dividido em quatro modalidades, não exigindo mais do professor dominar diferentes conteúdos. A escola pode, então, receber professores que ministram a disciplina de artes, mas com abordagem específica em artes visuais, música, teatro ou dança.

A nova Lei nº 11.769/08 apresenta uma alteração na LDB nº 9.394/96, e acrescenta o 6º parágrafo ao Artigo 26: “A música deverá ser conteúdo obrigatório,

mas não exclusivo do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008a). Os parágrafos 3º e 4º da nova Lei preveem que os sistemas de ensino terão três anos letivos para fazer cumpri-la e que esta entraria em vigor na data de sua publicação. Todavia, o parágrafo 2º, que diz respeito à contratação apenas de profissionais com formação específica na área, foi vetado. Assinalam-se as razões desse veto.

No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos (BRASIL, 2008b).

Ao justificar os motivos do veto, o documento se refere à existência de muitos profissionais na área de música no Brasil que não passaram por um processo de ensino formal. Esse é um dos motivos que chamou a atenção de diversos pesquisadores¹⁸ da área de educação musical após a aprovação dessa Lei. Para Figueiredo (2009), por exemplo, a obrigatoriedade da música na escola é uma vitória, já que as leis anteriores não apresentavam de forma clara a presença da música, e sim da arte, que poderia contemplar o ensino de música, mas não obrigatoriamente.

Quando se observa a Lei nº 11.769/08, que submete a música a ser conteúdo obrigatório do ensino básico, verifica-se que, passados dez anos de sua aprovação, muitas escolas não a contemplam nem como disciplina e nem como conteúdo em sua prática. A quantidade de profissionais formados para assumir as vagas nas escolas públicas, ainda que concursados para a disciplina de Arte,

¹⁸ Galizia (2009), Esperidião e Mrech (2009).

também não é suficiente para atender à demanda do país. Todavia, a falta de profissionais não é exclusiva da área de música.

Assinala-se, na seção inicial desta tese, a existência de muitas escolas sem professores, para todas as áreas de conhecimento, e muitos dos profissionais que estão atuando em sala de aula não possuem formação para tal. Nesse sentido, consta nas metas e estratégias do PNE 2014-2024 o aumento considerável das vagas nos cursos superiores, incluindo os cursos de licenciatura. Assim, a música também deve estar incluída em alguns cursos de graduação na modalidade a distância, considerando a ampliação do número de vagas ofertadas, colaborando significativamente para o estabelecimento da música na escola.

4.3 Tecnologias em Educação Musical

Em educação musical, as diferentes tecnologias criadas pelo homem, ao longo da história da humanidade, foram expressivas para a área e alteraram de alguma maneira o jeito de pensar e fazer música. Um exemplo disso é a invenção da escrita musical, ocorrida por volta do ano mil pelo monge Guido D'arezzo. Como aponta Vieira Pinto (2005, p. 473), a invenção da escrita musical surgiu devido à necessidade de unificar os cânticos da igreja católica em todos os seus estabelecimentos espalhados pela Europa em fins da Idade Média.

Ainda que a invenção da escrita tenha tido um objetivo claro, proporcionou à música novas formas de composição e execução. As regras estabelecidas pela grafia musical garantiram ao compositor que sua obra não sofreria grandes alterações quando executada distante de sua presença. Para o intérprete, as informações contidas na partitura facilitavam sua execução porque não seria mais necessário imitar outro executante ou aprender a tocar na presença do compositor. Essas eram características da execução musical via oralidade.

A notação ampliou as formas de acesso à música oriunda de localidades distantes, dando uma materialidade ao som e quebrando as limitações temporais e geográficas que existiam para a obra de um artista. A partir do registro específico de ritmos e linhas melódico-harmônicas, tornou-se possível entrar em contato com composições de autores de outros países e mesmo de outras épocas, iniciando as misturas e influências musicais que iriam se fortalecer com o passar dos séculos (GOHN, 2007b, p. 14).

A escrita musical criada por D'arezzo é utilizada até hoje e, em paralelo, existe também a escrita da música contemporânea, que ampliou consideravelmente a quantidade de timbres musicais e desfez a necessidade da altura e duração definidas (por isso a necessidade do pentagrama para indicar as alturas e as figuras de tempo para indicar a duração). Ainda assim, não se abriu mão da necessidade de grafar simbolicamente os sons e isso contribuiu para que pessoas distantes dos professores possam tocar um instrumento musical e fazer música. Nesse contexto, aprender a ler partitura continua sendo um conteúdo necessário para a educação musical nos cursos superiores em música, seja no presencial, seja na modalidade a distância.

Gohn (2007b) apresenta duas tecnologias que contribuíram para o desenvolvimento da música e, conseqüentemente, da educação musical: a gravação e a digitalização sonoras. O processo de gravação de sons tem início no ano de 1877, com a invenção do fonógrafo por Thomas Alva Edson. Desde então, houve uma profunda expansão da música, porque tanto os compositores quanto os diferentes estilos musicais passaram a ser conhecidos pelo grande público. Antes do fonógrafo, ouvir música era atividade exclusiva de alguns ambientes, como salas de concerto, cinemas, shows, bares, igrejas e outros espaços para manifestações musicais.

A música era sempre ao vivo e a plasticidade envolvida na execução instrumental por parte do músico também fazia parte da compreensão do público ante a música ouvida. Ouvir e ver eram ações integradas e esperadas pelo público dessa modalidade artística.

Com a invenção do fonógrafo, a música passa a ser gravada e, posteriormente, somente ouvida no ambiente privado, no público e nas rádios, sem a necessária presença física do músico instrumentista. Ampliando seu espaço de ação, a música deixa de ter o momento específico para sua execução e apreciação. Pode-se pensar que, com isso, houve uma democratização da música, tornando-a mais acessível, pois não estaria mais restrita a espaço e tempo específicos e mais pessoas poderiam acessá-la, principalmente pelo rádio. De certa forma, a democratização ocorreu sim e estilos musicais de várias partes do mundo, antes inacessíveis a muitas pessoas, passaram a fazer parte do gosto popular.

O que se perdeu com a gravação sonora foi a parte visual da execução musical. Sem assistir a uma *performance* musical, novos hábitos de escuta foram

desenvolvidos e a música passou a fazer parte do cotidiano das pessoas, especialmente em função da sua veiculação pelo rádio. Iazzetta (2012) destaca que um novo hábito, proporcionado pela música gravada, foi a possibilidade de o ouvinte poder ouvir várias vezes as músicas ou ainda alguns trechos selecionados, não ficando mais refém do tempo das apresentações ao vivo com hora marcada.

Se na apresentação ao vivo dependemos de nossa atenção e de nossa memória para perceber a música, com a gravação a situação é completamente diferente. Podemos nos dar o direito de reter na memória um trecho que acaba de ser executado, refletir sobre ele, guardá-lo tanto tempo quanto pudermos sem nos preocuparmos se perdemos o fio dos trechos seguintes, sem temer que algo novo e importante se perca em nossa distração momentânea com algo que já passou (IAZZETTA, 2012, p. 13).

A tecnologia da gravação e os novos hábitos de escuta, contudo, não ocorrem independentes de outros aspectos envolvidos nessa invenção. Junto com a gravação, toda uma indústria fonográfica também foi criada e, com o olhar para o capital, a música passa a ser bem de produção. O processo de compor música, gravar, vender e criar um público desejoso de seu consumo vieram, no início do século XX, ditar novos hábitos de escuta e impor um gosto musical mais fragmentado e efêmero. Essa maneira de ouvir gera uma desatenção em relação àquilo que se está ouvindo e a música passa a ser pano de fundo para a execução de outras tarefas que não são necessariamente ações que dependem da percepção auditiva. É sob essa ótica que T. Adorno, em seu texto *O fetichismo na música e a regressão da audição* (1999), traça pesadas críticas àquilo que denomina Indústria Cultural e localiza a grande invenção do entretenimento acessível às massas alienadas, ao desprovimento da cultura musical e, conseqüentemente, ao empobrecimento do próprio homem.

O princípio do "estrelato" tornou-se totalitário. As reações dos ouvintes parecem desvincular-se da relação com o consumo da música e dirigir-se diretamente ao sucesso acumulado, o qual, por sua vez, não pode ser suficientemente explicado pela espontaneidade da audição mas, antes, parece comandado pelos editores, magnatas do cinema, e senhores do rádio. As "estrelas" não são apenas os nomes célebres de determinadas pessoas. As próprias produções já começam a assumir essa denominação. Vai-se construindo um verdadeiro panteão de *best-sellers*. Os programas vão se encolhendo, e este processo de encolhimento vai separando não somente o que é medianamente bom, o bom como termo médio de qualidade, mas os próprios clássicos comumente aceitos são submetidos a uma seleção que nada tem a ver com a qualidade (ADORNO, 1999, p. 74, grifo do autor).

Observam-se duas facetas dessa tecnologia, mas focaliza-se, exclusivamente, sua utilização na educação musical: de um lado, as gravações permitem ao estudante ampliar consideravelmente seu repertório musical, além de poder ouvir obras ou trechos delas repetidamente. As gravações musicais tornaram-se a essência da programação de muitas rádios e passaram a fazer parte da vida de um número maior de pessoas. Por outro lado, a música passa por um processo de banalização quando o ouvinte não é mais envolvido por ela, como acontece nas performances ao vivo, e desenvolve o hábito de uma escuta desatenciosa, perdendo grande parte de sua significação. "O uso da música como fundo constante para a vida cotidiana é acentuado com o direcionamento das rádios modernas, que não organizam suas programações visando uma contribuição de finalidades educativas" (GOHN, 2002).

A música, como elemento de consumo, também deve ser ponto de reflexão da educação musical. O professor tem um papel de curador quando é ele quem seleciona as obras que serão ouvidas pelos estudantes. Assim, as referências musicais, somadas aos objetivos da aula, devem ser claras ao educador para que este não colabore com a difusão de uma música que massifica e empobrece o ser humano.

Em relação à tecnologia da digitalização, esta permitiu que as gravações pudessem ser transferidas do sistema analógico para o digital. No sistema analógico, o acesso à música dependia de ter um disco de vinil e um aparelho para tocá-lo. Executar uma música por meio desse suporte implica transportá-lo fisicamente de um lugar ao outro. Já no sistema digital, os arquivos são levados a qualquer lugar por diferentes mídias como o CD (compact disc), MP3 (MPEG-1/2 Audio Layer 3), incluindo a internet como "meio de transporte", cujo arquivo pode ser aberto e executado em diferentes dispositivos. A qualidade das gravações transferidas do sistema analógico para o digital é alta e isso contribuiu para a difusão da música por esse meio.

Se, por um lado, a música veiculada pelo rádio está subordinada à indústria cultural, por outro, a internet, que também é alvo da massificação da cultura, é capaz de ampliar o repertório musical dos estudantes, porque nela é possível encontrar uma infinidade de estilos musicais que foram digitalizados e estão disponíveis na rede, podendo ser acessados a qualquer momento por diferentes dispositivos como computadores, tablets e celulares.

É evidente a facilitação do acesso que temos a novos tipos de música: para entrar em contato com diferentes estilos e artistas não conhecidos, é preciso apenas saber requisitar a informação, que fica disponibilizada o tempo todo, em qualquer local conectado à Internet. Portanto, em teoria, poderá ocorrer uma ampliação da diversidade musical do planeta, expandindo os círculos que foram determinados pelos meios de comunicação de massa nas últimas décadas. Embora ainda exista uma divulgação de músicas que prioriza interesses econômicos, não raramente por parte de grandes empresas ligadas às mídias eletrônicas, as tecnologias digitais oferecem meios para acessar novas experimentações musicais, abrindo campo principalmente para a juventude, sempre disposta a conhecer o novo (GOHN, 2007b, p. 21).

Outra grande invenção tecnológica que contribui muito para a educação musical e favorece sobremaneira os cursos de música a distância é, sem dúvida, as TIC. Krüger (2006) discute a importância do uso das TIC na formação do educador musical e faz alguns apontamentos a respeito de como os conteúdos e metodologias em música devem ser pensados, analisados e distribuídos nos cursos de graduação, pós-graduação e formação continuada na modalidade a distância.

Devemos, porém, atentar para que as TIC não sejam meras transposições de livros-texto ou exercícios. Essa é uma das maiores críticas às novas TIC na educação e na informática educacional. Dessa forma não será utilizado todo o potencial de interação entre os usuários (alunos e professores) e entre estes e o conhecimento. Em resumo, apesar do potencial de enriquecimento, diversificação e estímulo em atividades convencionais, os diferenciais técnicos e educacionais intrínsecos das TIC podem promover outras e novas abordagens pedagógicas, não precisando ser abordadas apenas como uma nova roupagem para um determinado tema (KRÜGER, 2006, p. 76).

Em relação aos tipos de *softwares* utilizados nos cursos de música ofertados a distância, a autora apresenta, a partir de levantamento realizado por ela, nas pesquisas entre 1989 e 2003, os seguintes dados: sete *softwares* para aprendizagem de harmonia musical, percepção e instrumento para uso individual e para adulto; sete *softwares*, também para uso adulto, para aprendizagem e execução de instrumentos musicais individualmente; e um *software* para o público infantil, individual, para composição e arranjo musical de forma educativa (KRÜGER, 2006).

Vale ressaltar que as pesquisas selecionadas e analisadas pela autora foram defendidas em áreas como computação, informática, engenharias, entre outras, não necessariamente em programas de pós-graduação na área de música. Acredita-se,

com isso, que outras áreas de conhecimento são essenciais para que a educação musical possa se envolver com as TIC de maneira mais eficaz e sem abrir mão do caráter pedagógico de qualquer ação educativa.

Outros materiais utilizando as TIC também foram desenvolvidos com o objetivo principal de fornecer suporte necessário aos cursos de educação musical a distância. Citam-se, aqui, algumas estratégias tecnológicas apresentadas por Gohn (2010): gravação de performances; utilização de dispositivos como MP3 para exemplos musicais; criação de espaços virtuais como *websites* e blogs; *softwares* para acompanhamento; programas de edição e síntese sonoras para manipular o som; experimentação com mescla de instrumentos musicais tradicionais com os digitais e de computador; desenvolvimento da percepção sonora por meio de programas de treinamento auditivo; busca de arquivos MIDI na Internet; comparar diversas versões de uma mesma música utilizando a internet como base de dados; utilização de recursos multimídia; produção de um portfólio digital de cada criação e execução dos estudantes.

Além de programas e *softwares* que podem ser baixados nos dispositivos ou utilizados *online*, outro recurso que tem se desenvolvido atualmente e contribui com a área de música e educação musical é, sem dúvida, o *game*. A atividade de jogar é tão antiga quanto a história da humanidade. Nessa experiência, o homem se sente livre, mas, ao mesmo tempo, imerso na ação de jogar e compreende que aquilo não se trata de realidade. Jogos de tabuleiro com movimentação de peças podem ser observados desde o Egito Antigo e diferentes culturas sempre se envolveram com algum tipo de jogo. Nos jogos, a imersão e a interatividade são comportamentos alcançados pelos jogadores.

Com as TIC e a internet, muitos jogos foram criados e podem ser praticados online, com inúmeros jogadores, distantes fisicamente, no mundo todo. Esses *games*, como são conhecidos, já alcançaram tamanha repercussão que campeonatos mundiais acontecem e, além de envolver milhares de jogadores, envolvem também milhões de dólares¹⁹, tornando-se a maior indústria de entretenimento do mundo.

O jogo eletrônico tem assumido um papel muito importante na cultura humana. Afirmação esta fundamentada no fato de a indústria dos *games* ser a primeira, entre as indústrias de entretenimento, e a terceira, no mundo, que promove maior movimentação financeira,

¹⁹ Caso do jogo LOL - League of Legends.

ficando atrás apenas da indústria bélica e da automobilística (FARIA; GITAHY; BARROS, 2016, p. 50).

No caso da educação musical, existem alguns jogos que, a princípio, não foram criados com intuito de educar musicalmente o indivíduo, mas podem ser utilizados como suporte para que alguns elementos musicais sejam vivenciados por meio do jogo. Como exemplo, há o *Wii Music*, desenvolvido pelo console Nintendo Wii (2006) e o jogo *Lat's Tap* (2009). Ambos envolvem os quatro parâmetros do som como altura, intensidade, duração e timbre e exigem que o jogador compreenda, de alguma forma (intuitiva ou consciente), esses elementos sonoros para poder ganhar o jogo.

Em suas pesquisas, Faria, Gitahy e Barros (2016) utilizaram os jogos referidos em sala de aula com 12 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 12 e 14 anos. Os estudantes treinaram e, posteriormente, responderam a um questionário para revelar como perceberam os parâmetros do som cingidos nos jogos. As autoras verificaram que:

O jogo foi imersivo, pois envolveu os participantes em uma situação que atraiu a atenção e prendeu a concentração por meio de imagens e sons. Ao tocar e ao responder às perguntas, notamos que nem mesmo os ruídos externos da escola perturbavam a atenção dos jogadores, pois estavam imersos naquele ambiente. Notamos, também, o prazer dos alunos em participar das atividades. A ação de jogar videogame, ferramenta própria de diversão e entretenimento, e incomum à maioria dos ambiente escolares, despertou alegria e satisfação em participar das atividades propostas (FARIA; GITAHY; BARROS, 2016, p. 168).

Outros pesquisadores, como Veber e Rosa (2012), também discorrem sobre os *games* como possibilidade educativa e apresentam o jogo *Music Blox* que apura, principalmente, o parâmetro intensidade (forte e fraco). O jogo pode ser experimentado individualmente ou em grupo. Os pesquisadores apresentam também o *Sheep Beats*.

Guardando alguma semelhança com o Music Blox, este jogo pode ser visto como um conjunto de sequenciadores. Nele, o jogador irá escolher a sequência de sons para os instrumentos disponibilizados: bateria, baixo e teclado. Para cada instrumento, os sons podem ser distribuídos ao longo de quatro tempos [...]. Os sons escolhidos ficam tocando, de forma que os novos sons acrescentados se lhe sobrepõem. Há ainda a possibilidade de o jogador escolher entre ritmos prontos para a bateria [...], acrescentando apenas os outros instrumentos. Assim, constrói sua música da maneira que achar mais interessante (VEBER; ROSA, 2012, p. 92).

Nos exemplos descritos, observa-se que os conteúdos desses *games* são similares aos propostos pelos autores da 1ª geração. Manipulação de elementos sonoros é importante para o desenvolvimento musical do indivíduo, mas é necessário que seja seguida de atividades que envolvam a criatividade e isso, em música, envolve a composição e a criação musical. Os jogos descritos não favorecem essas ações e esta é uma questão também observada nos trabalhos analisados quanto ao uso de *softwares* e outras tecnologias.

Existem outros recursos pedagógicos musicais que envolvem as TIC, como tutoriais para aprendizagem de instrumento, editoração de partituras, disponibilização das próprias composições na rede, *softwares* de vários conteúdos na área, além de inúmeros cursos gratuitos a distância. As TIC também beneficiam a educação musical com acesso a vídeos, incluindo execuções musicais e documentários de história da música e outros temas, assim como um gigantesco acervo de partituras, livros, fotos e informações relevantes à formação do educador musical. Cabe aos cursos de graduação, mesmo os presenciais, envolver os estudantes nas novas tecnologias, mas isso deve estar em sintonia com práticas pedagógicas emancipadoras, colaborativas e criativas.

4.4 Graduação em licenciatura em Música a distância no Brasil

Atualmente, são três as universidades públicas no Brasil que oferecem curso de licenciatura em música na modalidade a distância, no âmbito do programa Universidade Aberta do Brasil: a Universidade de Brasília (UNB), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É provável que outras IES, incluindo as privadas, também ofertem o curso, mas volta-se o foco a essas três, cujo critério é existirem há mais de quatro anos e, portanto, já possuírem um quadro de alunos egressos e dados mais representativos já publicados sobre o campo de atuação.

Os cursos presenciais de graduação em música adotam uma prova de habilidade específica realizada, normalmente, antes do vestibular para ingresso no curso. Nessa prova, verifica-se os candidatos possuem conhecimento musical prévio suficiente para acompanhar os conteúdos ao longo do curso. É preciso que o

candidato saiba tocar algum instrumento musical, ter noções de teoria e percepção e conhecimentos em história da música. Isso não significa que essas disciplinas não sejam abordadas nos cursos. Pelo contrário, em grande parte deles, a carga horária para conteúdos de percepção auditiva e instrumentos musicais é significativa e a intenção é dar continuidade aos estudos iniciados pelos estudantes antes do ingresso no curso. O caráter reflexivo e o aprofundamento dos conteúdos estão previstos nessas disciplinas.

Tendo clara essa particularidade dos cursos de música, nota-se que as três IES selecionadas utilizam essa prova específica como forma de ingresso nessa faculdade na modalidade a distância. Pontua-se que esse fato já se torna um impedimento para muitas pessoas que procuram por esses cursos a distância.

A UNB, por meio de sua página virtual na internet, fornece ao candidato algumas informações sobre o curso. Além de meios de contato, há uma breve apresentação do curso e *links* que indicam os polos presenciais da instituição. Existem polos em diferentes cidades nos estados do Acre, Roraima, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais e Tocantins.

Um outro *link* encaminha para as disciplinas da estrutura curricular. Ali, pode-se observar um curso dividido em oito períodos (quatro anos). As disciplinas são ligadas à educação e à educação musical, ao desenvolvimento perceptivo e a instrumentos musicais como teclado e violão. Há outras disciplinas como estágio supervisionado e orientações de trabalhos do curso. A estrutura curricular ainda mostra a carga horária de cada uma delas, quais são as disciplinas opcionais e quais as obrigatórias. De acordo com o texto de apresentação, disponível na página virtual da instituição²⁰, é possível ler a seguinte informação a respeito da estrutura do curso:

O curso será dividido em 4 grandes núcleos: Acesso (com fundamentos do curso e estratégias de ensino e aprendizagem a distância); Fundamentação Pedagógica; Formação Musical (instrumento, percepção, criação musical etc.) e Formação em Educação Musical: história, tendências, métodos e teorias da Educação Musical, regimentos legais para a Educação Musical (LDBEN, PCN), práticas de ensino e aprendizagem musical, estágios supervisionados, investigação e pesquisa em Educação Musical (UAB/UNB).

²⁰ Acesso em: 02 dez. 2017.

A página virtual não disponibiliza o Projeto Político Pedagógico e nem outro documento específico do curso de música a distância. A última oferta do curso ocorreu em 2013. Além do curso de música, a UNB também oferta curso de graduação em Administração Pública, Artes Visuais, Biologia, Geografia, Letras, Pedagogia, Teatro e Educação Física.

A parceria entre a UNB e o MEC ocorreu entre os anos de 2005 e 2006, com o Decreto 5.800, de 2006, que responsabiliza a UAB, em parceria com a Capes, à regulamentação e funcionamento de cursos superiores a distância. O "curso de licenciatura em Música realizou seu primeiro processo seletivo em setembro de 2007, iniciando o curso em outubro do mesmo ano. Atendeu inicialmente a 84 alunos, sendo esses de oito municípios do estado do Acre" (COSTA, 2012, p. 435).

O curso de música a distância ofertado pela UFSCar recebe o nome de Licenciatura em Educação Musical. A página virtual da instituição contém inúmeras informações sobre o curso, incluindo o PPP, estrutura curricular e forma de ingresso. Para adentrar no curso, o candidato deve possuir um conhecimento musical prévio, uma vez que precisa realizar a prova de habilidade específica, além do tradicional vestibular. São 24 polos de atendimento aos alunos, recebendo 18 cidades do estado de São Paulo, dois no Rio de Janeiro, um em Goiás, um no Paraná, um na Bahia e um no Rio Grande do Sul. O curso de música já foi ofertado de 2007 a 2011 e em 2013 também foram abertas inscrições para o vestibular.

Assim como o curso da UNB e da UFGRS, a matriz curricular do curso de educação musical da UFSCar contempla disciplinas teóricas e práticas, sendo algumas delas realizadas coletivamente. Na UFSCar, o curso é semestral e tem duração de cinco anos, com disciplinas obrigatórias e optativas; sua estrutura foi dividida em quatro eixos: técnico-conceitual-criativo, que envolve disciplinas como, por exemplo, Leitura e Prática Musical e Construção de Instrumentos para Educação Musical; eixo educacional envolvendo Didática, Psicologia da Aprendizagem, Libras, entre outras; eixo cultural e histórico com Fundamentos de Arte e Educação, História da Música, etc.; eixo tecnológico e informacional, incluindo Introdução à Educação a Distância, Introdução aos Recursos Tecnológicos Musicais, entre outros, e eixo interpretativo, cujas disciplinas são Canto Popular, Percussão, Flauta-Doce, Teclado e Violão.

Na página virtual da instituição há um *link* que remete ao vestibular para o curso de Educação Musical da UFSCar e nele a instituição alerta o candidato para o fato de que, além de disposição, vontade e tempo, é preciso que o ingressante tenha

proximidade com o polo. Isso porque, a qualquer dificuldade que o estudante possa vir a ter, é necessário o deslocamento ao polo onde receberá auxílio adequado. As dificuldades específicas desse curso não ficam restritas à manipulação do computador ou acesso à internet, como poderia ocorrer no curso de pedagogia a distância, por exemplo. No curso de música da UFSCar, a disciplina de Teclado é obrigatória e nem todos os estudantes possuem o instrumento em suas residências. Algumas avaliações exigem que o aluno faça uma gravação de sua performance no instrumento e, portanto, o polo presencial também foi adequado com esses aparatos (teclados, webcam e sala de gravação) para que o estudante consiga realizar seus estudos. No PPP do curso consta a seguinte informação:

Cada disciplina será planejada visando a convergência dos equipamentos e a integração entre materiais impressos, de áudio, em vídeo, e de informática, bem como a mediação dos professores, tanto em situações presenciais quanto à distância. O objetivo é criar ambientes de aprendizagem férteis e adaptativos. Para tanto, serão produzidos materiais para cada disciplina utilizando, no mínimo, diferentes tipos de mídia, incluindo o ambiente virtual de aprendizagem, vídeos explicativos e outros recursos apropriados ao objetivo específico (a ênfase em materiais de áudio e vídeo ou impressos irá depender da natureza do assunto estudado) (UFSCAR, 2010, p. 47).

O curso de música a distância da UFRGS não está, segundo sua página virtual na internet, em andamento. Atualmente, apenas os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Desenvolvimento Rural estão ocorrendo.

Nesse sentido, buscam-se, em outras fontes, informações mais precisas sobre a matriz curricular, a forma de ingresso, a localização dos polos presenciais, entre outras. A pesquisa realizada por Oliveira, Silva e Faria (2015) relata que o curso de Licenciatura em Música da UFRGS foi oferecido em 14 polos nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo, Rondônia e Bahia. Os candidatos a esse curso, assim como na UFSCar, precisam mostrar algum conhecimento sobre música, porque o vestibular exige uma prova de habilidade específica. O curso surgiu no programa Pró-Licenciatura Fase II do governo federal e, em função disso, exige também que o candidato deva lecionar há pelo menos um ano no curso que deseja.

O Pró-Licenciatura visa à melhoria da qualidade de ensino da Educação Básica, por meio da oferta de cursos de licenciatura, na modalidade de educação a distância, para formação inicial de professores em exercício na rede pública nos anos/séries finais do

Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, nos sistemas estaduais e municipais de educação, sem licenciatura na disciplina em que estejam exercendo a docência (BRASIL, 2006).

As disciplinas na matriz curricular do curso de Licenciatura em Música da UFRGS envolvem conteúdos teóricos em música e práticos com o uso de instrumentos musicais, além de disciplinas criadas exclusivamente para o curso a distância com o objetivo de suprir as dificuldades que os estudantes possam ter com as TIC. A universidade oferece, por exemplo, livros eletrônicos (e-books) para a aprendizagem do violão.

Na interdisciplina chamada *Seminário Integrador*, encontram-se quinze Unidades de Estudo por semestre, que remetem aos E-books Teclado Acompanhamento e Violão Acompanhamento. Cada um dos E-books possui site próprio, contendo o material digital educacional do curso (ROSAS; WESTERMANN, 2009, p. 4, grifo dos autores).

Informações mais detalhadas e possíveis reflexões a serem feitas a respeito dos cursos de música, na modalidade a distância, nas instituições ora descritas, podem ser melhor desenvolvidas na próxima seção, quando se analisam as teses e dissertações. Algumas pesquisas selecionadas para o presente trabalho estão ligadas às três IES referidas e refletem, de uma forma ou de outra, o uso das TIC nos cursos; as dificuldades dos alunos; as soluções encontradas pelos gestores e outras questões que auxiliam uma melhor compreensão do funcionamento do curso de música nas instituições públicas que o ofertam na modalidade a distância no âmbito do programa Universidade Aberta do Brasil. Reflete-se também sobre as teorias e metodologias em EaD que servem de suporte aos trabalhos acerca da relação estabelecida com a educação musical.

5. ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA NO BRASIL NO PERÍODO DE 2002 A 2015

Nesta seção, as teses e dissertações selecionadas e apontadas na terceira seção deste trabalho são refletidas. Descrevem-se as categorias de análise de conteúdo levantadas nas pesquisas e são discutidas de acordo com seu aporte teórico. Empreende-se uma reflexão com base nas teorias em EaD apresentadas pelos autores dos trabalhos e as teorias atuais que servem de suporte à modalidade.

Acredita-se que algumas ponderações são pertinentes de serem expostas em um primeiro momento. A primeira se refere aos trabalhos selecionados nesse mapeamento. Tanto as teses quanto as dissertações apresentam, ao longo do texto, referências umas às outras. Seus autores, ao buscarem atingir seus objetivos e confirmarem as suas hipóteses, não deixaram de observar a produção sobre educação musical a distância já produzida no Brasil. Como a leitura das obras foi realizada partindo das teses para posterior análise das dissertações, mantendo a ordem de suas datas de defesa, observa-se que cada autor fez menção ao trabalho do outro e isso permitiu identificar certa linearidade nas produções.

A segunda ponderação se reporta ao contexto histórico brasileiro em relação a essas produções acadêmicas. As dissertações de Araújo (2002), Flores (2002) e Rodrigues (2003) não tratam diretamente da EaD, pois focalizam nas tecnologias seu objeto de estudo. Entretanto, as tecnologias utilizadas nos três trabalhos dependem da *web* e, portanto, pertencem às TIC. As três dissertações não foram defendidas em programas de pós-graduação em Música ou Educação, e sim em Engenharia Elétrica e Computação. Assim sendo, esses trabalhos poderiam, a princípio, ficar fora do presente mapeamento, todavia optou-se por sua manutenção, porque neles se observa o interesse desses pesquisadores em relação às tecnologias e como alguns programas de computador podem auxiliar o ensino musical; portanto, os investigadores buscaram em outros programas de pós-graduação o suporte necessário para realizarem sua pesquisa.

Constata-se aí um primeiro olhar para as tecnologias, essencial para vislumbrar, desde o início do século XXI, a possibilidade de se ofertar também cursos de música na modalidade a distância. A tese de Henderson Filho (2007), inclusive, menciona a pesquisa de Araújo (2002) como uma das primeiras iniciativas

para se pensar em desenvolver projetos de música a distância. No que tange ao contexto histórico, verifica-se, ao longo desses treze anos (2002 a 2015), que temas ligados à área de performance musical são recorrentes nos estudos. A tese de Gohn (2009), por exemplo, encaminha as discussões para futuras pesquisas que auxiliem na maneira de lidar com o ensino de instrumentos musicais em cursos de música a distância. Essa temática da performance (violão, orquestra, teclado) aparece, posteriormente à pesquisa de Gohn (2009), nos trabalhos de Krüger (2010), Westermann (2010), Ribeiro (2013), Costa (2013) e Rossit (2014), o que mostra uma certa continuidade nos trabalhos.

Outra questão recorrente é a formação continuada de músicos e de professores de música. As teses de Cajazeira (2004), Henderson Ruy (2007), Krüger (2010) e a dissertação de Tomiazzi (2013) tratam desse tema.

A intenção, com essas ponderações, é evidenciar que os sujeitos que realizaram as pesquisas aqui selecionadas são músicos e educadores musicais que vivem em um momento histórico, político e social brasileiro semelhante. Grande parte desses educadores estão envolvidos com os cursos de educação musical ofertados na modalidade a distância pelas IES responsáveis por esses cursos, como UFSCar, UFRGS e UNB. Dessa forma, os estudiosos refletem sobre sua prática, justificando a opção metodológica por pesquisas de campo e estudos de caso. Isso posto, opta-se por manter a seguinte ordem cronológica: primeiro as teses e depois as dissertações em função de um trabalho referenciar o outro.

5.1 Categorias de análise

Na terceira seção deste trabalho apresentam-se as categorias que foram essenciais mais para verificar os trabalhos com as mesmas temáticas do que para realizar a análise do material selecionado. Assim sendo, agrupam-se trabalhos nas seguintes categorias: formação de professores, formação continuada de professores de música e materiais educativos.

Nesta seção, realiza-se uma triagem nos materiais levantados em decorrência de uma leitura na íntegra das teses e dissertações. Dessa maneira, excluem-se da análise duas teses de doutorado e duas dissertações de mestrado, ficando sete teses e 14 dissertações, totalizando 21 trabalhos. A tese de Mota

(2012), intitulada “Teorias da educação: distância, presença e encontro na Universidade Aberta do Brasil”, defendida no PPG da UNB, foi retirada por não abordar a música. A tese de Machado (2014), defendida no PPG em Educação da UFSCar, cujo título é “Indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em música nos anos finais do ensino fundamental”, foi removida, porque não trata da EaD. A pesquisadora apenas coleta os dados a partir de entrevistas com professores que realizaram um curso nessa modalidade, apesar de as palavras-chave conterem a expressão “formação continuada a distância de professores”.

As dissertações de mestrado foram excluídas por não tratarem diretamente de EaD ou de educação musical. São elas: “Mobilidade e Educação a Distância: utilização de materiais audiovisuais para telas de baixa resolução”, da autoria de Oliveira (2011), defendida no PPG em Imagem e Som da UFSCar, e “Brasil de todos os cantos: programas radiofônicos musicais do Projeto Minerva pelo radialista J. da Silva Vidal na Rádio Bandeirantes de São Paulo”, defendida por Silva (2011) no PPG em Música da UFMG.

Pontua-se que as categorias utilizadas na terceira seção desta tese serviram para agrupar as pesquisas em temáticas semelhantes. A esse respeito, indaga-se: o que vêm a ser categorias de análise? A resposta se dá com a assertiva de Bardin (2009, p. 145), para quem:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Procura-se, então, levantar categorias de análise de conteúdo para refletir sobre a questão que permeia todo o trabalho que trata das concepções teórico e metodológicas nas pesquisas em educação musical a distância. Feita a leitura das teses e dissertações para além do resumo e palavras-chave e buscando manter o fio norteador da pesquisa, levantam-se 4 categorias para analisar o conteúdo dos trabalhos. Quais sejam:

- 1) Concepção pedagógica;
- 2) Fundamentos metodológicos em educação musical;
- 3) Teorias em EaD;

4) Tecnologias utilizadas.

As categorias acima incluem os diferentes temas abordados nos trabalhos. Ainda que a categoria “Teorias em EaD” compreenda o foco do presente estudo, os demais itens foram criados para auxiliar no entendimento dos objetivos e hipóteses das pesquisas selecionadas.

Inicia-se pelas teses selecionadas no intuito de verificar alguns elementos nelas contidos para a emergência das categorias de análise. Na sequência, analisam-se as dissertações. Tanto para as teses quanto para as dissertações, a ordem estabelecida mantém como critério a data de defesa dos trabalhos. Os quadros 8 e 9 apresentam o nome do pesquisador, o título de sua pesquisa e em quais categorias seus trabalhos foram analisados.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	Concepção pedagógica	Fundamentos metodológicos em educação musical	Teorias em EaD	Tecnologias utilizadas
TESES				
Educação continuada a distância para músicos da Filarmônica Minerva: gestão e Curso Batuta (Cajazeira, 2004).	✓	✓		✓
Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online (Henderson Filho, 2007).	✓	✓	✓	✓

CATEGORIAS DE ANÁLISE TESES	Concepção pedagógica	Fundamentos metodológicos em educação musical	Teorias em EaD	Tecnologias utilizadas
Educação Musical a Distância: propostas para o ensino e aprendizagem de percussão (Gohn, 2009).		✓	✓	✓
Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de Educação Musical a Distância na UFSCar (Carvalho, 2010).	✓	✓	✓	✓
A percepção de docentes sobre a formação continuada em educação musical, apoiada pela educação a distância, em um contexto orquestral (Krüger, 2010).	✓	✓	✓	✓
Pedagogia musical online: um estudo de caso no ensino superior de música a distância (Oliveira-Torres, 2012).			✓	✓

CATEGORIAS DE ANÁLISE	Concepção pedagógica	Fundamentos metodológicos em educação musical	Teorias em EaD	Tecnologias utilizadas
TESES				
Autodeterminação para aprender nas salas de aula de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação (Ribeiro, 2013).	✓		✓	✓

Quadro 8: Categorias de análise nas teses de doutorado
 Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Apresenta-se, em forma de tabela, as categorias de análise nas dissertações de mestrado selecionadas (Quadro 9).

CATEGORIAS DE ANÁLISE	Concepção pedagógica	Fundamentos metodológicos em educação musical	Teorias em EaD	Tecnologias utilizadas
DISSERTAÇÕES				
Uma proposta de ferramenta de apoio a educação musical via Web usando Java XML (Araújo, 2002).		✓		✓
Conceitos e tecnologias para educação musical baseada na Web (Flores, 2002).	✓	✓		✓

CATEGORIAS DE ANÁLISE DISSERTAÇÕES	Concepção pedagógica	Fundamentos metodológicos em educação musical	Teorias em EaD	Tecnologias utilizadas
Harmonia Web: um sistema interativo de aprendizagem em harmonia musical baseado em ensino a distância via Web (Rodrigues, 2003)	✓	✓		✓
Fatores que influenciam a autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância (Westermann, 2010)			✓	✓
Formação de professores de música a distância: um Survey com estudantes da UAB/ UNB (Eid, 2011).	✓		✓	✓
Trabalho docente na educação musical a distância: educação superior brasileira (Borne, 2011).			✓	✓
A Web como interface no ensino musical (Onofrio, 2011).		✓	✓	✓

CATEGORIAS DE ANÁLISE DISSERTAÇÕES	Concepção pedagógica	Fundamentos metodológicos em educação musical	Teorias em EaD	Tecnologias utilizadas
Contribuições do curso de educação musical a distância da UFSCar nas percepções dos licenciados-já-professores (Santos, 2012).		✓		✓
Base de conhecimento docente em educação musical a distância: um estudo sobre educação musical (Corrêa, 2013).		✓	✓	✓
Educação musical a distância: formação continuada de docentes da educação infantil (Tomiazzi, 2013).	✓	✓		✓
Competências para o contexto tecnológico-musical: um foco para as tecnologias digitais online para a educação (Rosas, 2013).	✓	✓		✓
A docência online: um caso no ensino de teclado na licenciatura na UNB (Costa, 2013).				✓

CATEGORIAS DE ANÁLISE	Concepção pedagógica	Fundamentos metodológicos em educação musical	Teorias em EaD	Tecnologias utilizadas
DISSERTAÇÕES				
Educação musical a distância: Base de conhecimento docente para o ensino de teclado (Rossit, 2014).		✓		✓
Formação de professores para educação musical: base de conhecimento necessário para a docência online (Colabardini, 2015).				✓

Quadro 9: Categorias de análise nas dissertações de mestrado
 Fonte: Elaborado pela autora (2017).

5.1.1 Concepção pedagógica

Nessa categoria de análise, objetiva-se localizar, nas teses e dissertações, qual ou quais concepções pedagógicas servem de suporte às pesquisas em educação musical a distância. Compreende-se que propostas envolvendo processos de ensino e de aprendizagem devem partir de concepções pedagógicas nítidas, pois elas norteiam o papel do professor, do aluno, do curso proposto e se entrelaçam com o projeto político e pedagógico, incluindo o perfil do egresso e o que se espera desse profissional.

Assim, a tese de Cajazeira (2004), cujo título é "Educação continuada a distância para músicos da Filarmônica Minerva: gestão e Curso Batuta", defendida no PPG da UFBA em 2004, inicia as análises. Na leitura do resumo, nota-se que a autora objetiva construir e aplicar um modelo de gestão a distância que promova a

formação continuada de músicos instrumentistas que habitam certa região do recôncavo baiano distante da capital.

Segundo a autora, a teoria construtivista se adequa a sua proposta, pois acredita que o estudante da Filarmônica Batuta já possui uma experiência prévia com música e buscou o grupo por interesse pessoal. Esse impulso deve ser valorizado, pois, distante do professor, é provável que esse aluno tenha mais segurança na tentativa de solucionar problemas quando estuda em casa. Cajazeira (2004) aborda temas como interação e aprendizagem colaborativa, corroborando com teóricos construtivistas que a aprendizagem deve estar centrada no estudante e não mais no professor, como defende a teoria tradicional, e que é o contexto da banda em foco.

É o instrutor que determina mais conteúdos, em que sequência e de que maneira o aluno deverá aprender. o instrutor acredita que, ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos irão gravar a matéria para depois reproduzi-la, de forma oral, por meio das lições ou de forma prática por meio dos instrumentos. O aluno é receptor da matéria, e a sua tarefa é decorá-la (CAJAZEIRA, 2004, p. 59).

A abordagem musical dessa pesquisadora teve como resultado uma participação mais ativa e criativa por parte dos estudantes da banda, sujeitos de sua pesquisa. Estes passaram a improvisar com seus instrumentos e não apenas a tocar as notas escritas na partitura. Passaram também a ouvir com atenção os improvisos dos colegas e a tocar com o outro, chegando, dessa forma, a um alto grau de interação como um diálogo musical.

A segunda tese analisada foi defendida por Henderson Filho, em 2007, no PPG em Música da UFRGS. Com o título “Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online”, a tese objetiva investigar a formação continuada de professores em exercício por meio de cursos *online*, assim como sua viabilidade. O pesquisador entrevistou oito professores de Música, atuantes no Ensino Básico, e aponta que cursos online são possíveis e viáveis, desde que cumpram as exigências, estabelecidas pela EaD como fundamentais: produção de material didático adequado e condizente ao objetivo proposto, plataformas online eficientes e interativas, suporte tecnológico e gestão articulada dos diferentes atores envolvidos (professores, tutores, estudantes e pessoal de apoio institucional).

Nessa categoria, investe-se no construtivismo, assim como a tese de Cajazeira (2004). O pesquisador defende o professor, não mais como transmissor de conhecimentos, argumenta, ainda, que, para que a educação *online* faça-se possível de ser realizada, com qualidade, é preciso que a figura do professor seja revista e modificada em relação ao papel que este ainda cumpre no ensino presencial.

Em EAD, aqui contextualizada em toda discussão mais geral sobre Educação, o professor continua tendo um papel chave no processo de ensino e aprendizagem, não mais como detentor do conhecimento e transmissor de informações, mas como facilitador do processo de construção do conhecimento, em constante formação (HENDERSON FILHO, 2007, p. 74).

A tese de Carvalho (2010), intitulada "Possibilidades e limites de uma disciplina do curso de Educação Musical a distância na UFSCar" também se baseia em teorias construtivistas. Defendida no PPG em Educação da UFSCar, a pesquisa traz referências a Paulo Freire (2016) e a autores como Maurice Tardif (2014), que tratam de modelos de educação emancipatória baseados nos conhecimentos prévios dos alunos, além de compreender que o professor também utiliza conhecimentos com o respaldo de suas experiências de vida e de sua educação formal.

Também no ano de 2010, Susana Ester Krüger defendeu a tese intitulada "A percepção de docentes sobre a formação continuada em educação musical apoiada pela educação a distância em um contexto orquestral", pelo PPG em Educação da PUC-SP. Sua pesquisa objetivou analisar a percepção dos docentes que trabalham com formação continuada de música na modalidade a distância, promovida pela Coordenadoria de Programas Educacionais da Fundação Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (CPE/Osesp). Emprega uma concepção pedagógica indicada pela pesquisadora como reconstrucionista, cujos princípios remontam à abordagem de John Dewey e valorizam a arte como importante forma de expressão humana.

Conforme Krüger (2010), essa abordagem corrobora com os princípios educativos em educação musical propostos por K. Swanwick, os quais valorizam a experiência musical do aluno, anterior ao espaço de aprendizagem. De acordo com a pesquisadora,

São preconizadas as atividades de composição, execução e apreciação, complementadas por técnica e literatura, e o repertório abrange desde o repertório trazido e composto pelos alunos até

músicas de vários estilos e gêneros. Os elementos são organizados de modo a promover o desenvolvimento musical do aluno (KRÜGER, 2010, p. 72).

Krüger (2010, p. 55, grifos da autora) apresenta três concepções teóricas que servem de modelos de formação continuada de professores: "a concepção *positivista* ao modelo *clássico* de formação; a concepção *interpretativa* ao modelo *prático-reflexivo*; e a concepção *crítico-dialética*, vinculada ao modelo *emancipatório-político*". Em sua ótica, a terceira concepção, creditada ao modelo emancipatório-político, é a que melhor se adequa às teorias em EaD, porque as relações sociais, culturais e políticas dos professores estão intrinsecamente ligadas a sua prática pedagógica, sendo que é na dinâmica desse conhecimento vivido, experienciado e somado a novos conhecimentos que a construção da própria autonomia é alcançada.

A tese de Ribeiro (2013), defendida no PPG em Música da UFRGS, apresenta o título: "Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação". O objetivo do pesquisador é investigar como se dão os processos de motivação ao estudante de violão por meio da modalidade a distância.

Diferentemente das outras teses analisadas até aqui, o campo de pesquisa de Ribeiro (2013) se fez no curso de graduação em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) na modalidade presencial. Seu campo de pesquisa ocorreu na disciplina "Prática Instrumental III em Violão" no modelo semipresencial. A principal teoria que dá suporte a sua pesquisa é a chamada Teoria da Autodeterminação (TAD). De acordo com o pesquisador, essa teoria se fundamenta em teorias educacionais mais amplas como as baseadas em concepções sociocognitivistas. Segundo Ribeiro (2013, p. 52),

A TAD argumenta que os seres humanos apresentam uma orientação geral para o crescimento e o envolvimento pessoal para satisfazer necessidades psicológicas inatas em direção à autorregulação, com base numa variedade representativa de pesquisas empíricas em diversos domínios do conhecimento. Porém, a teoria reconhece que as pessoas podem apresentar orientações passivas, alienadas ou descontentes. Desse modo, ao invés de apenas enfatizar as causas da motivação intrínseca, a TAD tem se concentrado também nos fatores ambiental e intrapessoal que podem minar a tendência natural de os indivíduos crescerem em direção à autorregulação [...]. Para a TAD, as diferenças entre as orientações motivacionais resultam da interação entre a natureza inerentemente ativa das pessoas e os ambientes sociais que apoiam

ou impedem a propensão inata dos indivíduos ao desenvolvimento saudável e à autorregulação [...] .

O pesquisador assinala que as teorias sócioconstrutivistas serviram de suporte para a metodologia adotada quando utilizou o modelo da pesquisa-ação integral. Valoriza a pesquisa de campo por meio de abordagens qualitativas. A construção do conhecimento também foi observada e conclui que a autonomia, o pertencimento e a colaboração estavam presentes nas aulas de violão *online*.

Seguindo com a análise da dissertação de mestrado de Flores (2002), defendida em 2002 no PPG em Computação da UFRGS, sob o título de "Conceitos e tecnologias para educação musical baseada na web". O objetivo do trabalho é investigar as possibilidades de educação musical por meio da *web* com o uso de *softwares* educativos.

Flores (2002) afirma que os *softwares* devam ser desenvolvidos a partir de três pilares: funcionalidade, operacionalidade e simplicidade. Para tanto, fundamenta sua pesquisa em teorias cognitivistas na medida em que prioriza o processo de interação entre o estudante e o *software*.

Seu formato hipermídia o caracteriza como um sistema *exploratório*, permitindo a livre exploração do conteúdo pelo aluno, e assim aproximou ainda mais as pesquisas em desenvolvimento do LC&M [Laboratório de Computação & Música da UFRGS] das teorias de ensino/aprendizagem mais cognitivistas (FLORES, 2002, p. 48, grifos do autor).

Constata-se que Flores (2002) trata da interação do aprendiz com o *software* e não com o professor e outros colegas. É exigida uma certa autonomia do estudante para manipular o programa, mas, em relação ao conteúdo musical, verifica os erros e acertos a partir do conteúdo disposto. Em relação à manipulação do aplicativo em si, o pesquisador defende que deve ser simples na apresentação e manipulação, para que o usuário não tenha dúvidas com a exposição sonora e visual dos conteúdos musicais.

A dissertação de Rodrigues (2003), intitulada "Harmonia Web: um sistema interativo de aprendizagem em harmonia musical baseado em ensino a distância via Web", foi defendida no PPG de Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação da Universidade Católica de Brasília (UCB). De acordo com o pesquisador, seu objetivo foi disponibilizar conteúdos em harmonia musical por meio de um sistema colaborativo construído por ele utilizando a internet.

Assim como Flores (2002), Rodrigues (2003) também se propõe a produzir um programa educativo com base multimídia que possibilite ao usuário a aprendizagem de conteúdos específicos de música alojados na rede. Em sua justificativa consta que:

No campo musical, apesar da existência de alguns softwares, a transmissão do conhecimento de qualidade está baseada na direta transferência da informação do professor para o aluno. O desenvolvimento de ferramentas de ensino de música a distância, particularmente via Internet, possibilitará a avaliação de metodologias, ferramentas e tecnologias multimídia para a representação e transmissão de conhecimento (RODRIGUES, 2003, p. 14).

Observa-se que Rodrigues (2003) se refere ao ensino de música a distância e não à educação musical a distância. Verifica-se, ainda, o caráter instrucionista de sua abordagem, partindo do princípio de que o conhecimento se faz por meio da transmissão de conteúdos. Pontua-se que, de forma clara e com qualidade na informação, os programas computacionais são realmente capazes de transmitir muitas informações e os recursos multimídia ampliam a experiência da aprendizagem, quando utilizam recursos sonoros, além dos visuais, por meio de *links* disponíveis e que permitem ao usuário escolher sua própria trilha.

Diante do exposto, pode-se mencionar a interatividade, mesmo reconhecendo que o programa em questão trata de um sistema fechado, cujas possibilidades de percorrer diferentes caminhos são limitadas. Uma particularidade desse programa, em relação ao apresentado por Flores (2002), é que a interação acontece entre o usuário e o tutor, que é uma inteligência artificial, ou seja, a própria máquina. Porém, essa concepção pedagógica está longe do que se espera de uma boa proposta em Ead.

Rodrigues (2003) apresenta uma concepção pedagógica um tanto fragmentada, já que, em alguns momentos, valoriza a aprendizagem do estudante e emprega termos como construção do conhecimento. Em outros momentos, trata o conhecimento como absorção de informações. É um discurso dualista cartesiano, pois afirma que o conhecimento é internalizado e processado na mente e depois externalizado. O conhecimento, dessa forma, é posto como aquisição de informação. Segue um trecho desse trabalho para ilustrar a ambiguidade presente em quase todo o texto.

Deve-se fazer uso destas tecnologias, mas o que se espera, principalmente, da informática na EaD é a utilização destas como apoio ao ensino de forma a não apenas "automatizar" o processo, mas sim enriquecê-lo através de softwares que estimulem e propiciem a aprendizagem de maneira rápida, eficiente, que permita a cada um adquirir o conhecimento, da maneira mais apropriada e dentro do seu próprio ritmo (RODRIGUES, 2003, p. 35).

O pesquisador usa termos como "rápido" e "eficiente", porém defende que cada um deve aprender em seu próprio ritmo. Compreende-se que a pesquisa não foi defendida em PPG em Educação, mas, ao tratar de educação musical a distância, esta apresentou uma visão bastante tradicional de ensino e educação.

Outra dissertação de mestrado aqui analisada é de Jordana Pacheco Eid, cujo título é "Formação de professores de música a distância: um *Survey* com estudantes da UAB/UNB", defendida em 2011 no PPG em Música da UnB. A pesquisadora objetiva verificar as contribuições do curso de Educação Musical a distância da UAB/UNB e observa, na prática de alguns professores atuantes na Educação Básica que participaram de sua pesquisa, como algumas estratégias e ferramentas do ambiente virtual são mais eficientes. Enquanto tutora do curso, a pesquisadora se incomodou com a falta de problematização das práticas dos estudantes e, conseqüentemente, por não ocorrer as transformações necessárias a essas práticas.

O objetivo geral da pesquisa é investigar o quê os estudantes de Licenciatura em Música a Distância consideram como relevante no curso para refletirem e transformarem suas práticas docentes. Espera-se, também, conhecer o potencial e os limites dos cursos à distância e a eficácia das ferramentas e ações dos atores envolvidos na formulação dos cursos EAD para a formação de professores, a partir da experiência e perspectiva dos próprios estudantes (EID, 2011, p. 17).

A pesquisadora busca uma fundamentação teórica em autores que tratam da formação de professores críticos e reflexivos e observa que as concepções pedagógicas tecnicistas, baseadas nos pressupostos positivistas, não são interessantes para tal abordagem. Eid (2011) se apoia em Dewey, entre outros autores, para compreender que o professor em formação é um ser que possui um conhecimento baseado na experiência, contudo é necessário que o pensamento reflexivo faça parte de sua rotina para que os problemas, oriundos da prática, possam ser analisados e criticados a fim de que transformações no modo de compreensão sejam alteradas.

O pensamento reflexivo para Dewey se caracteriza, portanto, como uma forma do professor emancipar sua atuação, pois ele sairá de um estado mais inerte de pensamento e fará uma análise e investigação aprofundada sobre seu ensino, com o objetivo de transformá-lo. De acordo com Dewey, o pensamento reflexivo surge e é guiado a partir de circunstâncias ou situações que podem ser tanto externas (vividas) quanto internas (criadas mentalmente). Para o autor, essa reflexão pode acontecer por três motivos: necessidades práticas que vêm de preocupações cotidianas ou experiências diárias; curiosidade, quando se tem o interesse em descobrir algo; e desejo de investigação, que exige conhecimentos científicos anteriores. No caso do professor, a reflexão pode surgir pelos três motivos mencionados, entretanto, para Dewey, todo professor deve possuir o desejo de investigação para que sua prática se mantenha sempre em transformação (EID, 2011, p. 27-28).

Eid (2011) observa que o curso de Educação Musical a distância da UAB/UNB pode contribuir com o pensamento crítico e reflexivo dos professores em formação, quando utilizam as ferramentas interativas da plataforma *moodle*, desde que a prática dos professores seja trazida para a reflexão, mas partindo do princípio de que os professores percebam problemas em tais práticas. Afirma ser preciso também que se estabeleçam parâmetros com as teorias que fundamentam a ação e acredita que a melhora da educação se encontra na mudança de um ensino técnico para um ensino reflexivo.

Na sequência, analisa-se a dissertação de mestrado de Tomiazzi (2013), intitulada “Educação Musical a distância: formação continuada de docentes da educação infantil”, defendida no PPG em Educação da Unoeste. O objetivo do trabalho foi investigar as contribuições de um curso sobre educação musical ofertado na modalidade a distância. Por meio de pesquisa-ação, Tomiazzi (2013) entrevistou seis participantes do curso, ofertado na Unoeste pelo próprio pesquisador. Seu curso se intitulou “A Linguagem Musical na Educação Infantil” e foi dividido em três módulos que, de acordo com o pesquisador, contemplou os temas:

Módulo I - A Origem da Música, suas Trajetórias e Diretrizes (70h);
Módulo II - Reflexões Teóricas na Realização da Educação Musical (70h) e **Módulo III** - Sugestões Práticas na Realização da Educação Musical (40h), totalizando carga horária de 180 horas/estudo. Cada módulo contém atividades teóricas e práticas reflexivas relacionadas à linguagem musical (TOMIAZZI, 2013, p. 70, grifos do autor).

O objeto de estudo de Tomiazzi (2013) envolve professores graduados que buscaram dar continuidade a seus estudos; o pesquisador cita autores que tratam da formação continuada de professores como, por exemplo, Tardif (2014). Nota-se, em sua pesquisa, uma abordagem cognitivista que destaca os escritos de Jean

Piaget (1983); para ilustrar, são reproduzidas quatro perguntas dos questionários aplicados em sua entrevista referentes ao módulo II, que abordam justamente as reflexões teóricas:

a) Diante da citação de Jean Piaget, do módulo II, na página 66, “*É importante que os mestres proponham às crianças materiais, situações e ocasiões que as façam progredir...*”, faça sua análise e escreva sua opinião (TOMIAZZI, 2013, p. 104).

b) De acordo com a leitura realizada no módulo II da página 67 e 68, o que acontece com a criança no período da Inteligência Sensorio-Motora? (TOMIAZZI, 2013, p. 105).

c) Lendo o texto do módulo II, das páginas 68 e 69, responda: O que acontece com a criança no período pré-operatório? (TOMIAZZI, 2013, p. 107).

d) O que Piaget nos ensina sobre os mecanismos funcionais? Ler nas páginas 69 e 70 do módulo II (TOMIAZZI, 2013, p. 108).

Tomiazzi (2013) conclui que a valorização e o respeito ao desenvolvimento integral da criança devem ser buscados pelos professores que atuam na Educação Infantil e que os conteúdos e metodologias em música devem se adequar às capacidades cognitivas da criança.

A dissertação de mestrado de Rosas (2013), assim como a de Tomiazzi (2013), utiliza as concepções piagetianas como suporte as suas pesquisas. Com o título de “Competências para o contexto tecnológico-musical: um foco nas tecnologias digitais online para a educação”, defendida no PPG em Educação da UFRGS, a pesquisadora objetivou mapear algumas competências para que professores, tutores, músicos e leigos possam fazer uso de tecnologias digitais em música em sua prática docente. Para tanto, Rosas (2013) realizou pesquisa de campo, entrevistando 11 participantes do curso de extensão “Composição Musical Digital para a Educação”, com carga horária de 20 horas, constituído de cinco encontros presenciais de 3 horas e uma aula virtual de 5 horas (ROSAS, 2013, p. 90)”. Os participantes eram estudantes dos cursos de Música e Pedagogia na modalidade presencial e uma estudante de curso a distância. Os demais eram professores da rede pública e privada da Educação Básica e do Ensino Superior.

Rosas (2013) localiza em Piaget (1983), entre outros autores, as bases teóricas para a proposta do curso de extensão, enfatizando a concepção do aprender a aprender. A pesquisadora associa a teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo, por meio de diferentes estágios, a autores que

pesquisam na área de música e também se fundamentam em Piaget (1983) como, por exemplo, Swanwick (2014).

Termos como assimilação e acomodação estão presentes nessa pesquisa e a interação entre o sujeito e o meio físico e social é fundamental para o desenvolvimento da capacidade cognitiva, que é apreciada nos seres humanos por meio de competências, habilidades, hábitos e atitudes apreendidos ao longo da vida. Em paralelo com a música, Rosas (2013, p. 38) afirma:

[...] percebe-se que as habilidades de edição de softwares e de produção musical digital sejam necessárias para todos, tanto para os que almejam se tornar músicos profissionais como os que pretendem utilizar a música como recurso motivador na aprendizagem. Algumas dessas ferramentas de produção podem ser utilizadas como instrumentos para a composição musical digital. Tais recursos possibilitam ir além do ouvir, um maior envolvimento através do fazer musical, preparando assim, não somente ouvintes críticos, mas também produtores de peças musicais.

A pesquisadora acredita que todos podem desenvolver habilidades e competências musicais e confirma essa proposição por meio da oferta do curso de extensão em composição. Verifica, ainda, que os participantes leigos se desenvolveram musicalmente, tanto quanto os músicos, com conhecimentos advindos de espaços formais e informais de educação.

5.1.2 Fundamentos metodológicos em educação musical

Nessa categoria, nossa intenção é observar quais abordagens metodológicas em educação musical são utilizadas nas pesquisas selecionadas para esta tese. Para essa finalidade, utiliza-se a divisão em 1ª e 2ª geração, proposta por Fonterrada (2008), e apresentada na quarta seção deste trabalho. Faz-se necessário ressaltar que a 1ª geração de métodos em educação musical foi desenvolvida no início do século XX, na Europa, com forte influência no Brasil no mesmo período. Nessas abordagens, predomina uma estética musical no modelo tonal, característico da música durante toda a Idade Moderna e início da Contemporânea. Já na 2ª geração, são propostas menos lineares e não envolvem métodos prontos e acabados oferecidos pelos educadores, e sim possibilidades de

envolver os estudantes em atividades musicais significativas a partir da criação, reflexão e apreciação.

Na tese de Cajazeira (2004), considera-se que a pesquisadora apresentou uma abordagem relacionada à 2ª geração dos métodos ativos em educação musical. A abordagem de K. Swanwick, com a proposta da Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, desenvolvida por ele e Tillman (2014), serve de base para a contextualização da educação musical nessa tese, bem como para auxiliar na avaliação musical dos participantes antes e depois da aplicação do curso Batuta. Segundo a pesquisadora,

Ficou evidente que a formação oferecida pela banda vai até a fase Manipulativa. O programa curricular deve partir dessa fase de desenvolvimento, procurando estratégias que venham a desenvolver a Expressão, pessoal e vernacular; a Forma, especulativa e idiomática; e o Valor, simbólico e sistemático (CAJAZEIRA, 2004, p. 168).

A adoção de abordagens da 2ª geração prevê a formação mais completa para o músico que, além de tocar o instrumento, é capaz de criar, improvisar, ouvir e reconhecer padrões estruturais musicais e diferentes estilos de música. Isso tudo de forma mais dinâmica e amparada no fazer musical.

O Curso Batuta, conforme a pesquisadora, abordou elementos da estética da música contemporânea, como o uso de elementos aleatórios. Outras abordagens da 2ª geração também foram observadas, tais como os diferentes sons do cotidiano, a partir da proposta de Paisagem Sonora de M. Schafer, e o fazer musical mais criativo, estimulando a imaginação na abordagem de J. Paynter. De acordo com Cajazeira (2004, p. 88), “Seguindo esses princípios, as atividades partiram do universo do aluno, dos momentos vivenciados por todos os músicos da filarmônica, considerando a relação músico/contexto como ponto de partida”.

A experiência descrita em sua tese, alterou de forma relevante a abordagem pedagógica seguida pela escola, de cunho tradicional e, nesse caso, centrada no maestro da banda. A pesquisadora evidencia que as modificações proporcionadas por sua abordagem foram bem recebidas pelos participantes do projeto, incluindo professores, alunos e os gestores da escola, porém algumas tradições da música de banda, incluindo seu repertório, utilização apenas de instrumentos musicais tradicionais e a necessidade de ter um maestro conduzindo o grupo não foram alteradas. Acredita-se que a adoção de uma proposta de formação continuada,

utilizando a modalidade a distância, serviu perfeitamente ao objetivo proposto, pois alterou o modelo pedagógico que a escola vinha seguindo e ampliou o fazer musical dos estudantes para algo mais criativo, favorecido por abordagens em educação e educação musical contemporânea, contudo sem alterar por completo a forma com que os gestores da banda seguiam até então.

Embora os músicos formem um grupo heterogêneo (diferentes interesses, níveis de escolaridade e execução), a homogeneidade como grupo (mesma formação musical, mesmo repertório e mesmo ambiente cultural) facilita o planejamento de cursos a distância. Outra facilidade está nos conteúdos teóricos que poderão ser assimilados de forma prática durante os ensaios e apresentações (CAJAZEIRA, 2004, p. 24).

A tese de Henderson Filho (2007) não utilizou de forma pontual nenhum dos autores apresentados na seção anterior, mas é possível categorizar sua proposta como pertencente à visão pedagógica dos autores da 1ª geração. O pesquisador utilizou quatro *softwares* educacionais escolhidos pelos professores/participantes de sua pesquisa, aplicativos que tratam basicamente de reconhecimento de notas no pentagrama e de ouvir e identificar as notas musicais. Outro aplicativo utilizado pelo pesquisador e investido em seus alunos/participantes foi uma tarefa para editar partituras, em que os professores/participantes recebiam uma partitura pronta para copiá-la no programa de computador e depois poderiam refazer a tarefa, mas com partitura de livre escolha.

Um aplicativo de gravação e edição de som também foi utilizado em sua pesquisa, mas não há descrição de que tipo de música os professores/participantes escolheram para executar essa tarefa. Nas considerações finais, Henderson Filho (2007) deixa a impressão de que se está no caminho certo ao afirmar que as propostas pedagógicas, ao usar as tecnologias em educação musical por meio de *softwares*, ficaram restritas ao âmbito música tonal, característica dos métodos da 1ª geração de autores quando pondera:

Mas o que percebo na grande maioria dos profissionais que ensinam música, é que existe ainda muita resistência em se trabalhar com novas tecnologias na educação musical, apesar de que a música “de hoje” esteja intimamente relacionada a essas tecnologias, desde o processo de escuta até o de execução (HENDERSON FILHO, 2007, p. 209).

Caso este pesquisador, em sua proposta pedagógica, tivesse escolhido desenvolver, com os professores participantes, conteúdos que envolvessem a

estética da música contemporânea, acredita-se que ele não se reportaria às inúmeras poéticas da atualidade que são relacionadas às novas tecnologias como música “de hoje”.

Gohn (2009), cuja tese se intitula “Educação musical a distância: propostas para o ensino e aprendizagem de percussão”, defendida no PPG em Ciências da Comunicação da USP, utiliza a proposta da 1ª geração de métodos ativos em educação musical. Para que os alunos executassem alguns ritmos brasileiros, como samba, frevo e baião, a métrica definida foi necessária, inclusive porque a distinção entre esses ritmos está na acentuação. O pesquisador faz uma indicação de leitura sobre o Método de Carl Orff aos estudantes de seu curso de percussão.

Para relacionar os conteúdos estudados na percussão com a disciplina “Introdução aos métodos, técnicas e fundamentos em educação musical”, também houve uma indicação de leitura como estudo complementar, focando a proposta educativa de Carl Orff, na qual instrumentos de percussão são usados como ferramentas importantes na educação musical (GOHN, 2009, p. 149).

Gohn (2009) também citou autores pertencentes à 2ª geração em sua pesquisa; referências a K. Swanwick, M. Schafer e H. J. Koellreutter foram feitas em seu texto, porém se entende que as categorias de análise emergiram, conforme se buscou responder à hipótese inicial desta tese, ou seja, quais são as concepções teórico-metodológicas que dão suporte às pesquisas em educação musical a distância no Brasil. Dessa forma, o objeto de pesquisa de Gohn (2009) se encontra na viabilidade de ensinar percussão em um contexto de educação a distância. Sua justificativa para defender o conhecimento, especificamente desse instrumento, na formação do educador musical reside no fato de ser instrumento leve e que possibilita o desenvolvimento da cultura brasileira e aí entram os ritmos como o samba, frevo e baião. Em sua proposta pedagógica, é evidente a necessidade de exercícios de pulsação e métrica definida, caracterizando, assim, a concepção estética que serve de suporte aos métodos da 1ª geração.

A tese de Carvalho (2010) também focaliza no ensino de um instrumento musical específico como campo investigativo dentro da temática educação musical a distância. A pesquisadora coletou os dados para sua pesquisa na disciplina Vivências em Educação Musical (VEM), cujos conteúdos envolveram a flauta doce e a leitura rítmica. Essa disciplina é ofertada no curso de Educação Musical na modalidade a distância pela UFSCar e a pesquisadora é professora dessa disciplina.

Em sua pesquisa, Carvalho (2010) se respalda em Swanwick, em relação ao uso de instrumentos musicais na formação de educadores, para que não sejam somente um recurso secundário a ser utilizado nas aulas, deixando, dessa forma, a técnica em segundo plano. Ou seja, é preciso que o professor tenha conhecimentos musicais, técnicos e estilísticos da flauta doce, mesmo que em sala de aula não faça uso constante de todos os elementos musicais adquiridos durante o curso superior.

Em sua pesquisa, percebe-se que a disciplina a distância que serviu de base para a pesquisadora alcançar os resultados apresentados em sua tese, utiliza a estética musical dos autores da 1ª geração, como explicitado nessa passagem:

* Flauta doce: continuidade do trabalho voltado para o refinamento da emissão das notas sol, lá, si, do e ré (região central da flauta doce) já apresentadas em VEM 1, emissão das notas fá, mi, ré e dó (região grave da flauta doce soprano) e articulação simples.

* Leitura rítmica: combinações de diferentes células rítmicas apresentadas em forma de texto falado, ostinatos e imitação com experimentação de timbres corporais (CARVALHO, 2010, p. 201-102).

Observam-se a descrição de notas (altura definida) e atividades de ritmo (métrica) muito semelhantes às propostas dos métodos da 1ª geração, tais como Orff e Dalcroze.

O trabalho de Krüger (2010) utiliza como aporte teórico e metodológico a abordagem do pesquisador inglês Keith Swanwick. Acredita-se ser oportuno frisar que essa pesquisa apresenta de forma bem detalhada, mas sem perder a clareza, os princípios e processos avaliativos de Swanwick para o debate em educação musical.

A abordagem de Swanwick contribui para Krüger (2010) fundamentar e valorizar o ensino de música nas escolas em função de a música ter íntima relação com a vida das pessoas. Assinala que, em espaços de ensino e de aprendizagem, ela deve ser tratada como discurso para que alunos e professores sejam capazes de dialogar musicalmente.

Embora as atividades educativo-musicais tenham várias funções na vida do ser humano, na escola elas não devem ser confundidas com divertimento, entretenimento ou atividades para ocupar um determinado tempo sem que haja um resultado final de processos e produtos construídos coletivamente. Tanto o valor social da música, enquanto atividade que pode contribuir com a formação social do ser humano, como seu valor psicológico, relacionado ao estímulo de habilidades cognitivas, transcendem o ambiente escolar – podem ser desenvolvidos em atividades que não sejam necessariamente educativas. Na escola, a música precisa ter valores e funções mais

bem delineadas e intrínsecas, enquanto uma área definida do conhecimento humano (KRÜGER, 2010, p. 71).

Dessa forma, as ações ligadas à composição, execução e apreciação que, para Swanwick devem estar presentes em qualquer prática em educação musical, foram apresentadas por Krüger (2010) no curso de formação de professores ofertado na modalidade a distância. Na visão da pesquisadora, o diálogo propiciado pelo AVA utilizado no curso, somado aos encontros presenciais, não só apresentaram resultados positivos em relação a sua proposta, mas também foram favorecidos pelas TIC.

Dando seguimento, analisa-se a dissertação de mestrado de Araújo (2002), cujo título é “Uma proposta de ferramenta de apoio a educação musical via Web usando o Java XML”, defendida no programa de Engenharia Elétrica e Computação da Unicamp. Ao se considerar que essa pesquisa foi defendida no início do presente século e conscientes de que as TIC se alteram de forma bastante acelerada, faz-se importante destacar que Araújo (2002) utiliza tecnologias obsoletas no início do século XXI, tais como disquetes e programas de computador para editoração de partituras, cujas ferramentas são bastante limitadas se comparadas às disponíveis na segunda década do presente século.

Isso posto, em relação a essa categoria de análise de fundamentos metodológicos em educação musical, nota-se que o pesquisador não se refere a nenhuma abordagem metodológica específica, porém o *software* que ele descreve envolve conhecimentos sobre música considerados da 1ª geração. São conteúdos musicais que envolvem a leitura de partituras, que incluem altura definida (notas, tonalidades, armaduras de clave, etc.) e métrica (compassos, figuras de tempo, pausas, etc.).

A apresentação de partituras em *sites* para educação musical, como já foi analisado anteriormente, depende da digitalização das partituras para sua inclusão nas páginas HTML. Com o utilização do *software* JavaMusic, esse trabalho é substituído pela construção das partituras com o aplicativo JavaMusic e sua inserção nas páginas HTML via *applet*. Vamos analisar agora como o JavaMusic pode ser usado num contexto de aula de música de um curso superior de música semelhante ao da UNICAMP, propondo o uso da internet como uma ferramenta acessória às aulas presenciais (ARAÚJO, 2002, p. 91).

O exemplo que segue trata da simulação de uma aula de percepção em que o professor utiliza o JavaMusic para apresentar certo trecho musical que os estudantes devem solfejar. O professor, dessa maneira, é poupado de escrever o exercício utilizando lousa e giz e não é obrigado a entregar uma cópia do exercício a todos os alunos, mas necessita, nesse caso, de um computador ligado a um *datashow* para a exibição do trecho. Araújo (2002) salienta que o exercício pode ficar disponível no *site* da disciplina para futuros acessos e repetição do solfejo pelos estudantes a partir do modelo disponível *online*.

Araújo (2002) compreende que o desenvolvimento de *softwares* é necessário para a formação do educador musical por serem importantes o contato e a utilização das tecnologias, principalmente as que usam a internet e contribuem com a EaD. O pesquisador faz uma breve contextualização da EaD, sem fazer referência a nenhuma teoria.

Observa-se, em alguns trechos de sua dissertação, uma falta de compreensão sobre a educação e, mais especificamente, a educação musical, quando ele utiliza termos como "ensino de música", "ensino a distância" e, outras vezes, "educação musical" e "Educação a Distância". Seus exemplos musicais são restritos aos modelos da música tonal e as abordagens interativas que geram a construção do conhecimento, colocando o aluno como responsável por sua aprendizagem, não são verificadas.

Assinala-se que a dissertação não foi desenvolvida em PPG de Educação e de Música, mas o pesquisador defende o uso do programa para a educação musical. Nesse sentido, é preciso compreender como se estabelecem as relações de ensino e de aprendizagem e torná-las claras para o leitor. O que se verifica é justamente o modelo de ensino tradicional de forma virtualizada, algo que não é considerado em EaD.

Sabe-se que essa pesquisa foi defendida em um período em que pouco se falava de educação musical a distância e compreende-se que o *software* desenvolvido contribui com a área. Destarte, para o ano de 2002, foi importante a inserção da tecnologia nas aulas presenciais dos cursos superiores em música e, nesse âmbito, a pesquisa de Araújo (2002) é relevante pelas possibilidades de utilizar as tecnologias. Conforme seguem as análises nas pesquisas posteriores, percebe-se o quanto a tecnologia e, principalmente, as relações de ensino e de aprendizagem foram recolocadas por aqueles que pesquisam a educação musical a distância.

A dissertação de Flores (2002) também apresenta um *software* desenvolvido e descrito pelo pesquisador como objeto de sua pesquisa. Há a proposta de um programa para o desenvolvimento de conteúdos que envolvem o parâmetro sonoro altura contendo intervalos, escalas e arpejos. Ao contrário de Araújo (2002), que não fez referência a nenhuma abordagem em educação musical de forma específica, Flores (2002) traz o sistema TECLA²¹, proposto por Swanwick (2003; 2014) como fundamento de seu trabalho.

Em Educação Musical, segundo Swanwick, é necessário atentar para a promoção de experiências musicais específicas, de diferentes tipos, possibilitando que os alunos assumam diversos papéis em uma variedade de ambientes musicais [...]. Isto pode ser realizado mediante o equilíbrio de atividades musicais proporcionadas aos estudantes (FLORES, 2002, p. 28).

A abordagem de Flores (2002) se enquadra, conforme análises, como pertencente à abordagem da 2ª geração, por valorizar a criação, a reflexão e a apreciação, que são os três modos de fazer e refletir sobre música, pautados na abordagem de Swanwick (2003; 2014). Entretanto, verifica-se que o conteúdo abordado envolve modelos musicais estéticos difundidos pela modernidade, deixando de fora estéticas e poéticas contemporâneas.

A pesquisa de Rodrigues (2003) propõe o ensino de harmonia musical por meio de programa de computador que envolve um sistema inteligente baseado na Inteligência Artificial. Em relação aos conteúdos, traz-se a seguinte afirmativa do pesquisador:

O domínio da Harmonia musical engloba a Harmonia tradicional (normativa) e a Harmonia funcional. Na Harmonia Tradicional, diversos conceitos preliminares pertinentes à Teoria Musical formam a base para o entendimento da estrutura melódico-harmônica proposta na teoria das árvores harmônicas (RODRIGUES, 2003, p. 77).

Novamente, observam-se conteúdos tradicionais em música pautando os programas que utilizam as TIC como suporte. A harmonia tradicional é base para composições musicais, cuja estética pertence a modelos em educação musical da 1ª geração. A proposta de Rodrigues (2003) trata de um modelo fechado para a composição musical que utiliza sistemas rígidos e com regras definidas como

²¹ TECLA se refere à Técnica (manipulação de instrumentos, notação simbólica, audição), Execução (cantar e tocar), Composição (criação e improvisação), Literatura (história da música) e Apreciação (reconhecimento de estilos, forma, tonalidade e graus) como uma tradução em português para a sigla inglesa CLASP.

tonalidade, acordes, encaminhamento harmônico, sendo que tais estruturas musicais do sistema tonal podem ser simulados e descritos de forma clara pelos modelos computacionais que utilizam a inteligência artificial.

Outra dissertação de mestrado analisada é de Onofrio (2011), intitulada “A web como interface no ensino musical”, defendida no PPG em Música da Unicamp. O objetivo do pesquisador foi relacionar os aspectos ligados à EaD, aplicados em ambiente musical, na proposta de um modelo prático, contribuindo com as pesquisas em educação musical a distância.

As abordagens metodológicas em educação musical, apresentadas por Onofrio (2011), referem-se a métodos da 1ª geração como Dalcroze, Kodaly, Orff e Suzuki, porém não se observam relações dessas metodologias na concepção pedagógica do curso proposto pelo pesquisador, apresentado ao final de sua dissertação. Acredita-se que esses métodos foram trazidos pelo pesquisador para diferenciar as abordagens direcionadas a crianças das destinadas aos adultos.

A abordagem de Swanwick e seu modelo T.E.C.L.A. (Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação) também foi descrita como "compatível com o desenvolvimento cognitivo da criança (ONOFRIO, 2011, p. 59)". Essa abordagem, porém, não é restrita à educação musical infantil e, na verdade, as abordagens dos autores da 1ª geração também não o são. Ainda que criados para ensinar música às crianças, no início do século XX, esses métodos podem ser perfeitamente adaptados à musicalização de adultos.

Nesse sentido, algumas passagens do texto de Onofrio (2011), em relação à aprendizagem musical, mostram-se confusas. Afirmações como esta não condizem com o objetivo da musicalização: "O aprendizado musical de uma criança acontece simultaneamente ao desenvolvimento das habilidades cognitivas. Esse processo de musicalização pouco tem a ver com o desenvolvimento musical e instrumental" (ONOFRIO, 2011, p. 60).

O processo de musicalizar é justamente para que o ser humano se desenvolva musicalmente. E, em relação ao instrumento musical, o Método Suzuki, desenvolvido por Shinichi Suzuki, tem como objetivo ensinar crianças a partir de quatro anos de idade a tocar violino.

Na proposta de curso de música *online*, Onofrio (2011) privilegiou conteúdos da chamada música tradicional (tonal), incluindo solfejo rítmico e melódico, linguagem e estruturação musical, notação musical, entre outros. Dessa forma, não evidenciou nenhum conteúdo ligado às poéticas contemporâneas.

A próxima dissertação de mestrado analisada é de Santos (2012), defendida no PPG em Educação da UFSCar, sob o título de “Contribuições do curso de Educação Musical a Distância da UFSCar nas percepções de licenciados-já-professores”. O objetivo do pesquisador foi verificar quais contribuições do curso de Educação Musical a distância da UFSCar podem ser identificadas nas falas dos professores concludentes do curso e que atuam na área. Para tanto, realizou entrevistas *online* com 14 licenciados-já-professores.

Na pesquisa de Santos (2012), as abordagens metodológicas em educação musical foram emergindo nas falas dos entrevistados a partir das perguntas feitas pelo pesquisador, que questionou os a respeito da disciplina de percepção musical. O pesquisador observou, na fala do entrevistado, identificado na pesquisa por P8, que a disciplina não trata apenas de parâmetros do som e sua utilização na música tradicional:

[...] ele também cita em sua resposta os parâmetros do som, mas afirmando que a percepção musical abrange mais que somente elementos como intervalos e escalas, que ela estaria relacionada a todos os sons e silêncios presentes em um contexto musical: “*A percepção musical vai além de estudar os intervalos ou as escalas. Ela está presente em cada contexto musical onde tivermos um som ou um silêncio*” (P8) (SANTOS, 2012, p. 80).

As poéticas contemporâneas em música estabelecem relações diferentes de som e silêncio em relação à música tradicional, que tem por base métrica e altura definida. Como abordado na quarta seção, o sistema tonal desenvolvido, ao longo da Idade Moderna e adentrando a Contemporânea, é caracterizado pela possibilidade de a música ser mensurável, com regras rígidas de composição em uma concepção previsível de mundo. Quando o entrevistado de Santos (2012) se refere ao contexto musical, entende-se que ele percebe que os parâmetros do som são apresentados de forma diferente, dependendo desse contexto. Outro entrevistado compreende também que música, hoje, não se faz somente com instrumentos musicais tradicionais: “O conteúdo de percepção abrange a escuta dos sons internos e externos, seja de instrumentos musicais ou de outras fontes sonoras” (P5) (SANTOS, 2012, p. 80). Ressalta-se mais uma fala, de outro entrevistado (P4): “Acredito que a percepção musical abrange não só a melodia, harmonia, ritmo, mas o estudo das formas musicais e que, por sua vez, pode levar em consideração os sons e ruídos diversos, acrescentados a esse estudo” (SANTOS, 2012, p. 80).

Os diferentes contextos, as diferentes possibilidades de fazer música, não mais presas ao modelo de tradição tonal e manifestas nas diversas poéticas musicais, são as estéticas contempladas nas abordagens da chamada 2ª geração. Santos (2012) também destaca a fala de um de seus entrevistados, cujo trabalho com Paisagem Sonora em sala de aula ampliou sua possibilidade de abordar os parâmetros do som. O pesquisador esclarece que alguns entrevistados realizaram análise crítica do que se ouve e abordam Schafer (2001; 2011) em suas falas.

O Participante 5 ainda faz referência ao termo “ouvido pensante”, que é desenvolvido por Schafer [...] e que envolve, de modo bastante abrangente, a ampliação da escuta para uma compreensão de todos os sons que nos rodeiam, musicais e não-musicais (SANTOS, 2012, p. 83).

Nesse âmbito, verifica-se que essas abordagens estão presentes nas disciplinas do curso pesquisado. No entanto, é a primeira vez que se percebe a ocorrência dessas abordagens nas pesquisas aqui analisadas. Além das referências à disciplina de Percepção Musical, os entrevistados também se reportaram, muitas vezes, à disciplina Vivência em Educação Musical, que é ofertada em todos os módulos do curso. Essa disciplina é a mesma descrita na pesquisa de Carvalho (2010), visto que ambos os estudos tratam do curso de música a distância na mesma instituição.

Na sequência, analisa-se a dissertação de mestrado de Corrêa (2013), intitulada “Base de conhecimento docente em educação musical a distância: um estudo sobre educação musical”, defendida no PPG em Educação da UFSCar. O objetivo do pesquisador foi analisar e refletir sobre os saberes docentes que atuam no curso de Educação Musical a distância da instituição. Para tanto, foram entrevistados nove docentes atuantes no curso de Educação Musical da UFSCar.

Corrêa (2013) focaliza as disciplinas práticas lecionadas pelos docentes entrevistados e discorre sobre a caracterização desse profissional, quais saberes docentes apresentam, qual seu perfil, como aprendem e ensinam a distância, quais inovações e adequações metodológicas e pedagógicas foram necessárias para ensinar música a distância e como se deu a interação entre esses docentes pesquisados, os tutores e os estudantes.

No item que trata das adequações e inovações metodológicas e pedagógicas, realçamos a fala do pesquisador, quando faz diferença entre ouvir e escutar. Questões relacionadas aos aspectos auditivos são importantes de serem

observadas em cursos de música, principalmente em disciplinas como Percepção Musical e outras de caráter mais prático, como instrumentos musicais, questionando como e qual espaço a audição está ocupando na disciplina, pois ouvir música é uma ação diretamente ligada à uma construção do próprio conceito de música.

Quando Corrêa (2013) chama atenção para o ouvir e escutar, também apresenta uma discussão sobre o que ouvimos e como ouvimos (com atenção ou não) e assevera que a estética contemporânea, assim como as abordagens metodológicas da 2ª geração, valorizam o som como matéria prima.

Assim como as tecnologias influenciaram a sociedade atual, o âmbito da música também sofreu influências e, por consequência, também o campo da educação musical. A chamada música de vanguarda teve renovado interesse pelo som como matéria-prima da música graças a novos meios de manipulação do som por meio de aparelhos eletrônicos. Os educadores musicais, da segunda metade do Séc. XX influenciados por esta nova música, privilegiaram procedimentos de criação, escuta ativa e a ênfase no som e suas características [...] (CORRÊA, 2013, p. 99).

O pesquisador também discute a abordagem de Murray Schafer, compositor e educador musical canadense apresentado em seção anterior. Schafer convida o leitor a ouvir a Paisagem Sonora que se refere a todos os sons que o cercam. Alinhado com a vanguarda da música do século XX, Schafer chama a atenção para a percepção auditiva como um estabelecimento de relações humanas com aquilo que se ouve.

Nesse sentido, Corrêa (2013) sinaliza que a disciplina de Percepção Musical não pode ficar centrada em ensinar o estudante apenas a reconhecer intervalos e outros elementos da linguagem musical, pois isso passaria a ser um adestramento do ouvido e se desconsideraria a concepção de música que este possui antes de ingressar no curso. O autor compreende, então, que as metodologias deveriam se centrar no escutar, porque "Escutar é a capacidade de compreender o que se ouve, de utilizar sua bagagem prévia para reconhecer e também atribuir novos significados ao que foi captado pela audição" (CORRÊA, 2013, p. 102).

Os docentes entrevistados por Corrêa (2013) atestam que o trabalho com a disciplina de Percepção Musical a distância não pode ser resumido à utilização de programas que priorizam o treinamento auditivo. As ferramentas de interação são, nesse caso, fundamentais para que os conteúdos sejam construídos pelos estudantes no AVA e isso exige do docente não só o planejamento prévio da disciplina, mas também o acompanhamento durante a sua oferta.

A dissertação de Tomiazzi (2013) discorre sobre a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil e que buscaram o curso de aperfeiçoamento em Educação Musical na modalidade EaD. O pesquisador entrevistou seis participantes e, em relação às abordagens metodológicas em educação musical, verifica-se que o curso descrito na pesquisa envolve, especificamente, conhecimentos em música relativos às abordagens da primeira geração de métodos ativos.

As questões elaboradas por Tomiazzi (2013) reportam-se aos parâmetros do som, ritmo, melodia e harmonia como elementos estruturais e expressivos da música. Destaca-se, contudo, uma das respostas das entrevistas realizadas pelo pesquisador. A referência “Mi” é a forma como Tomiazzi (2013) escolheu para se referir aos sujeitos entrevistados, preservando, assim, sua identidade. Foram seis entrevistados para seis notas musicais (DO, RE, MI, FA, SOL e LA).

O ensino da música existe como eixo obrigatório na educação infantil. Como professora de educação infantil da rede municipal de ensino da cidade onde moro, afirmo que realizar tal trabalho não é uma tarefa muito fácil. O fato deve-se ao um conjunto de fatores históricos e culturais, que podem ser elencados desde minha formação escolar básica, magistério, ensino superior, onde nunca houve o ensino da música, nem sequer o acesso fácil aos cursos de musicalização ou instrumentos específicos. Como professora busco informações em livros, vídeos e sites que podem auxiliar meu trabalho, além disso, existe a falta de recursos que nos impede de possibilitar o contato da criança com instrumentos musicais e apresentações. Para que esse trabalho não deixe de existir confeccionamos nossos próprios instrumentos com sucata, outros são adquiridos com recurso próprio e assim apresentamos as possibilidades de fazer música e compor através da observação da natureza (pássaros, vento, chuva, mar, etc.), descobrindo que a música está em todo lugar e que pode ultrapassar fronteiras. Escutamos músicas de diferentes culturas, assistimos vídeos, incluímos a dança como forma de expressão. Dessa forma não deixamos que se saiba o mínimo necessário para a existência e vivência do ser humano. (Mi) (TOMIAZZI, p. 102-103).

Quando a entrevistada relata que confecciona instrumentos de sucata e diferentes possibilidades de fazer música emergem da prática, incluindo composições musicais por meio de observação dos sons da natureza, observa-se o quanto essa fala se aproxima da forma de pensar música das abordagens da 2ª geração de autores. Em sua pesquisa, Tomiazzi (2013) faz referência à abordagem de Swanwick (2014) e Schafer (2011), mas a discussão dos dados não caminha por aí e sim sobre como a prática exige do profissional a busca de novos saberes, sendo

que é dessa forma que o pesquisador justifica a importância da formação continuada.

Já a pesquisa de mestrado de Rosas (2013) compreende abordagens metodológicas em educação musical da 2ª geração e permite entender que aquilo que se esboçou na segunda seção desta tese foi contemplado nesse trabalho. Por meio de curso de extensão semipresencial, aberto à comunidade em geral, Rosas (2013) coletou informações a partir de entrevistas com 11 participantes do curso. Nelas, verificou que não só as habilidades relacionadas à tecnologia (instalação de *software*, por exemplo) foram aprendidas, mas também as composições musicais dos participantes tiveram resultados interessantes. Em seu entendimento, a música

[...] é criada de variadas maneiras a partir das diferentes interações com a mesma, apresentando muitas possibilidades de ser utilizada na sociedade e na escola. Esta forma de arte possui uma relação dinâmica, cada vez mais influenciada pelas novas tecnologias, gerando novos meios de acesso e novas funções. Diante desta realidade o educador musical deve estar atento, crítico e criativo para avaliar suas possibilidades de atuação (ROSAS, 2013, p. 40).

Dentre as inúmeras possibilidades de interação musical, Rosas (2013) assinala aquelas diretamente ligadas às tecnologias digitais e discute algumas poéticas contemporâneas como a Música Concreta e a Música Eletroacústica. Em relação à última, a pesquisadora afirma que “[...] essa modalidade de composição implica em técnicas de processamento e transformação do som. O computador engloba as funções de instrumento musical e estúdio” (ROSAS, 2013, p. 51).

Desse modo, as pessoas leigas em música podem compreender elementos básicos da música e sua forma e podem compor música e desenvolver uma relação estética a partir do som manipulado pelos programas, sem, necessariamente, aprender um instrumento musical.

Rosas (2013) corrobora com a visão de música apresentada por Schafer (2011), que a define como qualquer som ouvido com intenção de ser música.

Com base nesse referencial, optou-se, neste estudo, por chamar de música digital a música produzida e composta através do computador, e passível de ser por ele reproduzida, ou através de aparelhos tocadores/captadores de áudio digital. A CMD [Composição Musical Digital] para a educação é produzida através de ferramentas gratuitas online de fácil manuseio e de software editor de áudio, também gratuito, sem a necessidade de produção em estúdio profissional, podendo apresentar ou não um alinhamento com a linguagem da música contemporânea ou com as características da música tonal ocidental. As competências para o

contexto tecnológico-musical focadas não envolvem leitura de partitura, ou habilidade de tocar um instrumento musical, nem os conhecimentos específicos de Teoria e Percepção Musical como intervalos, tonalidade, escalas, etc. dentre outros (ROSAS, 2013, p. 53).

A pesquisa de Rosas (2013) se distancia bastante das demais no sentido de apresentar a possibilidade de discutir sobre a educação musical, sem a necessidade de destacar o modelo da música tradicional. Compreende-se que essa abertura fomenta repensar a formação do educador musical como um todo, pois como seres contemporâneos, muitos julgam que deveriam se aproximar da produção musical atual. Outra questão que merece destaque é que a Música Eletroacústica, por exemplo, já foi criada em ambientes digitais. Para a educação musical a distância, ela seria fundamental à formação do educador musical, em função de a modalidade a distância estabelecer relações educativas diferentes do modelo presencial. Nessa direção, interpela-se: Porque as pesquisas nessa área ainda estão restritas ao instrumento musical e à música tonal? Corrobora-se a pesquisa de Rosas (2013), que mostrou ser possível pensar a música e compreender questões estéticas sem a necessidade de tocar um instrumento musical.

A pesquisa de mestrado de Rossit (2014) foi desenvolvida no PPG em Educação da UFSCar sob o título de “Educação Musical a distância: Base de conhecimento docente para o ensino do teclado”. O objetivo do trabalho foi investigar a base de conhecimento de professores de teclado no curso de Educação Musical a distância ofertado pela UFSCar. Assim, realizou um estudo de caso com entrevistas semiestruturadas e analisou os dados coletados a partir das respostas de três docentes.

Por meio de uma das respostas, pode-se observar que dois professores da disciplina de Teclado pensaram juntos sobre algumas metodologias para o ensino do instrumento e optaram por contemplar algumas propostas dos métodos ativos, que são os métodos da 1ª geração.

Ademais, o Prof. A destaca que, juntamente com a Profa. B, procuraram seguir a mesma lógica de aprendizagem em cada unidade da disciplina Teclado 1: primeiramente a audição, o experimentar, para depois apresentar o referencial teórico. Essa foi a essência da disciplina, baseada um pouco nas propostas dos educadores musicais dos chamados Métodos Ativos ao preferirem inicialmente uma proximidade e prática musical do instrumento para depois inserir procedimentos técnicos/teóricos no processo de ensino e aprendizagem (ROSSIT, 2014, p. 83).

O pesquisador ainda pontua que o ensino tradicional de instrumento focaliza a técnica como conteúdo principal e, utilizando os métodos ativos em educação musical é possível superar a primazia da destreza no instrumento e alcançar uma abordagem diferenciada.

5.1.3 Teorias em EaD

Nessa categoria, intenciona-se verificar quais teorias em EaD são apresentadas e amparam os objetivos propostos pelos pesquisadores dos trabalhos selecionados. Acredita-se que ao se propor uma investigação em educação musical a distância é necessário que o cientista compreenda que existem diversas teorias, sendo algumas apresentadas na segunda seção desta tese, para que a EaD se consolide como modalidade de educação, tão importante e necessária às pessoas, no Brasil e no mundo, como é o ensino presencial. Admite-se que dar ênfase às tecnologias, produzindo vídeos sobre como tocar determinado instrumento, até pode ser útil para muitos indivíduos, porém não confere designar esse trabalho como EaD.

Henderson Filho (2007), em sua tese, opta pela Teoria da Distância Transacional proposta por Moore (2002) e Moore e Kearsley (2011; 2013). O pesquisador explana sobre essa teoria e abarca os tópicos diálogo, estrutura e autonomia. Acentua que a distância transacional, cunhada pelos autores referidos, é uma distância psíquica e não um espaço/temporal, e que, para sua proposta de formação continuada de professores de música via educação *online*, compreender o conceito de distância é fundamental. O pesquisador, assim, define a distância transacional:

A distância transacional é determinada pela quantidade de diálogo que ocorre entre os discentes e docentes e a quantidade de estrutura existente em um curso a distância. Uma distância transacional maior existe quando um programa educacional tem mais estrutura e menos diálogo entre discente e docente (HENDERSON FILHO, 2007, p. 80).

Em sua pesquisa, Henderson Filho (2007) conclui que os professores/participantes descreveram a experiência como importante e concordaram que seja

possível aprender música a distância em cursos totalmente *online*. Os três elementos apresentados por Moore (2002) e Moore e Kearsley (2011; 2013), de acordo com a Teoria da Distância Transacional, foram descritos pelo pesquisador como relevantes, mas ele assinala que o diálogo é essencial para o desenvolvimento dos alunos em cursos a distância.

Na tese de Gohn (2009), este faz menção à teoria em EaD, quando escreve: "O eixo que regula este trabalho de pesquisa, dentro da definição de Moore e Kearsley (2011; 2013), está nas 'técnicas especiais de criação do curso e instrução' (p. 30)". Pontua-se que o material instrucional desenvolvido por Gohn (2009) e descrito em sua pesquisa para o ensino de percussão foi bem avaliado entre os estudantes. O *moodle* proporcionou a interação esperada para um curso a distância por meio das ferramentas interativas e o pesquisador observou que os estudantes aprenderam uns com os outros e com o tutor da disciplina. Porém, ao se tratar de disciplina prática, da performance musical, o autor observa a necessidade do encontro presencial.

As dúvidas surgidas na tentativa de emular movimentos do professor, para amplos esclarecimentos, precisariam de comunicações síncronas, com interatividade entre professor (ou tutores) e alunos. O pedido de momentos presenciais com o professor, vindo dos alunos, revela que para tornar viável o ensino de percussão no sistema UAB – UFSCar, é preciso planejar e valorizar esses encontros (GOHN, 2009, p. 170).

A necessidade de encontros presenciais, de tutores específicos para ensinar determinado instrumento e outras dificuldades a serem superadas, quando se objetiva ensinar instrumentos musicais a distância, ainda vão pautar muitas pesquisas nessa área. No entanto, defende-se aqui que o lugar que o instrumento musical ocupa nas licenciaturas em Música a distância deve ser revisto. Se a EaD surge para democratizar o acesso e ampliar as vagas, será necessário viabilizar soluções aos problemas apontados por Gohn (2009) em sua tese. Se a aprendizagem efetivamente só ocorrer nos momentos presenciais ou mesmo a distância, mas de forma síncrona, a disciplina perderá as características que, para a EaD, são fundamentais como, por exemplo, a distância transacional proposta por Moore (2002) e Moore e Kearsley (2011; 2013).

A tese de Carvalho (2010) aborda os três aspectos apontados por Moore (2002) e Moore e Kearsley (2011; 2013) como cruciais para uma boa proposta em EaD, que são: diálogo, estrutura e autonomia. Nos resultados de sua pesquisa, a

autora levanta duas categorias para analisar os dados coletados por ela, tais como: "Aprendizagens: facilidades, dificuldades e potencialidades na gestão pedagógica da disciplina (p.147)" e "Aprendizagens: facilidades, dificuldades e potencialidades no processo de ensinar e aprender conteúdos musicais e tecnológicos (p.156)".

Outras categorias entre os sujeitos na disciplina *online* também foram levantadas e discutidas por Carvalho (2010), dentre as quais a linguagem escrita, o compartilhamento de imagens, a colaboração e a cooperação e a distância. Todas as categorias foram exemplificadas por meio das trocas entre estudantes, professora e tutora no ambiente virtual de aprendizagem. Na categoria distância, por exemplo, Carvalho (2010, p. 137) relata:

Apesar da ausência de interação envolvendo olho no olho, contatos mais sinestésicos, a dinâmica adotada procurou ser facilitadora na redução das sensações de distâncias psicológicas, sociais e que pudessem eventualmente afastar os participantes da disciplina e / ou do curso.

A questão da necessidade dos encontros presenciais para a efetiva aprendizagem de instrumentos musicais, apontada por Gohn (2009), também foi descrita por Carvalho (2010). Como esses pesquisadores são professores da mesma instituição (UFSCar) e lecionam no mesmo curso na modalidade a distância (Licenciatura em Educação Musical), ambos foram instigados pelo mesmo problema envolvendo o ensino de instrumentos musicais e relataram que os momentos presenciais devem ser valorizados para que a prática musical se concretize.

Acredita-se que a pesquisa de Carvalho (2010), mesmo tendo sido defendida um ano depois da de Gohn (2009), aponta para uma possibilidade de superação da dependência dos encontros presenciais quando utiliza um programa de computador e aprende junto com os alunos e a tutora de sua disciplina a gravar, editar e enviar ao grupo não só a prática individual, mas também coletiva em flauta doce. Carvalho (2010) menciona, inclusive, o que se havia refletido ao pensar na possibilidade da Educação Musical a distância que seria, com base na Teoria do Estar Junto Virtual, proposta por Valente (2005), o tocar junto virtual (CARVALHO, 2010, p. 165).

No tocante às teorias em EaD, a tese de Krüger (2010) observa na Teoria da Distância Transacional de Moore (2002) e Moore e Kearsley (2011; 2013) e também na concepção de Valente (2005) do Estar Junto Virtual bases para sua proposta de curso de formação continuada de professores de música utilizando a modalidade a

distância. A pesquisadora ressalta que a proposta de utilizar a EaD na formatação do curso partiu dos professores participantes, cientes de que muitas discussões que ocorreram no momento presencial poderiam ter continuidade no virtual, evitando o isolamento desses professores quando retornassem ao trabalho em suas escolas, distantes dos outros participantes.

Por caracterizar uma pesquisa, cuja metodologia é estudo de caso, Krüger (2010) apresenta pontos bastante discutidos em pesquisas na área de EaD como: autonomia do aluno, sentimento de isolamento, suporte tecnológico da instituição proponente do curso, dificuldades na tutoria, gestão dos cursos, atendimento ao aluno em relação a suas expectativas, estilos e ritmos de aprendizagem, motivação, interação, conhecimento e utilização das tecnologias, incluindo também o número de participantes por turma. Esses pontos foram abordados pela pesquisadora a partir da fala das quatro professoras que promoveram o curso de formação continuada em música a distância por meio de entrevista semiestruturada. Os elementos descritos na Teoria da Distância Transacional de Moore e Kearsley (2002; 2011; 2013) como o diálogo, a estrutura e a autonomia do aluno na EaD, por exemplo, foram apresentados e discutidos em sua tese, relacionados às práticas docentes.

As práticas reflexivas ocorridas no AVA, por exemplo, foram consideradas por Krüger (2010) como um ponto positivo para o curso por este ter sido desenvolvido na modalidade a distância.

Este também pode ser considerado como mais um dos ganhos da educação a distância: por meio da troca de experiências, discussões sobre referenciais teóricos, relatos de atividades em andamento e outras reflexões sobre as teorias e práticas, há o estímulo à uma construção de conhecimento mais contextualizado e abrangente (KRÜGER, 2010, p. 160).

Outros pontos, como as dificuldades apontadas pelos participantes do curso, dentre as quais o desconhecimento das ferramentas do AVA e a utilização de recursos para disponibilizar matérias no ambiente também foram abordados pela pesquisadora como positivos, porque houve ações colaborativas dos participantes em um ajudar o outro sem necessidade de intervenção constante das professoras no AVA.

Krüger também destaca a mudança do papel do professor na modalidade a distância. Na fala das professoras do curso, a pesquisadora observou um comportamento mais tradicional de professor, cujos alunos são dependentes de uma

resposta para dar continuidade à tarefa proposta e não observam o que foi dito por outros alunos, o que, às vezes, pode auxiliá-los em suas dúvidas. Ao longo do curso, o comportamento dos professores em relação aos participantes se transforma e leva a pesquisadora a refletir sobre as diferenças entre o modelo presencial e a distância.

Há uma descentralização progressiva das interações, antes focadas no formador e então diluídas entre os colegas de curso. Pela sua fala, é possível perceber que a organização inicial das atividades residia na transposição de certos papéis do ensino presencial tradicional para o virtual – embora com uma “complicação” adicional devido ao acompanhamento a distância. Ou seja, se adotada a perspectiva da relação tradicional de ensino e aprendizagem também no meio virtual (com dependência do aluno em relação ao professor), o trabalho seria “quintuplicado” pelas múltiplas postagens de versões preliminares do trabalho de aplicação/conclusão. Este é, obviamente, mais um dos motivos pelos quais o perfil, o formato de trabalho e as expectativas dos docentes e alunos atuantes na EaD precisam ser diferentes do presencial tradicional – visto que no presencial não tradicional também não se fomenta a dependência do aluno em relação ao professor KRÜGER, 2010, p. 194).

Verifica-se que a questão da mudança do papel do professor é necessária e urgente também para o ensino presencial. Ainda que não seja interessante que as pesquisas em EaD invistam em comparações entre os modelos presenciais e a distância, muitas vezes no intuito de sair em defesa da EaD, é pertinente notar como essa premissa está presente na prática docente quando os professores se envolvem em ambientes virtuais de aprendizagem. Nos AVA, muitos comportamentos da docência tradicional, como a centralização do conhecimento no professor, são simplesmente insustentáveis nos cursos a distância, cujas propostas pedagógicas envolvem a interatividade.

Na sequência, analisa-se a tese de Oliveira-Torres, defendida em 2012 no PPG em Música da UFRGS, cujo título é “Pedagogia Musical online: um estudo de caso no ensino superior de música a distância”. Ainda que a UFRGS ofereça o curso de graduação em música a distância, essa pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas com gestor, coordenadores, professores, tutores e alunos do curso de licenciatura em Música da UAB/UnB. O objetivo da pesquisadora foi compreender como se constitui a pedagogia musical em ambientes virtuais de aprendizagem.

A tese de Oliveira-Torres (2012) apresenta uma teoria em EaD indicada por Sociologia da Educação a Distância. Em sua abordagem, destaca a não neutralidade dos participantes de um curso a distância, incluindo professores, tutores e alunos.

Essa não neutralidade localiza-se no escopo de um indivíduo imerso em uma teia de relações sociais, o qual se constrói e modifica o meio em que se encontra, a partir de suas ações sociais, como no caso dos ambientes virtuais de aprendizagem a distância, em que os atores sociais interagem entre si e também com os conteúdos hospedados online (OLIVEIRA-TORRES, 2012, p. 64).

De cunho fenomenológico, essa teoria compreende que a vida cotidiana, somada ao contato formal com o conhecimento acadêmico, funde-se em uma plataforma virtual de aprendizagem onde os participantes constroem relações sociais de aceitação e colaboração que enriquecem sua formação para além dos conteúdos ministrados. A pesquisadora ainda ressalta três pilares amplamente discutidos pela Sociologia da Educação a Distância, que são as mediações, a comunicação educativa eletrônica como construção mediada e as mediações socioeducativas. Isso porque se faz necessário compreender a dicotomia existente entre a chamada sociedade da informação e a sociedade do conhecimento. Nas interações em educação musical a distância, realizadas na plataforma *moodle*, as relações de conflito e poder são mediadas pelos tutores virtuais e o processo de construção e reconstrução de saberes, envolvendo a experiência da vida cotidiana, mais os conteúdos formais em música ofertados nas disciplinas online, são apresentados e discutidos de forma colaborativa entre todos os participantes.

Oliveira-Torres (2012, p.73) afirma que vão se constituindo nos espaços virtuais as "comunidades de aprendizagem, comunidades prática, comunidades de conhecimento e comunidades de redes de cooperação. Neste estudo, essas comunidades são constituídas no interior dos fóruns de discussão, local onde os agentes interagem virtualmente entre si".

No que tange às ferramentas de interação disponíveis no *moodle*, Oliveira-Torres (2012) as considera relevantes para manter os alunos no curso. A prática musical do curso de Música a distância da UAB/UnB, foco da pesquisadora, também se apresenta como um desafio para o estudante. A pesquisadora relata que

Eles destacam que sentem mais facilidade no ensino e na aprendizagem da parte pedagógico-musical do que na parte prática musical. Salientam que a demanda de atividades propostas nos ambientes impede uma formação mais focada e direcionada, além de uma interação maior nesse ambiente online, utilizando as ferramentas que o mesmo proporciona (OLIVEIRA-TORRES, 2012, p. 93).

Considera-se que as disciplinas práticas em música, como as ligadas ao ensino de instrumentos musicais, são, comumente, pontos recorrentes nas pesquisas até aqui analisadas, mesmo quando o objeto da pesquisa não trata dessas disciplinas particularmente.

A tese de Ribeiro (2013) tem como aporte teórico a motivação. Para esse pesquisador, os estudantes de cursos online possuem motivações intrínsecas que, de alguma forma, são mais salientes do que nos estudantes de cursos presenciais. O pesquisador destaca o desafio, a curiosidade e a novidade como elementos motivadores em relação à aprendizagem *online*. Por outro lado, da mesma forma que são claros os elementos motivadores, também existem elementos desencorajadores como a baixa conexão da internet ou outras frustrações de ordem técnica, como não saber manipular ferramentas dentro de aplicativos na internet ou ainda armazenamento incorreto de arquivos inutilizáveis posteriormente.

O pesquisador apresenta a Teoria da Autodeterminação (TAD) ainda pouco difundida nas pesquisas em EaD. De acordo com Ribeiro (2013, p. 49-50),

Os estudos que adotaram especificamente a Teoria da Autodeterminação (TAD) em ambientes online nos oito primeiros anos desse milênio foram poucos, apesar de já apontarem uma tendência crescente [...]. No entanto, uma limitação notável nesses estudos ocorreu pela tendência de se concentrarem apenas na motivação intrínseca. Dessa maneira, esses estudos acabaram explorando, de maneira parcial, o potencial da TAD para a diversidade de motivação, como os tipos mais autônomos de motivação extrínseca. As pesquisas mais recentes têm demonstrado que a TAD fornece subsídios analíticos úteis para explorar a complexidade da motivação em contextos online [...].

A TAD distingue e reflete sobre diversos níveis de motivação, tanto de fatores individuais quanto de fatores socioambientais. Para analisá-los, a TAD observa três categorias que, em conformidade com Ribeiro (2013), tratam da motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação. De forma ampla, o pesquisador esclarece que a argumentação central da TAD é "a de que todos os seres humanos têm necessidades psicológicas de competência, autonomia e pertencimento [...]" (RIBEIRO, 2013, p. 52).

Além da TAD, Ribeiro (2013) também utiliza a abordagem aberta proposta por Moran (2015) e a proposta do Estar Junto Virtual de Valente (2005). A escolha de tais abordagens é defendida pelo pesquisador em função do engajamento obtido pelos participantes na resolução de problemas e comportamentos colaborativos observados em sua pesquisa, cuja metodologia foi estudo de caso.

Na sequência, aborda-se a dissertação de mestrado de Westermann (2010), cujo título é “Fatores que influenciam a autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância”, defendida em 2010, pelo PPG da UFBA. Investigar a autonomia dos estudantes envolvendo motivos que estimulam ou, ao contrário, que os desestimulam é o objetivo de sua pesquisa. No intuito de verificar quais são esses princípios, realizou estudo de caso e, por meio de pesquisa semiestruturada, entrevistou os tutores e quatro estudantes participantes da disciplina de violão ofertada pelo curso de graduação em Licenciatura em Música na modalidade a distância pela UFRGS, sendo o pesquisador um dos tutores.

Westermann (2010) verificou que os estudantes apresentavam muita dificuldade em organizar o tempo de estudo, acessar o ambiente virtual, resolver alguns problemas técnicos sozinhos e, nesse sentido, constatou uma sobrecarga de trabalho para os tutores presenciais que, em pouco tempo, se viram dando aulas de violão diariamente nos polos. O comportamento de dependência física do professor estava se estabelecendo e o curso precisou de uma reorientação para que esse problema fosse minimizado e que a responsabilidade pela aprendizagem fosse realmente sentida e realizada pelos estudantes.

Para compreender o conceito de autonomia, o pesquisador apresenta a abordagem de Otto Peters (2006; 2012) e Moore (2002) e Moore e Kearsley (2011; 2013), dentre outros autores. Westermann (2010) discorre ainda sobre alguns pontos convergentes e divergentes entre o conceito de autonomia defendido pelos autores e concorda com a abordagem de Peters (2006; 2012), segundo a qual os professores devem testar modelos de autonomia dos estudantes para definir a estrutura do curso e não o contrário.

Ainda segundo este autor, os espaços virtuais são muito mais propícios para o desenvolvimento da autonomia do que os espaços reais, pois possibilitam que os alunos busquem informações nas mais variadas fontes a qualquer tempo. Outra razão, bastante destacada é a questão de que, nestes ambientes virtuais, os alunos podem ser ativos não sendo supervisionados o tempo todo por professores e colegas [...]. Estes ambientes, bem como os cursos de EaD em geral, devem ter estrutura bastante flexível, pois só assim o aluno poderá controlar e decidir seus objetivos de aprendizagem (WESTERMANN, 2010, p. 41-42).

Por se tratar de uma pesquisa que envolve aulas de instrumentos musicais, chama-se a atenção para a fala de Westermann (2010) em relação aos encontros presenciais e ao papel dos tutores. Ao descrever a estrutura do curso de graduação

pesquisada, o pesquisador apresenta três diferentes atuações dos tutores: o tutor na universidade, que atua diretamente como professor e colabora na elaboração das aulas e materiais didáticos, o tutor residente, aquele que mora nas cidades onde se encontram os polos de apoio presencial, e o tutor itinerante, que viaja às cidades onde estão instalados os polos. Westermann (2010) acentua que o papel dos tutores no curso é servir de apoio ao estudante, tirando suas dúvidas, supervisionando atividades e estabelecendo a ligação entre estes e a universidade. Entretanto, na prática, Westermann (2010) observou que o tutor residente acaba por ministrar aulas nos encontros presenciais nos polos e destaca que, além de os tutores não cumprirem sua função, deixam de colaborar com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, foco de sua pesquisa.

Observa-se, aqui, a mesma questão apresentada nas pesquisas de Gohn (2009), Carvalho (2010) e Krüger (2010), quando conferem ao encontro presencial o espaço ideal para a efetiva aprendizagem musical. Porém esses pesquisadores, incluindo Westermann (2010), compreendem que a aprendizagem deve, em primeira instância, ocorrer no espaço virtual e que este deve ser valorizado como tal. Assim, fica clara a preocupação desses pesquisadores quanto à qualidade do ensino de instrumentos musicais em cursos de educação musical na modalidade a distância, o que corrobora com as questões levantadas a esse respeito na primeira seção desta tese.

A dissertação de mestrado de Eid (2011), ao focalizar questões que emergem da prática em um curso de educação musical a distância, apresenta algumas Teorias em EaD. Destaca-se, em sua pesquisa, a proposta de Valente (2005) do Estar Junto Virtual. Como a pesquisadora busca observar a reflexão dos alunos no curso de formação de professores a distância e acredita que isso deve ocorrer a partir da problematização das práticas dos estudantes quando atuam como professores na Educação Básica, Eid (2011) corrobora a visão de Valente (2005) ao valorizar a interação entre tutores e estudantes nos AVA.

Dessa forma, pondera que o diálogo deve ser valorizado não apenas entre tutores e estudantes, mas também entre os próprios estudantes. A apreciação da experiência prática, da vida pessoal é observada pela pesquisadora quando, apoiada em Valente (2005) e em Moore e Kearsley (2011; 2013) com a Teoria da Distância Transacional, assevera que a EaD trata basicamente do ensino de adultos. É o modelo de educação andragógico, cujos participantes podem exercer sua autonomia, responsabilidades, administrar seu tempo, além de se permitir aprender

com o outro, envolvendo-se ativamente nas ferramentas interativas que uma plataforma como o *moodle* proporciona.

Eid (2011) também verifica, na Teoria da Distância Transacional de Moore e Kearsley (2011; 2013), alguns pontos relativos aos estudantes que apresentam dificuldades em se adaptar ao curso a distância. São eles:

[...] alta preocupação extracurricular (com emprego, responsabilidades familiares, saúde e interesses sociais); alunos com poucas aptidões para estudo autônomo (às vezes por não estudarem há longa data); falha na elaboração de cursos (disciplinas mal elaboradas ou construídas de forma incompatível com seus objetivos); incompetência do professor; expectativas erradas por parte dos alunos; tecnologia inadequada ou falta de habilidade para usar a tecnologia adequadamente; além de preocupações com o próprio curso (EID, 2011, p. 54).

A perspectiva de a aprendizagem estar centrada no aluno e este ser responsável por sua aprendizagem, a partir de bases construtivistas como a abordada por Moore e Kearsley (2011; 2013), também permeia a pesquisa de Eid (2011). Como sua investigação teve uma metodologia de *survey*, que envolve entrevistas com perguntas abertas e fechadas feitas aos estudantes do curso de educação musical a distância, salienta-se que, em relação aos encontros presenciais, Eid (2011, p. 115) apontou que estão em quinto lugar de uma lista elaborada pela pesquisadora, cuja questão tratava de apontar “três aspectos do curso que mais têm contribuído para a prática docente”. Na ordem listada, a partir das respostas dos estudantes, a leitura de textos/livros aparece em primeiro lugar; a discussão/interação tutor e alunos em segundo lugar; webconferência e Fórum em quarto lugar. Ainda assim, nas considerações finais, a pesquisadora relata que os estudantes não deixam de afirmar que os encontros presenciais são fundamentais para o bom desenvolvimento do curso.

A dissertação de Borne (2011) intitula-se “Trabalho docente na Educação Musical a distância: educação superior brasileira”; foi defendida no PPG em Educação da UFRGS. O foco foi a reflexão sobre o trabalho do professor em EaD. Como trata de pesquisa de campo, o pesquisador entrevistou oito professores de música que atuam no curso a distância da instituição ou que ministram disciplinas semipresenciais. Todos os professores interrogados possuem experiência no ensino presencial e, em função da inserção da licenciatura em Música a distância no programa da UAB, passaram a lecionar também no curso nessa modalidade.

Borne (2011) embasa sua pesquisa na abordagem de Peters (2006; 2012), entre outros autores, discorrendo sobre conceitos como autonomia, auto-regulação da aprendizagem, uso das TIC e também sobre os atores envolvidos na EaD. Compreende que o estudante deixa de ter uma postura passiva como a verificada em cursos presenciais, com abordagens tradicionais, e passa a ser responsável por sua aprendizagem. Como consequência, o papel do professor também se modifica em relação à prática atual e passa a ser mediador do conhecimento, contribuindo com a construção da aprendizagem. Acentua o pesquisador que o próprio AVA foi desenvolvido para que as mudanças de paradigma ocorressem de forma efetiva e o estudante mudasse seus hábitos de aprendizagem.

No tocante ao trabalho docente, foco da pesquisa de Borne (2011), este se apoia em Tardif (2014), dentre outros, sobre a profissão de professor, quando esta envolve o conhecimento formal, experiências de vida, postura pessoal diante de questões políticas, econômicas, sociais e culturais. Ou seja, o professor é um ser humano complexo e essa complexidade não fica fora quando leciona. Borne (2011) ainda observa semelhanças entre o comportamento do professor na EaD e o professor de música.

[...] a docência e a música compartilham este caráter social e interativo ao mesmo tempo, ainda que em alguns momentos a sua prática, docente ou musical, seja solitária (como no ato de estudar um instrumento em casa ou de preparar uma aula), em muitos outros eles são interativos, como na prática musical em conjunto e no exercício em si da docência; estas características são compartilhadas pela EAD, afinal geralmente o estudante está sozinho na frente de uma tela de computador, entretanto, ao mesmo tempo, ele está em contato com seus colegas, tutores e professores através da comunicação virtual (BORNE, 2011, p. 68).

As entrevistas realizadas pelo pesquisador com professores de música do curso de licenciatura, na modalidade a distância, permitem-lhe compreender que a ideia de a EaD ser mais fácil e, conseqüentemente, de baixa qualidade em relação ao ensino presencial, ainda é inerente a muitos professores. Nas entrevistas, contudo, os docentes relataram o contrário, que alguns conteúdos em música foram melhor compreendidos pelos estudantes do curso a distância do que os do presencial, porque no AVA os estudantes não esperam respostas prontas aos exercícios propostos, como se habituaram a fazer os estudantes do presencial. Os docentes entrevistados verificaram que se não se manifestarem no ambiente para resolver, ou pelo menos tentar resolver o exercício, nada ali vai ocorrer. Ainda no

que tange às interações, Borne (2011) discorre sobre a teoria do Estar Junto Virtual de Valente (2005), quando evidencia a aprendizagem coletiva que ocorre no AVA e a superação de dificuldades apresentadas pelos conteúdos das aulas.

Borne (2011) analisa as proximidades das falas dos professores com a visão de EaD de Peters (2006; 2012), segundo a qual a modalidade a distância é uma grande descoberta, que realmente pode revolucionar os modelos de ensino e aprendizagem e que muitos professores encontram isso ao atuar em cursos nessa modalidade, comparando a performance dos estudantes com os de ensino presencial. O pesquisador também destaca que, para os docentes, os encontros presenciais com os tutores nos polos é fundamental para que os objetivos das disciplinas ministradas sejam alcançados por todos os participantes.

Dando sequência, analisa-se a pesquisa de Onofrio (2011), que focaliza o ensino musical a distância. A sigla utilizada pelo pesquisador (EAD) refere-se a Ensino a Distância, porém sua sugestão de um modelo prático a distância, a ser desenvolvido na plataforma TelEduc, desenvolvida pela Unicamp, tem como aporte teórico o Estar Junto Virtual de Valente (2005), o qual compreende que a educação envolve processos de ensino e de aprendizagem e, portanto, a EaD para o autor significa Educação a Distância. Onofrio (2011) destaca que o papel do professor se modifica na EaD e que as TIC não se resumem a aulas presenciais virtualizadas. Em defesa da EaD Onofrio (2011, p. 6) enuncia que:

[...] o EAD pode trazer um grande benefício aos alunos e professores. Para alunos que moram em regiões distantes das instituições de ensino, por exemplo, oferecem a possibilidade de concluir os estudos em suas casas, bem como estudar em horários alternativos de acordo com suas rotinas. Para professores, a possibilidade de ampliar e melhorar significativamente suas aulas, já que a função do professor em ambiente on-line muda consideravelmente. O professor não é o passador da informação, ele gerencia o aprendizado, uma vez que o aluno tem a seu dispor uma grande quantidade de matérias e conteúdos; o professor trabalha no direcionamento do aluno em relação ao aprendizado.

Em sua proposta de curso a distância, as ferramentas interativas disponíveis no TelEduc são vistas como cruciais para que ocorra não apenas a interação entre estudantes, professores e tutores, mas também dos estudantes entre si. As interações entre os estudantes e o AVA com os objetos de aprendizagem foram ressaltadas em sua proposta, quando o pesquisador optou por materiais mais dialógicos, com uma visualização clara e de fácil manuseio.

A pesquisa de mestrado de Corrêa (2013), que investiga a base de conhecimento docente em curso de Educação Musical a distância da UFSCar, utiliza como apoio os conceitos em EaD apontados por Moore e Kearsley (2011; 2013), dentre outros autores. O pesquisador faz referência aos autores quando discorre sobre a falta de conhecimento dos docentes entrevistados por ele sobre a EaD e estes revelaram que tiveram de aprender na prática.

Apesar de não fazer relação direta à Teoria da Distância Transacional, Corrêa (2013) compreende que os três fundamentos da EaD, conforme Moore e Kearsley (2011; 2013), autonomia, diálogo e estrutura, fazem-se presentes em sua pesquisa, quando categoriza as falas dos docentes pesquisados.

5.1.4 Tecnologias utilizadas

Nessa categoria, verificam-se as tecnologias utilizadas nas pesquisas selecionadas para compreender como os pesquisadores relacionaram as propostas metodológicas e a teoria em EaD a elas.

Cajazeira (2004) cita a pesquisadora Edith Litwin que, em 2001, afirmava que a qualidade de uma proposta em EaD deveria estar focada nos conteúdos e não nas tecnologias utilizadas. Nesse aspecto, compreende-se que os conteúdos são de extrema importância para que os objetivos sejam alcançados em determinada proposta educativa. Entretanto, vale lembrar que muitas teorias em EaD, quando valorizam aspectos interativos e de autonomia do aluno, só o fazem em função da tecnologia utilizada, que nesse caso são as TIC. Sem a internet, a qualidade da interação para estudantes, distantes geograficamente, ficaria comprometida e predominaria o modelo da quarta geração em EaD, apresentado na segunda seção deste trabalho: o modelo da teleconferência de um para vários, mas com baixa interatividade. Nesse modelo, cabem tecnologias como o rádio, a televisão e a web, quando um palestrante produz um vídeo e este é distribuído para os estudantes interessados.

Constata-se, na pesquisa de Cajazeira (2004), que as tecnologias utilizadas para aplicar seu modelo de curso em formação continuada de músicos foram: o material impresso, vídeo e gravações em CD, que os alunos poderiam levar para casa para ouvir repetidas vezes. A pesquisadora fez uso de uma tecnologia possível

para a situação encontrada na escola, visto que não havia computadores e internet nesse espaço da banda, mas foi possível realizar sua proposta com tecnologias de difusão musical anteriores à *web*.

Para que o modelo de educação a distância funcionasse, foi necessária a instalação de uma biblioteca de música, de um aparelho de som, de um vídeo e de um quadro de avisos, comprovando a transformação em nível material. Em termo *conceitual*, a ideia de estudar outros assuntos ligados a música, porém, não específicos para a execução instrumental, comprova mudanças no termo conceitual sobre a formação do músico de banda. Porém, evitou-se mudanças nas *relações interpessoais*, ao colocar o monitor, figura central do curso, um músico da própria banda. Ao coordenador, pessoa de fora da banda, ficaram reservados os encontros mensais, reforçando a autogestão da banda (CAJAZEIRA, 2004, p. 51, grifos da autora).

Nossa intenção é deixar claro que se o curso pudesse ser disponível utilizando as TIC, certamente a pesquisadora teria elaborado e disponibilizado os conteúdos de forma diferente e a interatividade poderia ser maior entre os estudantes, que não ficariam dependentes do momento presencial para fazer música em conjunto. Defende-se, assim, que os suportes tecnológicos são importantes e reconfiguram os conteúdos propostos em dado curso.

O curso de Cajazeira (2004) foi dividido em três módulos. Tanto o impresso quanto o vídeo são materiais autoexplicativos e o CD serve de apoio a esses materiais, porque nele contém exemplos musicais apresentados no livro-texto. A duração do curso foi de três meses sendo um mês para cada módulo, e cada módulo continha quatro lições. Os estudantes poderiam repetir os módulos quantas vezes julgassem necessário, com a liberdade de escolher por qual módulo iniciar e cada um podendo avançar os módulos em seu próprio ritmo. O curso contou com encontros presenciais agendados e com a figura de um tutor (referido na tese como monitor), que auxiliava os estudantes/participantes ao longo da semana. O curso também previu uma logística que incluía o uso da biblioteca sediada na escola da banda e o retorno das tarefas propostas no material e realizada pelos estudantes/participantes.

Essas características podem ser observadas como geradoras de autonomia e consciência daquilo que o estudante já sabe e o que quer aprender. Ainda que não tenha sido descrita de forma clara na tese, acredita-se que a terceira categoria, que se refere às Teorias em EaD, foi utilizada por Cajazeira (2004) como fundamento para a elaboração e aplicação de sua proposta, priorizando a autonomia do aluno ao

executar as tarefas propostas pelo material impresso em casa e aplicar o que foi aprendido nas execuções instrumentais que ocorriam nos momentos presenciais. A interação também foi bastante valorizada, porém restrita aos momentos presenciais. Houve preocupação com elementos estruturais que vão da qualidade na produção do conteúdo musical do material didático, levando em conta os interesses dos alunos e não estabelecendo uma ordem para sua execução. Sob essa ótica, a proposta se aproxima da Teoria da Distância Transacional de Moore (2002).

A pesquisa de Henderson Filho (2007) utilizou as TIC, pois se tratou de um curso online chamado "Novas Tecnologias na Educação Musical". No desenvolvimento desse curso foi utilizado o ambiente TelEduc (*software* livre para *download* projetado pela Unicamp) e suas três etapas foram programadas para ocorrerem *online*. Os materiais utilizados durante o curso, como textos, vídeos e áudio foram disponibilizados por meio das ferramentas do ambiente, assim como as atividades interativas que utilizaram os *chats*, correio eletrônico, mural de discussão, portfólio, entre outros. De acordo com o pesquisador, "Essa proposta teve como princípio a aprendizagem colaborativa e, portanto, a valorização de dois níveis de interação dentre os quatro já mencionados anteriormente: interação aluno-professor e interação aluno-aluno (HENDERSON FILHO, 2007, p. 121)".

Chama-se a atenção para o fato de que, ao contrário da proposta de curso elaborada e aplicada por Cajazeira (2004), o foco do curso proposto por Henderson Filho (2007) não estava nos conteúdos, "mas nas estratégias utilizadas para alcançar os objetivos" (HENDERSON FILHO, 2007, p. 123). Por se tratar de formação continuada de professores de música, na leitura da tese desse pesquisador, compreende-se que seu objetivo era observar a viabilidade de cursos de música online. O público-alvo eram professores de música atuantes e, por esse motivo, o conteúdo musical estava claro aos participantes. O foco passou a serem os conteúdos, mas por outro meio que não o aprendido no modelo presencial. Houve, então, uma mudança metodológica envolvendo as TIC e todas as possibilidades de estrutura, interação e autonomia por ela geradas.

A proposta de Cajazeira (2004), acredita-se, também foi metodológica e mesmo que a pesquisadora não tenha feito uso das TIC, os conteúdos musicais, propriamente ditos, não foram alterados. Ainda que sua proposta tenha ampliado o fazer musical dos alunos/participantes para elementos musicais mais contemporâneos, como a música experimental e sons do ambiente, propostos por Schafer, os conteúdos de música tradicional se mantiveram, uma vez que o

repertório desenvolvido pela banda é basicamente tonal. Dessa forma, ao se tratar de EaD, é interessante não hierarquizar os elementos envolvidos, como discutido na segunda seção desta tese. Pensando de uma forma mais sistêmica, em que os elementos estão interligados, evitamos essas contradições que, às vezes, por medo de enaltecer as tecnologias, o que também não é pertinente, acaba-se por enaltecer ou o conteúdo ou o método.

A pesquisa de Gohn (2009) aborda, de forma bastante rica, as inúmeras possibilidades do uso de diferentes tecnologias que podem auxiliar professores e estudantes de música em todos os níveis e graus de instrução. O pesquisador descreve as diferentes áreas de estudo que compõem um curso de graduação em Música, seja na modalidade presencial ou a distância, apresentando programas de computador e páginas virtuais na internet que contribuem com cada uma dessas áreas (composição, performance, história da música, etc). Em seu objeto de estudo, Gohn (2009) utiliza o vídeo com aulas de percussão gravadas e postadas aos estudantes na plataforma *moodle*, utilizada pela UAB/UFSCar. Os materiais de vídeo e outros links da internet foram dispostos aos estudantes, sendo que as ferramentas do *moodle* foram importantes para a realização do curso como fórum, *chat*, *e-mail*, dentre outras.

O que chamou a atenção na pesquisa de Gohn (2009) é que o autor se ocupou em apresentar uma definição para a educação musical a distância. Em suas palavras,

(...) é considerada como educação musical a distância a situação em que um aprendiz interage com materiais pedagógicos planejados por um professor, que na maior parte do tempo do estudo não se encontra face a face com o aluno. A presença física do professor pode ocorrer em momentos presenciais pré- estabelecidos dentro de um curso programado para acontecer a distância; ou quando trata-se de cursos presenciais que utilizam recursos da EAD como complemento para atividades de sala de aula; ou pode simplesmente não ocorrer, caso o curso ofereça somente contatos via meios tecnológicos, ou se o programa de estudos é direcionado para uma completa autonomia do estudante (GOHN, 2009, p. 29).

Essa definição abarca diferentes modelos de cursos que podem ser ofertados na modalidade EaD, quando trata de materiais pedagógicos planejados antecipadamente por um professor conteudista, que nem sempre é o professor que atuará diretamente com os estudantes. Em muitos casos, o tutor é quem executará esse papel de interação. Os encontros presenciais também são previstos e, especificamente no curso a distância, em que a experiência de Gohn (2009) foi

realizada, a presença do tutor é fundamental, porque fazem parte das especificidades impostas pela UAB. Outra questão tratada no trecho se relaciona ao ensino híbrido. Para o pesquisador, os cursos de música presenciais que utilizam diferentes mídias como CD, DVD e vídeos, em canais na internet como o *YouTube*, para exemplificar estilos, interpretações musicais e técnicas instrumentais, já estão utilizando o ensino híbrido. O pesquisador também menciona o uso de *softwares* e outros programas de computador para edição de partituras, gravações, mixagens ou, ainda, treinamento auditivo como ensino híbrido.

A citação de Gohn (2009) também inclui a autonomia do estudante. O pesquisador observa que o curso de Educação Musical a distância, ofertado pela UAB/UFSCar, faz uso de uma prova de conhecimento específico em seu vestibular e, em função disso, conta somente com estudantes que já foram iniciados na aprendizagem instrumental de forma presencial. Assim, esses estudantes compreendem que o gesto, a postura corporal, o toque e muitos outros elementos técnico-musicais, que nem sempre podem ser ensinados por vídeo, foram previamente entendidos. Essa questão merece destaque, pois seu vídeo ensinando percussão foi formatado e direcionado a pessoas que não são leigas, contando com certa autonomia do estudante no instrumento para compreender o que está sendo ensinado e alcançar os objetivos propostos sem a presença física do professor. Ao final da oferta da disciplina, Gohn (2009) sugere a leitura de um texto que reforça essa a autonomia.

Concluindo a disciplina, foi proposta uma discussão no fórum, tendo como tema o estudo de instrumentos musicais por meio de um ambiente virtual, indicando pontos positivos e negativos na experiência que estava se encerrando. Para embasar o debate, foi indicada a leitura da introdução do livro *Auto-aprendizagem Musical: Alternativas Tecnológicas*, que expõe uma pesquisa sobre o uso de mediações tecnológicas para a aprendizagem de percussão (GOHN, 2009, p. 152).

Carvalho (2010), por ter desenvolvido sua pesquisa no curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCar, tem como tecnologia utilizada o ambiente *moodle*. A disciplina lecionada pela pesquisadora nesse curso se intitula “Vivência em Educação Musical” e lhe serviu de objeto de estudo. Nessa disciplina, Carvalho (2010) observou a dinâmica que ocorre durante as aulas *online* e o desafio de ensinar instrumentos musicais (flauta doce no caso) e outros conteúdos musicais que são práticos por natureza como a aprendizagem rítmica.

A pesquisadora aponta que algumas dificuldades surgiram quando a oferta da disciplina ocorreu pela segunda vez e foi necessário diminuir a quantidade de horas dos encontros presenciais em relação à primeira oferta. Assinala que muitos alunos não puderam participar desses encontros na primeira oferta e, com isso, a prática de tocar flauta doce, que ocorria presencialmente, passou a ocorrer também virtualmente e, então, foi adotado o programa *Audacity* para captação, edição de áudio e postagem do vídeo.

A redução e concentração da carga horária presencial desafiaram participantes a aprenderem a manipular novos programas para captação e edição de áudio e captação, edição e postagem de vídeos. Tinha como princípios do processo de adequação do formato alternativo que conseguíssemos manter a característica prática, essencialmente sonora e com estímulo ao trabalho em grupo (CARVALHO, 2010, p.128).

Segundo Carvalho (2010), professora, tutora e alunos aprenderam juntos a manipular o programa *Audacity* e foi possível superar a diminuição dos encontros presenciais sem perder a qualidade da execução musical no instrumento. Pelo contrário, os alunos relataram em sua pesquisa que, além da flauta doce, aprenderam a usar a tecnologia por meio do programa de gravações e edição de áudio, ampliando as possibilidades de uso dessa tecnologia quando se tornarem professores.

A tese de Krüger (2010) utilizou as TIC como principal suporte tecnológico para o desenvolvimento do curso de formação continuada de professores de música. A plataforma TelEduc, desenvolvida pelo Núcleo de Informática Aplicado à Educação da Unicamp, foi o AVA escolhido para a realização do curso. De acordo com a pesquisadora, os principais recursos disponíveis no aplicativo e utilizados no curso foram: Estrutura do Ambiente, Dinâmica do Curso, Agenda, Atividades, Material de Apoio, Mural, Fóruns de Discussão, Bate-papo, Correio, Perfil, Grupos, Diário de Bordo e Portfólio. Krüger (2010) defende que as ferramentas de interação do aplicativo como *chats*, fóruns e portfólio contribuíram para a reflexão crítica dos participantes e que nesses momentos observou a diminuição da evasão dos cursos na modalidade a distância. Nas entrevistas semiestruturadas, aplicadas pela pesquisadora às docentes que ministraram o curso de formação de professores de educação musical a distância, destaca-se a seguinte afirmação:

A docente lembrou que estas interações aconteciam tanto nos bate-papos e fóruns quanto nos portfólios, visto que esta ferramenta era utilizada para postagens de versões intermediárias do trabalho de aplicação para receber sugestões e orientações do docente (KRÜGER, 2010, p. 170).

Em relação aos encontros presenciais, o curso analisado por Krüger (2010) em sua tese ocorreu com quantidade de horas quase iguais para os momentos presenciais e a distância, caracterizando o curso como semipresencial (36 horas/aula presenciais e 30 horas/aula a distância). Os momentos a distância foram intercalados com os presenciais e isso foi considerado como positivo pelas professoras participantes do curso, porque o espaço virtual foi visto como uma continuidade das discussões iniciadas nos encontros presenciais. As atividades práticas em música também foram desenvolvidas no momento presencial e as ferramentas do aplicativo foram mais usadas para refletir e discutir sobre a ação musical do que continuar a ação musical em si.

A tese de Oliveira-Torres (2012) utilizou as TIC ao pesquisar sobre a pedagogia musical *online*. Nos termos da pesquisadora,

Neste estudo, o locus de investigação está hospedado em um ambiente virtual de aprendizagem que possui como meio a plataforma moodle, na qual se constitui a relação entre os sujeitos nela inseridos, além de promover a mediação entre eles e seus conteúdos" (OLIVEIRA-TORRES, 2012, p. 58).

Esta se baseou na definição do ciberespaço de Pierre Levy (2010) para compreender esse espaço como desterritorializado visto que o *locus* de sua pesquisa se encontra em um curso de música a distância em que grande parte da carga horária ocorre no AVA do aplicativo *moodle*.

A interação entre alunos, tutores e outros alunos foi abordada na pesquisa de Oliveira-Torres (2012) como essencial para o desenvolvimento de uma pedagogia musical online. Para tanto, foram utilizadas ferramentas do *moodle* tais como *chats*, *wiki*, fóruns, etc. e algumas ferramentas externas, *MSN* e o *Skype*.

A tese de Ribeiro (2013) utilizou mais de uma tecnologia, quando pesquisou sobre aspectos motivacionais de alunos de violão em curso online. Como sua pesquisa foi realizada tendo como *locus* um curso presencial, a disciplina "Prática Instrumental III em Violão" foi ofertada no modelo semipresencial. Os estudantes mantinham encontros presenciais constantes com o professor e, conforme Ribeiro (2013, p. 47):

[...] o presente estudo uniu lições elaboradas em material impresso, mídia de DVD a um site especificamente criado para ampliar as possibilidades de acesso a esses materiais e diversas outras mídias digitais online disponibilizadas gratuitamente. Os alunos ainda participaram de uma lista de discussão via e-mail, que é uma ferramenta assíncrona bastante utilizada em cursos a distância, e uma rede social da internet para potencializar as interações online, a partir das quais os alunos puderam dirimir possíveis dúvidas referentes às lições ou ao próprio curso. Aliada a essas ferramentas, ainda foi adicionado recursos síncronos como as videoconferências e os chats dos messengers.

Ribeiro (2013) verifica que houve aprendizagem efetiva do violão nas aulas online e que a colaboração, autonomia e sensações de pertencimento estavam evidentes nos momentos presenciais e nos encontros assíncronos que ocorreram online. O pesquisador também destaca o desempenho dos estudantes na performance musical:

Em geral, os dados desta pesquisa revelaram que o senso de competência *versus* incompetência não foi muito percebido em relação a fazer melhor ou pior do que seus pares, mas em se sentirem tão competentes quanto os demais. Contudo, em relação aos próprios desempenhos anteriores, todos os entrevistados afirmaram ter progredido no instrumento (violão) com as aulas a distância. Esse crescimento foi apontado pelos estudantes, principalmente em razão da utilidade dos recursos online, do crescimento técnico instrumental e da ampliação do repertório diversificado (popular e erudito) adquirido (RIBEIRO, 2013, p. 132).

O valor dado pelos estudantes às diversas vias de comunicação utilizadas durante o curso como elementos facilitadores de aprendizagem, principalmente as redes sociais, é ressaltado pelo pesquisador. Destacam-se os *feedbacks* que, na pesquisa de Ribeiro (2013), foram empreendidos, tanto pelo professor quanto pelos colegas de turma, corrigindo e estimulando a prática do violão.

A dissertação de mestrado de Araújo (2002) utiliza o *software* JavaMusic como uma sugestão possível de suporte tecnológico às aulas de música nos cursos superiores. O pesquisador aponta outros programas de computador desenvolvidos para crianças que podem ser utilizados nas aulas de musicalização. Para o pesquisador, o software desenvolvido deixa claro suas limitações. Em sua conclusão, Araújo (2002, p. 105) afirma:

Finalizando, é importante ressaltar que a proposta do JavaMusic, quando estiver totalmente desenvolvida e pronta para o uso, não prevê a substituição do curso tradicional de música por cursos a

distância. O novo paradigma que aqui começa a ser estabelecido propõe, em verdade, a utilização da web como uma extensão da sala de aula, provendo aos cursos de música, recursos para seu crescimento em qualidade e, assim, propiciando uma melhor formação aos futuros profissionais da música.

A pesquisa de Araújo (2002) marca o início do recorte temporal que foi empreendido. Destaca-se o fato de as primeiras pesquisas em educação musical a distância focalizarem os programas de computador como objeto de estudo. Esses programas servem como suporte ao ensino tradicional que comumente caracteriza os cursos superiores em música no Brasil.

Observa-se que a pesquisa de Flores (2002) também destaca o uso de *softwares* educacionais para serem usados na internet como uma extensão das aulas que ocorrem no ensino presencial. O pesquisador implementou um sistema em hipermídia denominado “Intervalos”, e de acordo com Flores (2002, p. 48):

INTERVALOS [...] é um sistema hipermídia para a web, destinado ao ensino/aprendizado introdutório à teoria musical, tendo como principal objetivo transmitir *conceitos e demonstrações sobre a teoria dos intervalos, escalas e arpejos musicais*. [...] O sistema poderá ser utilizado por escolas que trabalham com esse domínio de conhecimento, bem como por usuários que queiram exercitar-se individualmente nos seus computadores pessoais. O acesso ao sistema é facilitado por tratar-se de uma aplicação baseada na Web (Grifos do autor).

O *software* apresentado por Flores (2002) utiliza a hipermídia para ensinar intervalos, escalas e arpejos musicais. Há trechos de músicas e conceitos distribuídos no programa de fácil manipulação por parte do estudante. O caminho a ser percorrido é de livre escolha e o *layout* facilita a manipulação dos conteúdos. Há vários botões indicando conceitos, ou para ouvir novamente aquele som, e que podem ser apertados inúmeras vezes pelo estudante. Existem também vários *links* com diferentes funções, tais como: enviar um *e-mail* ao professor, abrir um glossário, baixar um *plug-in*, entre outros.

Embora seja baseado na *web*, o *software* analisado na pesquisa de Flores (2002) não é aberto à exploração; seu sistema é fechado, tornando-se finito, ao contrário dos hiperlinks da internet, mais comumente utilizados. Os conceitos musicais ali contidos são os únicos a que o estudante terá acesso. Os *links*, quando acessados, levam a outras telas criadas exclusivamente para esse programa. Segundo Flores (2002), o sistema está disponível na rede, mas a página, quando acessada, abre no JavaScript.

Nas conclusões, Flores (2002) afirma que, em levantamento sobre essa temática no início de sua pesquisa de mestrado, não encontrou estudos semelhantes. O pesquisador valoriza seu trabalho pela capacidade de implementar um programa que atenda às demandas da educação musical por meio de tecnologias que utilizam a *web*.

A dissertação de mestrado de Rodrigues (2003) aborda um sistema interativo denominado MATHEMA como foco de sua pesquisa. Na mesma esteira de Araújo (2002) e Flores (2002), o pesquisador também propõe apresentar um programa de computador destinado ao ensino de alguns conteúdos musicais. A diferença na tecnologia descrita por Rodrigues (2003) é que o MATHEMA utiliza inteligência artificial e, nesse sentido, o tutor a quem o pesquisador se refere ao longo de seu trabalho é um tutor artificial e o sistema inteligente é capaz de interagir com o usuário, além de prever seus gestos. O sistema aprende como o usuário utiliza o programa e, assim, disponibiliza os conteúdos com base no comportamento deste.

Rodrigues (2003) pontua que o centro da aprendizagem, utilizando o programa, está na resolução de problemas:

A atividade de resolução de problemas ocorre segundo um dos dois modos: o aprendiz resolve problemas colocados pelo sistema ou o contrário. No primeiro modo, o sistema tutor, mediante um certo critério, escolhe e apresenta um problema ao aprendiz. Nisso, o aprendiz tenta resolvê-lo, podendo resultar em situações bem distintas, desde solucionar o problema completamente até não apresentar nenhuma reação. Em qualquer caso, o sistema acompanhará o processo e dará o feedback necessário. No segundo modo, o aprendiz coloca um problema para o sistema tutor. Daí, o sistema procura resolver e, se for demandado, apresenta explicações sobre a sua solução (RODRIGUES, 2003, p. 69).

O “Aprendiz Humano”, como o usuário do programa é referido por Rodrigues (2003), aprende com o SATA - Sociedade de Agentes de Tutores Artificiais. O pesquisador relaciona esse modelo de aprendizagem ao modelo construtivista e faz referência a Vigotski. Todavia, a construção da aprendizagem ocorre entre homem e máquina. Acredita-se que, nesse caso, ainda que os conteúdos musicais sejam satisfatórios e a interatividade realmente aconteça em programas computacionais como esse, as possibilidades de respostas dadas pela máquina são limitadas e ela não é capaz de compreender que há muitas variáveis em jogo quando um estudante apresenta uma dúvida ou não compreende certo conteúdo. Essas variáveis são de

ordem política, cultural, social e econômica, inseridas historicamente e significativas na vida humana.

Isso vem para confirmar a impressão sobre a educação musical a distância no Brasil ter sido descortinada pelos programas de computador, cujos conteúdos são semelhantes aos praticados nas salas de aula de escolas de música, conservatórios e cursos de graduação na área. Esses conteúdos valorizam a grafia musical e o treinamento auditivo em detrimento de outras formas de compor e pensar a música e a educação musical.

Dando um salto para 2010, encontra-se a dissertação de Westermann (2010) que, ao refletir sobre os processos de autonomia em estudantes de violão no curso de licenciatura em Música na modalidade a distância, ofertado pela UFRGS, utilizou como ferramenta tecnológica o *moodle*. Esse AVA permite que interações entre alunos, professores e tutores sejam realizadas de forma síncrona e assíncrona, por meio de ferramentas como fóruns, *chats*, *wikis*, portfolio, etc., além de outros instrumentos para disponibilizar materiais, incluindo o *E-Book* Violão Acompanhamento (WESTERMANN, 2010), acessar aulas *web*, enviar e receber arquivos, entre outros.

Atualmente, este abriga todo tipo de arquivo de áudio, vídeo, partitura, fotografia e animação referentes à disciplina de violão. Os conteúdos estão organizados por agrupamento de todos os conteúdos afins, relativos a um repertório, como forma de esgotar as possibilidades de trabalho sobre aquela determinada peça. Exercícios de técnica e fichas de análise das peças também são encontrados nessa plataforma. Talvez a principal característica do *E-Book* seja o fato de estar constantemente em crescimento. Por ser disponibilizado *online*, este ambiente permite a atualização rápida de seus conteúdos e podem acolher contribuições de forma contínua (WESTERMANN, 2010, p. 32, grifos do autor).

Na discussão dos resultados, Westermann (2010) afirma que a autonomia é algo que deve ser estimulado em estudantes de cursos a distância. Os estudantes participantes de sua pesquisa compreenderam que estudar nessa modalidade requer mudanças em relação a sua aprendizagem, que é bastante distinta de relações mais dependentes em modelos presenciais, especialmente quando se trata de aulas de instrumentos musicais.

A dissertação de mestrado de Eid (2011) também utilizou o *moodle* como tecnologia principal. A pesquisadora, que entrevistou alunos quase concluintes do curso de Educação Musical a distância ofertado pela UAB/UNB, explica que o *moodle* é a plataforma utilizada no curso e que por meio dela foi possível discutir as

características crítico e reflexivas dos futuros professores de música que realizaram o curso.

Eid (2011) verificou que as ferramentas do *moodle* contribuem para a construção do conhecimento desde que a faculdade apresente uma estrutura alinhada aos preceitos contidos no projeto pedagógico do curso, incluindo o perfil do aluno egresso. Com base nas entrevistas, a pesquisadora observou que as ferramentas de interação, principalmente o fórum, seguido das webconferências e tarefas, foram citadas pelos estudantes como bastante úteis para a aprendizagem. As tabelas visualizadas na dissertação de Eid (2011) mostram que, quando questionados sobre "Itens comentados nas respostas dos estudantes sobre em quê e por que as situações ajudam" (EID, 2011, p. 105), em primeiro lugar estão as discussões entre tutores e alunos na plataforma, seguidas de leituras de textos, orientações dos tutores ou supervisores, aulas dadas pelos professores (visita aos polos, *webs*, vídeo aulas), discussões entre colegas na plataforma, metodologias usadas nas disciplinas práticas (percepção e instrumentos), aulas dadas pelos colegas e metodologias usadas nas disciplinas teóricas.

A pesquisadora conclui que os estudantes entrevistados concordam que o curso foi essencial para sua formação. Como sua pesquisa tem como foco o comportamento crítico e reflexivo dos estudantes, a problematização a partir de situações práticas de sala de aula, vividas na disciplina de estágio supervisionado e trazidas para o contexto do fórum de discussão, foram oportunas para que todos percebessem os problemas encontrados e buscassem soluções a partir da revisão de conceitos discutidos nas disciplinas mais teóricas.

Nota-se, por meio dessa pesquisa, que não basta utilizar ferramentas de interação oferecidas pelo *moodle* se as discussões ali trazidas não forcingem uma reflexão a partir de questões problematizadas no universo da prática para que, posteriormente, essa mesma prática possa ser transformada. Assim, as teorias de base construtivista e que embasam a Teoria da Distância Transacional de Moore e Kearsley (2011; 2013) passam a fazer todo o sentido como aporte teórico de pesquisa em EaD.

A pesquisa de Borne (2011), em nível de mestrado, refere-se ao AVA e aos Objetos de Aprendizagem (OA) como as tecnologias que fizeram parte da análise dos dados coletados pelo pesquisador por meio de entrevistas com oito docentes atuantes no curso de licenciatura em Música da UFRGS. O pesquisador relata que

os docentes entrevistados percebem as interações proporcionadas pelos Objetos de Aprendizagem e pelo AVA de duas formas distintas:

[...] entre os atores que lá participam e interagem e entre as tecnologias que se articulam. Identifiquei que os docentes interagem no AVA: de maneira autônoma e por conta própria, os *habitantes*; com o apoio de seus tutores, os chamados *visitantes*; e através de seus tutores, os *transeuntes*. [...] No cerne das interações tecnológicas, especialmente aquelas entre OA e AVA, os docentes relataram limitações impostas pela tecnologia e o desconhecimento de algumas ferramentas disponíveis nesse ambiente, ambiente esse que segundo Peters [...] é um espaço onde há uma mudança de paradigma, onde o estudante deve assumir um papel mais central no seu processo de aprendizagem (BORNE, 2011, p. 142).

Questões ligadas ao planejamento e à flexibilização dos conteúdos também foram observadas por Borne (2011) ao analisar a fala dos docentes. Segundo o pesquisador, os docentes flexibilizaram suas aulas nas interações com os estudantes utilizando ferramentas como *chats*, videoaulas e vídeo-conferências. Borne (2011) salienta a necessidade de docente e tutores em EaD passarem por algum tipo de formação na área para que façam bom uso do AVA no sentido de superar a não presencialidade dos estudantes e possibilitar uma revisão na forma de atuação desses profissionais, fundamentais à EaD.

Onofrio (2011) propôs um modelo de ensino de música a distância descrito em sua dissertação de mestrado. O modelo foi desenvolvido na plataforma TelEduc da Unicamp com ferramentas muito semelhantes ao *moodle*. A proposta do pesquisador se refere a dois módulos para um curso de improvisação musical.

Em relação à interatividade, os usuários poderão contar com fóruns e *chats*, mas seu curso também prevê o uso de ferramentas externas ao ambiente, tais como o *Skype* e as redes sociais. Para o pesquisador

Interação não é apenas oferecer ferramentas como fóruns ou chats, é muito além disso, é incentivar, propor estratégias pedagógicas, matérias que estimulem aos alunos a interagirem com o ambiente, professores colegas e materiais (ONOFRIO, 2011, p. 101).

O modelo de curso descrito por Onofrio (2011) não foi aplicado, apenas desenvolvido como forma de demonstrar as possibilidades que existem para aulas de música *online*, colaborando, assim, com o avanço da educação musical a distância.

A pesquisa de mestrado de Santos (2012) aborda as contribuições do curso de música a distância na perspectiva de licenciados-já-professores. Por meio de entrevistas, o pesquisador refletiu sobre como os recursos tecnológicos foram percebidos pelos entrevistados. O curso realizado pelos entrevistados ocorreu na UFSCar, que utiliza o *moodle* como plataforma para fomentar o curso de Educação Musical a distância. Como o *moodle* possui ferramentas para a interação, Santos (2012) observou, na fala dos entrevistados, que muitos deles se surpreenderam com o uso das tecnologias na educação e que sua aprendizagem por esse meio foi efetivada, incluindo a sensação de pertencimento e os *feedbacks* dos professores, tutores e outros colegas. Fatores como motivação e inovação também foram observados pelo pesquisador: "Não considero nenhum ponto negativo, pois toda a aprendizagem durante o curso trouxe aspectos motivadores e inovadores para a atuação como professor de música. Todos os conhecimentos foram adequados e, assim como eu, muitos colegas já estão se beneficiando" (P2) (SANTOS, 2012, p. 93).

Quando questionados pelo pesquisador sobre os pontos negativos do curso a distância, os entrevistados apontaram o excesso de atividades, a simultaneidade de disciplinas, o acúmulo de tarefas, entre outros. Santos (2012) assinala que, de forma geral, os entrevistados avaliaram positivamente o curso e afirmaram que muitos hábitos desenvolvidos a distância seriam bem vindos nos cursos presenciais. Os entrevistados relataram que aprenderam a organizar seu tempo de estudo e perceberam que precisam ler todos os textos e acessar todas as ferramentas disponíveis para acompanhar o curso. A autonomia está presente no discurso dos professores quando enunciam que aprenderam a estudar sozinhos. As tecnologias utilizadas para a aprendizagem das aulas de instrumento (flauta doce e percussão), tais como vídeos e postagem de gravações e o programa *Audacity* também foram lembrados pelos entrevistados como possibilidades de aprendizagem musical a distância.

A dissertação de Corrêa (2013), cuja motivação foi observar as especificidades do trabalho docente em curso de Educação Musical a distância, foi baseada também na plataforma *moodle*, pois se trata de outra pesquisa realizada no âmbito da UFSCar. O autor apresentou os docentes entrevistados como imigrantes digitais, por possuírem experiência em cursos presenciais, mas que, ao passarem a lecionar na modalidade a distância, sentiram necessidade de realizar cursos de formação continuada sobre as TIC e a EaD para executarem o trabalho *online*.

Corrêa (2013) relata que os docentes entrevistados são pós-graduados, cuja formação inicial foi realizada em cursos de bacharelado em instrumento musical para uns e licenciatura para outros. Nesse sentido, alguns docentes revelaram ter mais dificuldade em preparar conteúdos específicos de música para os estudantes do curso a distância e perceberam que a prática docente é bem diferente quando comparada ao curso presencial.

Em relação às TIC, Corrêa (2013, p. 120) sinaliza:

Os saberes construídos por sujeitos da investigação por meio da aprendizagem da docência na prática na modalidade EaD são referente ao uso das TDIC, comunicação, interação e planejamento. Os docentes investigados se preocupam não somente em usar as TDIC para que os alunos acessem o conteúdo de suas disciplinas, mas também em como se comunicarem de forma correta com os demais sujeitos envolvidos (tutores e alunos). O planejamento também é um saber construído por sujeitos da investigação advindo da prática na modalidade a distância.

O pesquisador destaca que a forma como o planejamento das disciplinas ocorreu na modalidade a distância proporcionou mudanças na condução das aulas dos docentes, também na modalidade presencial. A respeito dos encontros presenciais, Corrêa (2013) pontua que os docentes entrevistados são unânimes acerca da importância desses encontros "para consolidar o aprendizado e ter o contato direto com os discentes da disciplina de forma mais intensa que no ambiente virtual" (CORRÊA, 2013, p. 122).

A dissertação de mestrado de Tomiazzi (2013) trata da formação continuada de professores por meio de curso de aperfeiçoamento ofertado na modalidade a distância. A tecnologia utilizada no curso é o *moodle* e, para seu desenvolvimento, todas as ferramentas foram utilizadas, evidenciando assim questões relativas à interação entre os participantes e o tutor.

Os dados coletados por Tomiazzi (2013) foram obtidos por meio de dois tipos diferentes de questionário. O primeiro se refere a questões de informações pessoais para delimitar nos entrevistados a idade, gênero e formação inicial, se possuem outro curso de pós graduação, dentre outras. No segundo modelo de questionário, grande parte das questões se refere ao conhecimento musical dos entrevistados e se estes acreditam que o conhecimento em música deva ser abordado na Educação Infantil, bem como questões relativas às leis que conferem à música espaço garantido na Educação Básica. Nos questionários, apenas uma questão se restringia a EaD:

l) Os cursos na modalidade EAD por sua vez utilizam-se de várias tecnologias para a formação continuada do professor. Você acredita que a educação musical por meio dessas tecnologias pode capacitar o docente em sua práxis? Fale um pouco sobre o que pensa a respeito disso. (TOMIAZZI, 2013, p. 98).

A partir dos dados coletados pelo pesquisador, verifica-se que o uso das tecnologias foi avaliado positivamente pelos participantes da pesquisa e necessário à prática docente. Tomiazzi (2013) evidenciou na fala dos entrevistados a necessidade de os docentes continuarem aprendendo, realizando cursos de formação continuada e a busca por novos saberes que, no caso dessa pesquisa, foi a música.

Um dos entrevistados relatou sobre a EaD proporcionar flexibilidade para aprender e Tomiazzi (2013) compreende que o estudante de EaD precisa aprender a administrar seu tempo. Outra fala destacada na pesquisa, mas não analisada pelo pesquisador, reporta-se à primeira questão referida, quando a entrevistada sinaliza: "Para mim, que tenho experiência musical, seria bem interessante, agora para uma pessoa que não tem nenhuma noção, acho meio difícil, a não ser que tenha um material bem interessante e bem didático" (Fa) (TOMIAZZI, 2013, p. 99).

Assinala-se que por se tratar de uma pesquisa em EaD, a questão dos materiais didáticos disponíveis no curso poderia ser discutida a partir da fala da professora entrevistada, mas o pesquisador optou por evidenciar questões relativas à música. No tocante à segunda questão referenciada, Tomiazzi (2013) sublinha apenas uma fala dentre as seis entrevistadas, cuja resposta frisa a relevância de cursos de formação continuada, além de ser possível incluir a música em sua prática pedagógica. O pesquisador conclui que a EaD é uma modalidade importante para que mais pessoas possam continuar sua aprendizagem por meio de cursos de autoaprendizagem de qualidade.

A pesquisa de mestrado de Rosas (2013) se ocupou em descrever vários programas gratuitos para o ensino de música. A pesquisadora também entrevistou os participantes de um curso de extensão semipresencial promovido pela UFRGS.

A pesquisadora desenvolveu, junto com outros colegas do Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação (NUTED) da instituição, o Objeto de Aprendizagem chamado CompMUS para o curso de Composição Musical Digital para a Educação. O curso ainda contou com outros programas como o *Audacity*, por exemplo, para gravação, edição e mixagem de som. Rosas (2013) lista mais de 12 *softwares* livres, incluindo alguns para composição coletiva, que podem ser

acessados por diversas pessoas, em qualquer lugar do mundo, e compor música de maneira colaborativa. O *software* se chama Music-Comp e há também o jam2jam para a improvisação musical e o Music Interactive. Sobre o Objeto de Aprendizagem, a pesquisadora esclarece:

O objeto é voltado a estudantes de Licenciatura, (Pedagogia e Música), alunos de Pós-graduação, tutores e professores Universitários, professores da Educação Básica, professores de Música. Seu objetivo principal é auxiliar no desenvolvimento de competências no domínio tecnológico-musical para exercício da prática docente nas diversas modalidades de ensino (ROSAS, 2013, p. 83).

Em relação às competências, habilidades e atitudes desenvolvidas no curso, Rosas (2013) as agrupa em duas categorias: as tecnológicas e as musicais. Na tecnológicas, os participantes aprenderam, por exemplo, a conhecer diversos formatos de áudio, ler e interpretar mensagens multimídias, instalar e desinstalar programas, utilizar as TIC, converter arquivos, usar programas para captação, edição e mixagem de som, motivar-se e motivar os outros, ser autoconfiante e responsável, etc. Na categoria musical, a pesquisadora salienta as noções de harmonia e composição musical ocidental, pressupostos históricos e contribuições da música eletroacústica para a música digital, conhecer leis referentes ao uso e postagem de música na internet, escutar e apreciar música, abertura a diversos idiomas musicais, desde o clássico, o tradicional, ao popular e ao contemporâneo (ROSAS, 2013, p. 89).

Nos resultados, Rosas (2013) ressalta a composição musical como atividade criativa e fundamental para cursos de formação inicial e continuada de professores. O conhecimento sobre as tecnologias digitais é igualmente importante e fundamental para a EaD. Trabalhar com autonomia e interagir com os colegas no AVA também foi observado como significativo para uma aprendizagem motivadora. No que tange à aprendizagem musical, Rosas (2013, p. 146) pontua:

Ao analisar os dados obtidos nos questionários, observou-se que muitos sujeitos não acreditavam que poderiam compor música sem saber tocar um instrumento ou ter estudado Teoria e Percepção. Conclui-se que esta atitude de abertura a diversos idiomas musicais desde o clássico ao contemporâneo e de abertura a novas sonoridades provindas das tecnologias digitais é necessária para atuação neste contexto. Esta abertura justifica-se pelo fato da composição musical digital proposta neste estudo incluir sonoridades provindas das tecnologias digitais podendo alinhar-se ou não tanto

com a harmonia tonal ocidental, predominante no século XIX e XX, como da música contemporânea atonal.

Concorda-se com Rosas (2013) que as tecnologias digitais, mediante diferentes programas são sim capazes de desenvolver a criatividade por meio da apreciação de diversos estilos musicais e manipulando materiais sonoros a ponto de construir obras esteticamente interessantes. Intrínseco a isso, esse conhecimento contempla as TIC e faz repensar as ações dos professores de música também em sala de aula, quando se tornam conscientes do quanto as tecnologias podem colaborar com o pensar, apreciar e compor música na Educação Básica. Nesse ponto de vista, uma abordagem como esta deveria ser evidenciada em cursos de educação musical a distância ou ainda ser objeto de estudo de mais pesquisadores da área.

A pesquisa de Costa (2013) tem o foco voltado ao ensino de instrumentos musicais a distância. Sob o título de “A docência online: um caso no ensino de teclado na licenciatura na UNB”, e defendida no PPG em Música da UnB, objetivou descrever e discutir sobre a docência online para o ensino do teclado. Para tanto, o pesquisador entrevistou três professores do curso de Educação Musical ofertado na modalidade a distância pela instituição. Os docentes entrevistados também são professores no ensino presencial e o pesquisador observou que aprenderam sobre a docência virtual na prática. Os entrevistados foram caracterizados pelo pesquisador como professores-pesquisadores conteudistas.

Em relação às tecnologias utilizadas, Costa (2013) aponta o *moodle* como ferramenta de base utilizada pela UnB. As ferramentas interativas dessa plataforma foram consideradas importantes para os professores pesquisados no sentido de ser um canal de comunicação com os estudantes para sanar dúvidas sobre música e a parte técnica do instrumento. Em suas considerações finais, Costa (2013, p. 123) escreve:

[...]pode-se inferir que o ensino e a aprendizagem de teclado a distância ocorrem por meio da intensa utilização de tecnologias da informação e comunicação (TIC), as quais viabilizam a interatividade entre alunos e materiais didáticos devidamente planejados e produzidos por um professor – em que os materiais pedagógicos produzidos combinam uma ou mais mídias e tecnologias - e a interação entre aluno e professor ocorre, prioritariamente, de modo assíncrono.

Costa (2013) ainda aponta que os professores entrevistados sentiram muita dificuldade em manusear diferentes mídias e em para manipular o AVA. Dessa forma, adverte ser necessário mais cursos que formam professores para trabalhar a distância, inclusive para orientar os docentes sobre as diferentes possibilidades educacionais, pedagógicas e tecnológicas que a EaD permite. O autor também reflete sobre a relevância dos momentos presenciais para tirar dúvidas sobre a prática instrumental e corrobora com Gohn (2009) e outros pesquisadores da área de educação musical a distância ao afirmar que são imprescindíveis mais investigações sobre o ensino de instrumentos musicais nessa modalidade.

A pesquisa de mestrado de Rossit (2014) também buscou refletir sobre o conhecimento docente de três professores que atuam na disciplina de Teclado em curso de educação musical a distância. As tecnologias descritas nessa pesquisa se referem ao AVA, utilizado pelo curso na modalidade a distância da UFSCar, disponibilizado na plataforma *moodle*. A partir da fala dos professores entrevistados, o pesquisador observou que é clara a necessidade de conhecimento não somente sobre as TIC, mas, especificamente, acerca do AVA da disciplina. Outros *softwares* também devem ser utilizados, como sugere Rossit (2014, p. 90):

O docente deve conhecer e compreender as ferramentas do Moodle, suas limitações e quais poderão auxiliar melhor o processo de ensino e aprendizagem do teclado a distância. O conhecimento de alguns softwares é fundamental também, tais como: *Audacity* (editor de áudio), *MuseScore* (editor de partitura) e *Camtasia* ou similar (editor de vídeos tutoriais).

Os professores entrevistados chamaram a atenção para a qualidade dos *feedbacks* dos tutores e, especificamente na disciplina de Teclado, sugeriram que estes podem ser realizados utilizando vídeos tutoriais para que fiquem evidentes ao estudante questões pontuais do instrumento, como a postura corporal, o dedilhado, o ritmo correto a ser executado, dentre outras. Vídeos do *Youtube* também foram indicados como importantes para compartilhar os conteúdos aprendidos e tirar possíveis dúvidas. Rossit (2014) observou, ainda, que os professores entrevistados mudaram sua forma de atuar no ensino presencial depois de iniciarem seu trabalho com a EaD, não só pelo uso das TIC, mas por conhecimentos relativos à organização dos planos de aula a partir do modelo da EaD, que é realizado antecipadamente.

Colabardini (2015) desenvolveu, em sua pesquisa de mestrado, um objeto de estudo muito semelhante ao de Rossit (2014). Em trabalho intitulado “Formação de professores para educação musical: base de conhecimento necessário para a docência online” defendida do PPG em Educação da UFSCar, o pesquisador objetivou refletir sobre base de conhecimento dos professores de música em cursos ofertados na modalidade a distância na área musical. Por meio de entrevistas, Colabardini (2015) verificou que os entrevistados são professores no ensino presencial e migraram para o universo virtual quando passaram a lecionar também na modalidade a distância.

As tecnologias relatadas pelos professores nas entrevistas englobam as ferramentas do *moodle*, páginas virtuais da internet como o *YouTube*, redes sociais como o *Facebook* e programas para captação e edição de som como, por exemplo, o *Audacity*. Nesse contexto, o pesquisador afirma:

A utilização de recursos audiovisuais é muito citada como uma aprendizagem necessária para o ensino de música a distância. Vídeos podem ser usados tanto para a comunicação síncrona quanto assíncrona entre professores, tutores e alunos (COLABARDINI, 2015, p.111).

Percebe-se, assim, que algo comum nas pesquisas analisadas em relação às tecnologias é não evidenciá-las mais do que os objetivos pedagógicos e as práticas docentes que promovem as relações de ensino e aprendizagem em música. Porém, essa é a única categoria de análise levantada aqui e que consta em todas as pesquisas selecionadas. Em muitas delas, como no caso de Rossit (2014) e Colabardini (2015), os pesquisadores destacam, na fala dos professores, o quanto é importante compreender o universo das TIC e repensar as formas de ensinar música em função da disponibilidade tecnológica.

Nesse sentido, verifica-se que as tecnologias estão sim direcionando os objetivos das pesquisas e muitos professores entrevistados estão repensando sua prática docente em função das tecnologias disponíveis, incluindo seus desafios e praticidade. Todavia, questões de ordem teórica e pedagógica na formação de novos profissionais para atuar com a música em sala de aula, que podem ser revistas justamente por se tratar de cursos em EaD, não ficam evidentes nas pesquisas de forma geral.

6. CONCLUSÃO

À guisa de conclusão, retoma-se a pergunta com a qual se inicia este trabalho: é possível uma educação musical a distância? Responde-se que sim, é possível. Ao longo desta pesquisa, observou-se que existem dificuldades a serem superadas, mas, em muitos aspectos, os desafios impostos foram enfrentados e apresentaram resultados positivos.

Na análise das teses e dissertações em educação musical a distância no Brasil, verificam-se as indagações dos diversos pesquisadores e como estas foram contempladas em seus trabalhos. Considera-se que os investigadores, em sua grande maioria, estavam diretamente envolvidos com cursos de educação musical a distância como professores, tutores ou desenvolvedores de programas, o que é um fato positivo, porque esses cientistas observaram, nas entrevistas que realizaram em suas pesquisas, que existem embates, conflitos e contradições que permeiam qualquer trabalho educativo.

Ainda assim, ressalta-se que esta investigação não esgota as possibilidades de compreensão sobre o tema estudado. As averiguações existentes em Educação Musical a distância no Brasil podem servir de base para que outros observadores, com enfoques diferentes, debruçem-se sobre o material e que, a cada ano, contando com seu avanço, possam fornecer mais informações e mostrar possíveis caminhos contribuindo com a melhoria da qualidade da EaD ofertada no Brasil.

Optou-se por mapear e analisar a produção em nível *stricto sensu* sobre a educação musical a distância. Essa escolha se deu em função de as teses e dissertações possibilitarem uma reflexão sobre o que inquieta os cientistas acerca de educar em música a distância. Suas investigações mostraram, de forma clara, os erros e acertos daquilo que está ocorrendo nesse universo referido como pertencente ao da prática. Analisar os PPC dos cursos de educação musical a distância no Brasil é uma sugestão que se deixa aqui para futuros pesquisadores.

Nesta tese, o objetivo foi verificar qual, ou quais teorias e metodologias servem de suporte para os trabalhos em educação musical a distância no Brasil. A hipótese de que as concepções teórico-metodológicas em EaD se apresentam diluídas nos trabalhos foi confirmada quando se observou que essas concepções aparecem desarticuladas dos objetos propostos pelos investigadores e dialogam muito pouco com os resultados obtidos por eles.

Ao resgatar os procedimentos metodológicos, em princípio, empreendeu-se um levantamento de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Capes com os seguintes descritores: “Educação Musical e Educação a Distância”, “Educação musical a distância”, “Música e educação a distância” e “Ensino de música a distância”. Encontraram-se, dessa forma, nove teses de doutorado e 16 dissertações de mestrado no período de 2002 a 2015. A soma de 25 trabalhos foi, para esta pesquisa, uma quantidade suficiente a fim de atingir o objetivo proposto, eliminando, assim a necessidade de realizar nova busca em diferentes catálogos.

Nesse sentido, empenhou-se uma pesquisa do tipo estado do conhecimento e, a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, criaram-se três categorias para agrupar os trabalhos por temas similares. São eles: formação de professores, formação continuada de professores de música e materiais educativos. Quando os trabalhos foram sendo aprofundados por meio de leitura na íntegra, percebeu-se que alguns não se enquadraram como investigação, cujo tema central é a educação musical a distância. Foi necessário eliminar da lista duas teses de doutorado e duas dissertações de mestrado.

Com a delimitação de 21 trabalhos, passou-se a esboçar as categorias de análise que, de acordo com Bardin (2009), envolvem classificar elementos de um dado tema por diferenciação e, posteriormente, por analogia. Dessa forma, elencam-se quatro categorias que proporcionaram uma leitura diferenciada das pesquisas selecionadas e contribuíram para a confirmação da hipótese inicial.

As categorias de análise foram: concepção pedagógica; fundamentos metodológicos em educação musical; teorias em EaD e tecnologias utilizadas. Fundamenta-se cada uma das quatro classes nos posicionamentos teóricos apresentados, principalmente na segunda e quarta seções desta tese.

Na segunda seção deste texto, intitulada “Aspectos históricos, teóricos e metodológicos para compreender a educação a distância”, inicia-se com um breve retrospecto histórico da educação musical e da EaD, no sentido de refletir sobre como essas duas áreas se desenvolveram ao longo da história do Ocidente. Escolheu-se apresentar esse sucinto retrocesso entrelaçando as duas áreas para evidenciar que ambas foram se transformando ao longo do tempo e essas mudanças estão ligadas à concepção de humano e de mundo, conforme o contexto em que estão situadas.

Acredita-se que o olhar histórico, a partir de uma compreensão materialista e dialética, possibilitou compreender que o mundo material antecede a tomada de consciência humana, ao mesmo tempo em que, na compreensão pela existência material, o ser humano se desenvolveu cognitivamente. Outra questão que se pontua é que compreender objetos de busca por meio de sua história é, em primeiro, lugar, compreender que a história sempre pode ser modificada. Nesse âmbito, as verdades absolutas fazem parte de concepções de mundo obsoletas, mas que contribuíram com a forma de agir e de pensar dos humanos, assim como o mundo hoje se apresenta para nós.

Dessa forma, o conceito de tecnologia, as diferentes gerações em EaD, assim como suas principais teorias, apresentadas na segunda seção deste trabalho, mostraram que é na dinâmica da vida que as transformações ocorrem, as quais estão intimamente ligadas aos modos de produção material. Nenhuma tecnologia foi criada, a não ser pelas necessidades humanas de sobrevivência. Como visto, cada invenção reconfigurou as relações de trabalho a partir de novas formas de o ser humano compreender o mundo. O cerne da questão está em compreender que quem desenvolve a tecnologia são os seres humanos. Se a criação de uns empobrece outros em nome de acúmulo de riquezas, o problema está em como e com quais propósitos a humanidade está impondo essa tecnologia a todos, mas não na criação em si.

A educação caminha nessa mesma linha de pensamento. Toda tecnologia como, por exemplo, a imprensa de Gutenberg, foi absorvida pela educação e nunca, efetivamente, observaram-se professores sendo substituídos por livros ou máquinas. Esse poderia ser o argumento principal contra a EaD, quando se acredita que os computadores poderiam substituir não só a presença do professor, mas também sua necessidade. Entretanto, não é confrontar essas posturas a questão central da EaD, e sim repensar os modelos de ensino e de aprendizagem, que somente podem ocorrer porque as pessoas estão distante geograficamente. Apesar de as TIC servirem apenas como meio para que a comunicação se estabeleça, é inegável que sua existência promove formas diferentes de se pensar a educação.

Na quarta seção desta tese, discorreu-se acerca da área de educação musical, incluindo sua contextualização histórica, algumas abordagens metodológicas propostas por compositores e educadores; localizam-se, também, os profissionais brasileiros sinalizando para a influência de modelos europeus e norte-americanos em suas propostas. Constata-se uma primazia de padrões da música

ocidental, caracterizada pela composição tonal (métrica e altura definida) em contraponto às poéticas contemporâneas que estabelecem outras relações com o som, o tempo, o espaço, o músico e o ouvinte.

As tecnologias criadas pelo humano, ao longo da história ocidental, que mudaram os rumos da produção e da educação musical, também foram descritas nessa mesma seção. No decorrer do texto, foi possível perceber que invenções como a escrita musical, por exemplo, proporcionaram novas formas de compor e executar músicas. Isso provocou alterações na produção material dessa modalidade artística (partituras grafadas como forma de garantia da manutenção das obras) e nas relações de trabalho entre os diferentes profissionais da área (compositores, regentes, instrumentistas, professores, mecenas, entre outros).

As TIC também foram incorporadas em todos os segmentos: na composição com novas estéticas e poéticas; na reprodução e distribuição de produtos musicais; no desenvolvimento de *softwares* com funções diversas; e na educação musical. Por meio dessa gama de ações, desencadeadas pelas TIC, foi possível pensar na oferta de cursos de música a distância. No Brasil, assistiu-se à criação de três cursos, em nível de graduação, promovidos por IES públicas vinculadas ao sistema UAB: UFSCar, UNB e UFRGS. São três instituições que oferecem graduação em música com habilitação em licenciatura na modalidade a distância. Com intenção de estudar essas propostas, acaba-se por localizar os trabalhos *stricto sensu* como uma forma de compreender como esses cursos estão se desenvolvendo.

Como pontuado, alguns trabalhos analisados não apresentaram em seu bojo nenhuma das diferentes teorias em EaD para dar suporte a sua pesquisa. Essa questão precisa ser revista em trabalhos futuros, porque, ainda que o foco do trabalho seja alguma tecnologia (*softwares, games*), desenvolvida para a educação musical a distância, é preciso que tanto a concepção pedagógica quanto a teoria em EaD estejam claras. Isso porque se compreende que são os sujeitos, que vivem em um mundo contextualizado historicamente, que irão usufruir desses cursos. Mesmo as metodologias em educação musical precisam estar claras para aqueles que se propõem a elaborar um material educativo.

Contemplou-se que as pesquisas de Araújo (2002) e Flores (2002), quando apontam para a possibilidade de aprender música a distância por meio de softwares e outros dispositivos eletrônicos, não abrangeram a educação musical a distância em toda a sua complexidade. Entende-se o momento histórico, os objetivos, os programas de pós-graduação em que esses trabalhos foram desenvolvidos e,

justamente por isso, não foram descartados desta análise. Compreende-se que foram pesquisas significativas para que, no início do século XXI, a educação musical pudesse ir além e vislumbrar possibilidades educativas utilizando o computador.

O que se destaca aqui é que não há mais espaço para que a tecnologia domine as futuras pesquisas sem deixar evidente ao leitor o posicionamento teórico metodológico em educação musical a distância. Caso contrário, a própria tecnologia se restringirá a um uso instrumental e às práticas musicais emancipadoras ficarão diluídas em discursos que podem eleger a tecnologia como a salvação da humanidade.

Tocar junto, virtualmente, é um desafio, porque depende, a princípio, da afinação e métrica. Nesse sentido indaga-se: por que não utilizar a estética da música contemporânea? Henderson Filho (2007) assinala que as poéticas contemporâneas foram criadas para o computador. Gohn (2009) também menciona, em nota de rodapé, programas de computador que contribuem para tal. Araújo (2002) compreende que muitas composições musicais foram criadas utilizando programas computacionais.

Apesar disso, somente na pesquisa de Rosas (2013) encontra-se uma possibilidade de criar música utilizando exclusivamente as tecnologias computacionais respaldadas pela estética contemporânea. Ainda que não observada uma argumentação dessa escolha metodológica com nenhuma teoria em EaD, Rosas (2013) localiza em Piaget e Swanwick respaldo para sua prática, confirmando a possibilidade de a EaD ofertar abordagens metodológicas diferentes para a educação musical. As pesquisas de Carvalho (2010), Santos (2012), Corrêa (2013) Tomiazzi (2013), entre outros, apresentaram, por meio do discurso de seus estudantes entrevistados, o reconhecimento da estética contemporânea enquanto formativa para o educador musical. No entanto, essa questão nem sempre foi articulada pelo investigador com seu objeto de pesquisa.

Dessa forma, percebe-se que grande parte das pesquisas em educação musical a distância, no Brasil, compreendem que a formação do educador musical está muito mais focada na aprendizagem da música tonal no modelo europeu e, por isso, destaca-se, enquanto categoria de análise, os fundamentos metodológicos abordados pelos pesquisadores. Se existem formas diferentes de se relacionar com a música, e as TIC oferecem esse suporte, indaga-se: por que não tornar objeto de pesquisa essas possibilidades metodológicas e contribuir para a formação de um educador musical com abordagens diferentes daqueles formados na modalidade

presencial?

Compreende-se que as teorias em EaD se apresentaram diluídas nos trabalhos analisados. Valente (2005), por exemplo, é um autor citado nos trabalhos de Carvalho (2010), Eid (2011), Borne (2011), Onofrio (2011), Ribeiro (2013), dentre outros, quando concordam com a proposta do Estar Junto Virtual. Todavia, a abordagem de Valente (2005) inclui aprendizagem por meio de projetos em conteúdos interdisciplinares. O que se notaram nos trabalhos, foram tecnologias específicas para resolver problemas pontuais em disciplinas dos cursos. Não se observou, no depoimento dos entrevistados, conhecimentos interdisciplinares e nem projetos de trabalho. A referência a Valente (2005) ficou, nesse sentido, restrita à proposta do pesquisador sobre o Estar Junto Virtual para justificar a importância de usar ferramentas interativas presentes nos AVA.

Outra questão que se elenca, refere-se à primeira ponderação empreendida no início da quinta seção desta tese, em que se verifica uma linearidade nas produções científicas quando observadas em ordem cronológica. As primeiras tratam das tecnologias. Com a tese de Gohn (2010), inaugura-se a temática de questões acerca do ensino de instrumentos musicais a distância e com a conclusão geral dos pesquisadores que os encontros presenciais são essenciais para a efetiva aprendizagem do instrumento. Dessa forma, observam-se as disciplinas de instrumentos musicais influenciando sobremaneira os temas de busca, o que confirma que as questões preliminares que emergem, quando se pensa nessa graduação a distância, reportam-se às disciplinas práticas, como apontado na introdução desta pesquisa.

Quando autores como Paiget, Dewey, Vigotski, ou ainda Paulo Freire, Valente, e educadores musicais como Swanwick, por exemplo, são utilizados em pesquisas como fundamentos em educação, deve-se compreender como se estabelecem as relações de ensino e de aprendizagem para estes autores e, na modalidade a distância, como isso ocorrerá em situações mediadas pela tecnologia. Acredita-se que é preciso ouvir do estudante o que ele quer aprender sobre música, qual instrumento musical ele já toca e como esse conhecimento instrumental pode servir para suas aulas futuras; dessa forma, interpela-se se é realmente necessário ensinar outros instrumentos.

Nesse sentido, outra sugestão é deixada a futuras pesquisas na área: por que não questionar os professores de disciplinas em cursos de música a distância o que eles aprenderam com os estudantes? Foi possível alterar os instrumentos

musicais ensinados pelos cursos, mudando assim sua estrutura curricular a partir dos desejos dos estudantes? Foi alterado ou ao menos incluído o repertório nas aulas de teclado e violão considerando as músicas conhecidas pelos estudantes? A disciplina de instrumento a distância, quando ofertadas em polos no Estado do Acre, por exemplo, proporcionou que um estudante da região Norte do Brasil aprendesse uma canção típica da região de um estudante do Sul e vice-versa?

Pensa-se que se a EaD tem como base as teorias dos autores referidos, de que se devem valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, proporcionar autonomia, promover ambientes de aprendizagem baseados no modelo construtivista, é o momento para que os futuros pesquisadores questionem ao professorado em EaD o que eles estão aprendendo com os estudantes que vivem em uma região diferente da sua. Como eles podem atuar como mediadores, lidando com as experiências e conhecimentos musicais de alunos distantes geograficamente, focalizando no que um pode aprender sobre música com o outro. Dessa maneira, vislumbra-se uma proximidade com o conceito de autonomia defendido por Freire (2016) e uma forma de expandir a Teoria da Distância Transacional proposta por Moore e Kearsley (2011; 2013) que é, admite-se, uma teoria bastante pertinente à compreensão e ao desenvolvimento da EaD.

Concorda-se com os autores, cujas teses e dissertações foram aqui analisadas, quando se referem ao esgotamento das temáticas em educação musical a distância no Brasil: ainda há muito a ser pesquisado em todas as dimensões que circundam a EaD. Porém, frisa-se a necessidade de compreender e refletir sobre as teorias que servem de suporte à área, a respeito das tecnologias envolvidas e, principalmente, pensar que exemplo de educador musical se quer formar quando se oferta um curso de música a distância.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, THEODOR W. O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999. p. 65-108.
- ALFAYA, Mônica. PAREJO, Enny. **Musicalizar...uma proposta para vivência dos elementos em música**. São Paulo: Musimed, 1987.
- ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. **Informática e Formação de professores**. BRASIL: MEC. Secretaria Nacional da Educação a Distância. Programa Nacional da Informática na Educação, s/d.
- ALONSO, Kátia Morosov. **Educação a distância no Brasil: a busca de identidade**. Dead UFMT, 2003. Disponível em: <<http://www.nead.ufmt.br/index.asp?pg=7>>. Acesso em: 22 maio 2016.
- ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 09-13.
- ARAÚJO, Claudio Roberto. **Uma proposta de ferramenta de apoio à Educação Musical via Web usando Java e XML**. 2002. 130f. Dissertação (Mestrado em Engenharia)-faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Unicamp, Campinas, 2002.
- ARETIO, Lorenzo García. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED, 1994.
- ARISTÓTELES. **A política**. Tradução de Nestor Silveira Chaves. Rio de Janeiro: Ediouro, s, d.
- ARONOFF, Frances W. **La musica y el niño pequeño**. Tradução de Violeta Gainza. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-ducação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- _____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BELLINI, Luzia Marta; PAVANELO, Regina Maria. Duas epistemologias em debate: Piaget e Vygotsky. In: MACIEL, Lizete S. B.; VIEIRA, Renata de A.; SOUZA, Fátima C. L. de. (Org.). **Pesquisas em Educação**. Diferentes abordagens teórico-metodológicas. Maringá: Eduem, 2014. p. 161-173.
- BEILER, Adriana; LAGE, Louise Costa; MEDEIROS, Marilú Fontoura. Educação a distância: novos desafios na virtualidade dos horizontes educacionais. In:

MEDEIROS, Marilú Fontoura; FARIA, Elaine Turk (Org.). **Educação a distância**. Cartografias pulsantes em movimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 61-76.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Professor dos Anos Iniciais de Escolarização e a educação musical escolar: discutindo formação a práticas educacionais. In: CORRÊA, Ayrton Dutra (Org.). **Ensino de Artes**: múltiplos olhares. Ijuí: Ed. Inijuí, 2004.

BIANCHETTI, Lucídio. O desafio de escrever dissertações / teses: como incrementar a quantidade e manter qualidade com menos tempo e menos recursos. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever**: desafios estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002.

BONA, Melita. Carl Orff. Um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 125-156.

BORNE, Leonardo da Silveira. **Trabalho docente na educação musical a distância**: educação superior brasileira. 2011. 177f.; 2015, 132f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fórum das Estatais pela Educação**: diálogo para a cidadania e inclusão. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/texto.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Parecer nº 564/2015. Relator: Luiz Fernando Dourado. 10 dez. 2015. **Diário Oficial da União**, 10 mar. 2016. Seção 1, p. 22. Disponível em: <http://www.sead.ufba.br/sites/sead.ufba.br/files/parecer_cne_ces_564_15.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2016.

_____. **Decreto nº 5.800**, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 06 set. 2015.

_____. Presidente da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF: 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. Presidente da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Mensagem nº. 622**, de 18 de agosto de 2008. Veto parcial ao projeto de lei nº 2.732, de 2008. Brasília, DF: 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm>. Acesso em: 20 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 49, de 29 de dezembro de 2006**. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para participantes do Pró-Licenciatura, no âmbito do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Brasília, DF: 2006. 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: 06 ago. 2016.

BRUNER, Jerome. **A cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BURK, Peter. **História e teoria social**. 3. ed. São Paulo: Editora Unes, 2012.

CAJAZEIRA, Regina Célia de Souza. **Educação continuada a distância para músicos da Filarmônica Minerva: gestão e Curso Batuta**. 2004. 316f. Tese (Doutorado em Educação Musical)-Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, 2004.

CANDÉ, Roland de. **História universal da música**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CARVALHO, Isamara Alves. **Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de Educação Musical a distância na UFSCar**. 2010. 213f. Tese (Doutorado em Educação)-Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos, 2010.

CARVALHO, Jaciara de Sá. **Educação cidadã a distância: uma perspectiva emancipatória a partir de Paulo Freire**. 2015. 211 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COLABARDINI, Júlio César de Melo. **Formação de professores para educação musical: base de conhecimento necessário para a docência online**. 2015. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos, 2015.

CORRÊA, André Garcia. **Base de conhecimento docente em educação a distância: um estudo sobre educação musical**. 2013. 136f.; 2015. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos, 2013.

COSTA, Hermes Siqueira Bandeira. Formação do professor de música para utilização das TICs na educação musical a distância. In: II Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música (SIMPOM). **Anais...**, 2012. p. 431-439.

_____. **A docência online: um caso no ensino de teclado na licenciatura em música a distância da UNB**. 2013. 140f. Dissertação (Mestrado em Música)-Instituto de Artes, UNB, Brasília, DF, 2013.

COSTA, Maria Luisa Furlan. Educação a distância no Brasil: perspectiva histórica. In: COSTA, Maria Luisa Furlan; ZANATTA, Regina Maria (Org.). **Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p.11-21.

- COSTA, Maria Luisa Furlan; OLIVEIRA, Silvana Aparecida Guietti de. O lugar da Educação a Distância no Plano Nacional de Educação (2011-2020). **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 1, p. 97-112, jan./abr. 2013.
- DEL BIANCO, Nelia R. Aprendizagem por rádio. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 56-64.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.
- DIAS, Rosa. A música no pensamento de Aristóteles. In: **Ensaio filosóficos**, v. X, p. 91-99, dez. 2014.
- EID, Jordana Pacheco. **Formação de professores de masca a distância: um survey com estudantes da UAB/UNB**. 2011. 139f.; 2015. 132f. Dissertação (Mestrado em Música)-Departamento de Música, UNB, Brasília,DF, 2011.
- ESPERIDIÃO, Neide. MRECH, Leny M. Educação musical e diversidade cultural: uma incursão pelo viés da psicanálise. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 84-92, mar. 2009.
- EVANGELISTA, Olinda. Publicar ou Morrer. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A Bússola do escrever: desafios estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FARIA, Elaine Turk. EAD: desafios e propostas emergentes. In: FARIA, Elaine Turk (Org.). **Educação presencial e virtual: espaços complementares essenciais na escola e na empresa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- FARIA, Luciana Carolina F. de.; GITAHY, Raquel Rosan C.; BARROS, Helena Faria. **Da sala de estar à sala de aula**. Educação musical por meio de jogos eletrônicos. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.
- FIGUEIREDO, Sérgio. L. de. **Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: uma breve análise da legislação até 2008**. In: IX Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009.
- FILATRO, Andrea. As teorias pedagógicas fundamentais em EAD. In:LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 96-104.
- FLORES, Luciano Vargas. **Conceitos e tecnologias para Educação musical baseada na Web**. 2002. 79f. Dissertação (Mestrado em Computação)-Instituto de informática, UFRGS, Porto Alegre, 2002.
- FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. **De tramas e fios**. um ensaio sobre Música e Educação. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling; DA COSTA, Luciano Andreatta Carvalho; FÁVERO, Rute Vera Maria; GELATTI, Lilian Schwab; LOCATELLI, Ederson Luiz. Aprendizagem na Educação a Distância: Caminhos do Brasil. **Revista Novas tecnologias na educação**. CINTED-UFRGS. V. 4 no 2, Dezembro, 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14293/8209>>. Acesso em: 03 set. 2017.

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

FUCCI-AMATO, Rita. **Escola e educação musical**. (Des)caminhos históricos e horizontes. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FUSARI, Maria F. de Rezende.; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Arte na Educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério 2º grau, Série formação geral)

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

GARRISON, Randy D.; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. A Theory of Critical Inquiry in Online Distance Education. In: MOORE, Michael Grahame; ANDERSON, William G. (Ed.). **Handbook of Distance Education**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p. 113-127.

GOHN, Daniel. Aprendendo música com as mídias sonoras. In: **Intercom**, Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Salvador, BA, set. 2002. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/92335572890609125945311667268751864186.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

_____. Tecnofobia na música e na educação: origens e justificativas. In: **Opus**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 161-174, dez. 2007a.

_____. Aspectos tecnológicos da experiência musical. In: **Música Hodie**. v. 7, n. 2, p. 11-27, 2007b.

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

_____. **Tecnologias digitais para Educação musical**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

_____. A internet em desenvolvimento: vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumentos musicais. In: **Revista da Abem**. Londrina, v. 21, n.30, p. 25-34, Jan./jun. 2013.

HOBBSAWM, Eric. **The age of Revolution**. New York: Vintage Books, 1996.

HOLMBERG, Börje. Guided didactic conversation in distance education. In: SEWART D. D.; KEEGAN. D.; HOLMBERG, B. (Org.). **Distance education: International perspectives**. London: Croom Helm, 1983. p. 114-122. Disponível em: <<http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/holm83.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

IAZZETTA, Fernando. Da escuta mediada à escuta criativa. In: **Contemporânea. Comunicação e Cultura**, v. 10, n. 01, p. 10-34, jan./abr. 2012

ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki. A educação do talento. In: In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 185-218.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior**, 2016. Brasília: MEC, 2017.

JAEGER, Werner. **Paidéia**. A Formação do Homem Grego. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JARDIM, Vera Lucia G. Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 21, p. 15-24, mar. 2009.

KATER, Carlos. **Música Viva e H. J. Koellreutter**: movimentos em direção à modernidade. São Paulo: Musa Editora; Atravez, 2001.

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

KEEGAN, Desmond.; HOLMBERG, Börje. (Org.). **Distance education: International perspectives**. London: Croom Helm, 1983. p. 114-122. Disponível em: <<http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/holm83.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**. O novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. Novas tecnologias na educação presencial e a distância. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (Org.). **Educação a distância**. Uma nova concepção de aprendizagem e interatividade. São Paulo: Futura, 2003. p. 25-42.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. In: KATER, Carlos (Org.). **Cadernos de estudo**. Belo Horizonte: Atravez, 1997. p. 45-52.

KRÜGER, Susana Ester. Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 14, p. 75-89, mar. 2006.

_____. **A percepção de docentes sobre a formação continuada em educação musical, apoiada pela Educação a Distância, em um contexto orquestral**. 2010.

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

LEONEL, Vilson. Produção científica stricto sensu, em educação a distância, no Brasil, no período de 1997 a 2010. In: IX ANPED SUL. Seminário de pesquisa em educação da região sul. **Anais...** Caxias do Sul, RS, 2012.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LITWIN, Edith. Das tradições à virtualidade. In: LITWIN, Edith (Org.). **Educação a distância**. Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MACHADO, Ana Maria Netto. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A Bússola do escrever**: desafios estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Daniela Dotto. **Indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em música nos anos finais do ensino fundamental**. 2014. 265f. Tese (Doutorado em Educação)-Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos, 2014.

MAIA, Cristina Oliveira; LANNES, Denise Rocha Corrêa. Levantamento Histórico e uma Breve Análise das Principais Teorias em Educação a Distância. **Revista Paidéi@**. Unimes Virtual, v. 3, n. 6, jul. 2012.

MANACORDA. Mario Alighiero. **História da Educação**. da antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**. uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

_____. **Educação a distância**: sistemas de aprendizagem on-line. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

_____. Teoria da Distância Transacional. São Paulo: **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, ago. 2002. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

MORAN, José. Educação híbrida. Um conceito-chave para a educação, hoje. In:

BACICH, Lilian, et al. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 27-45.

MOTA, Janaina. **Teorias da educação: Distância, Presença e Encontro na Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília**. 2012. 215f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, UNB, Brasília, DF, 2012.

NISKIER, Arnaldo. **Educação à distância**. A tecnologia da esperança. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

NOGUEIRA, Rubem Damião Soares. As Novas Condições Sócio Técnicas para uma EaD 2.0. In: **EaD em foco**, Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, v. 5, N. 3, p. 95-113, 2015,

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 02-08.

OLIVEIRA, Alberto Gereissate Paranhos de. **Mobilidade e Educação a Distância: utilização de materiais audiovisuais para telas de baixa resolução**. 2011. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos, 2011.

OLIVEIRA, Patrícia L. L. M.; Gonçalves de. SILVA, Taís L. Souza da. FARIA, Luciana Carolina Fernandes de. Educação musical a distância: desafios e alternativas propostas por duas universidades federais brasileiras. In: **Colloquium Humanarum**, v. 12, n. especial, p. 1689-1697, 2015.

ONOFRIO, Roberto Marcos Gomes de. **A web como interface no ensino musical**. 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em Música)-Instituto de Artes, UNB, Brasília, 2011.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical brasileira no século XX**. Metodologias e Tendências. Brasília: Editora Musimed, 2000.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I-analisando a legislação e termos normativos. **Revista da abem**, Porto Alegre, v. 10, p. 19-28, mar. 2004.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2006.

_____. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2012.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PICHETH, Fabiane Maria. **Pearte: um ambiente colaborativo para formação do pesquisador que atua no ensino superior por meio da participação em pesquisas do tipo estado da arte**. 2007. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

- PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. v.. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- PIRES, Nair; DALBEN, Ângela I. Loureiro de Freitas. Música nas escolas de educação Básica: o estado da arte na produção da Revista da Abem (1992-2011). In: **Revista da Abem**, Londrina, v. 21, n. 30, p. 103-118, jan./jun. 2013.
- PITTMAN, Von. V. Correspondence study in the American University: A second historiographic perspective. In: MOORE, Michael Grahame; ANDERSON, William G. (Ed.). **Handbook of Distance Education**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p. 21-35.
- PLATÃO. **A República**. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo. Ed: Best Seller, 2002.
- POPPER, Karl R. **A sociedade aberta e seus inimigos**. V.1. Belo Horizonte, MG: Itatiaia Ilimitada, 1974.
- PRETI, Oreste. **Bases epistemológicas e teorias em construção na educação a distância**. Cuiabá: Liber Livro; NEAD/UFMT, 2002. Disponível em: <<http://www.nead.ufmt.br/index.asp?pg=7>>. Acesso em: 22 maio 2016.
- PROVESI, José Roberto. Educação a distância: uma abordagem da teoria do estudo independente. **Revista Contra Pontos**, Itajaí, ano 1, n. 1, p. 81-89, jan./jun. 2001.
- RIBEIRO, Giann Mendes. Educação Musical a distância *online*: desafios contemporâneos. In: **Revista da Abem**. Londrina, v. 21, n. 30, p. 35-48, jan./jun. 2013.
- _____. **Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação**. 2013. 241f. Tese (Doutorado em Música)-Instituto de Artes, UFRGS, Porto Alegre, 2013.
- ROCHA, Inês de Almeida. Viver no feminino: escrita epistolar de Liddy Chiaffarelli Mognone para Mário de Andrade. In: **Gênero**, Niterói, v. 11, n. 1, p. 143-164, 2010.
- RODRIGUES, Dory Gonzaga. **Harmonia Web**: um sistema interativo de aprendizagem em harmonia musical baseado em ensino a distância via Web. 2003. 118f. Dissertação (Mestrado em Informática)-Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2003.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.
- ROSAS, Fátima Weber. **Competências para o contexto tecnológico musical: um foco nas tecnologias digitais online para a educação**. 2013. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2012.
- ROSAS, Fátima W.; WESTERMANN, Bruno. Método de teclado e violão à distância com a utilização das novas TICs. In: **Revista Renote**, Novas Tecnologias na Educação, v. 7, n. 2, p. 01-09, out. 2009.

ROSSIT, Fernando Henrique Andrade. **Educação musical a distância**: Base de conhecimento docente para o ensino do teclado. 2014. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos, 2014.

SANTANA, Fernando V. A pedagogia pianística de Antônio de Sá Pereira e a pertinência de sua adoção contemporânea para o ensino do piano. In: **Anais do IV Simpóm**. Simpósio brasileiro de pós-graduandos em música. Rio de Janeiro, 2016. p. 330-338.

SANTOS, Regina Marcia Simões. Aprendizagem musical formal: descrição de quatro métodos. In: A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares – Análise comparativa de quatro métodos. **Revista da Abem**, série Fundamentos, Porto Alegre, n. 2, maio 1994.

SANTOS, Terence Peixoto dos. **Contribuições do curso de Educação musical a distância da UFSCar nas percepções de licenciados-já-professores**. 2012. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos, 2012.

SÃO VÍTOR, Hugo de. **Didascálicon**. Da arte de ler. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SARAIVA, Karla. **Educação a distância**. Outros tempos, outros espaços. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 16, n. 70, p. 17-27, abr./jun. 1996.

SCHAFER, Ray Murray. **A afinação do mundo**. Tradução de Marisa Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. **O ouvido pensante**. 2. ed. Tradução de Marisa T. Fonterrada; Magda R. Gomes da Silva; Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

SILVA, Cibele Lauria. **Brasil de todos os cantos**: Programas radiofônicos musicais do projeto minerva pelo radialista J. da Silva Vidal na Rádio Bandeirantes de São Paulo. 2011. 198f. Dissertação (Mestrado em Música)-Escola de Música da Universidade federal de Minas gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Luana V. da. KONOPLEVA, Ekaterina. Princípios pedagógicos para Iniciação ao Piano de Antonio de Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone. In: **Anais do XXI Congresso Nacional da Abem**. Natal, RN, 2015.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Música, mente e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

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

TERUYA, Tereza K. et al. As contribuições de John Locke no pensamento educacional Contemporâneo. In: **IX Jornada do HISTEDBR**, 2010, Belém: UFPA, 2010. p. 1-18.

TOMÁS, Lia. **A pesquisa acadêmica na área de música**: um estado da arte (1988-2013). 1. ed. Porto Alegre: ANPPOM, 2015.

TORRES, Patrícia Lupion; VIANNEY, João. A educação a distância no Brasil. In: **Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação**. A Educação Escolar em Perspectiva Histórica. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2004. v. 1. p. 1-10.

TORRES, Fernanda de Assis Oliveira. O ensino de música a distância: um estudo sobre a pedagogia musical *online* no ensino superior. In: **Revista da Abem**. Londrina, v. 21, n. 30, p. 49-62, Jan./jun. 2013.

_____. **Pedagogia musical online**: um estudo de caso no ensino superior de música a distância. 2012. 323f. Tese (Doutorado em Música)-Instituto de Artes, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

UFSCAR. **Projeto Pedagógico**. Curso de Licenciatura em Educação Musical. Para turmas ingressantes a partir de 2010. Modalidade Educação a Distância. Disponível em <<http://betara.ufscar.br:8080/uab/em/projeto-pedagogico-2010>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

UNB. **Diretoria de Ensino de Graduação a Distância**. Disponível em: <<http://www.uab.unb.br/index.php/musica>>. Acesso em: 04 ago. 2016.

UNB/UAB. **Disciplinas da Estrutura Curricular**. Música. Disponível em: <http://www.uab.unb.br/arquivos/estrutura_curricular/ec_musica.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2016.

VALENTE, José Armando. **A espiral da espiral de aprendizagem**: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 2005. Tese (Livre- Docência) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VEBER, Andreia; ROSA, Tiago Brizolara da. Jogos digitais online e ensino de música: propostas para a prática musical em grupo. **Música na Educação Básica**, Londrina, v. 4, n.4, p. 86-99, nov. 2012.

VERGER, Jacques. **Cultura, ensino e sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, SP: Edusc, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WESTERMANN, Bruno. A autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância: um estudo sobre os fatores de influência. In: **Revista da Abem**. Londrina, v. 20, n. 29, p. 78-87, Jul./dez. 2012.

_____. **Fatores que influenciam autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância.** 2010. 124f. Dissertação (Mestrado em Música)-Escola de Música, UFBA, Salvador, 2010.

WILLEMS, Edgar. **As bases psicológicas da educação musical.** Bienne: Pró-Musica, 1970.

ZANATTA, Regina Maria. Educação a distância no Brasil: aspectos legais. In: COSTA, Maria Luisa Furlan; ZANATTA, Regina Maria (Org.). **Educação a distância no Brasil:** aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 23-42.

ZUFFO, Darci. **A formação de professores para o uso das novas tecnologias educacionais:** o que apontam as teses e dissertações defendidas no Brasil no período de 2003 a 2008. 2011. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica, Curitiba, 2011.