

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA DA  
UFSCAR NAS PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS-JÁ-PROFESSORES**

**Terence Peixoto dos Santos**

**São Carlos  
2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA DA  
UFSCAR NAS PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS-JÁ-PROFESSORES**

**Terence Peixoto dos Santos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais – Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem

**Orientadora:** Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

**São Carlos  
2012**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S237cc

Santos, Terence Peixoto dos.

Contribuições do curso de educação musical a distância da UFSCar nas percepções de licenciandos-já-professores / Terence Peixoto dos Santos. -- São Carlos : UFSCar, 2012. 123 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Professores - formação. 2. Base de conhecimento. 3. Educação a distância. I. Título.

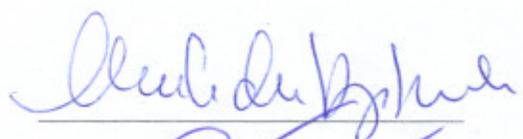
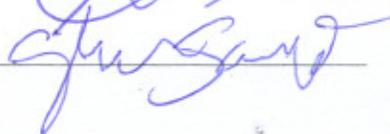
CDD: 370.71 (20ª)

**BANCA EXAMINADORA**

Profª Drª Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato

Prof. Dr. Glauber Lúcio Alves Santiago

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Aline Reali, por todos os ensinamentos, pela paciência, pela orientação e todos os vários auxílios durante o período do mestrado!

Ao Prof. Dr. Edson Inforsato e ao Prof. Dr. Glauber Santiago, por aceitarem o convite de participação na banca, pela leitura do trabalho e pelas valiosas contribuições.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

Às professoras e demais colegas do grupo de pesquisa Formação básica e continuada de professores da UFSCar, por todos os aprendizados e pelas discussões envolvendo a pesquisa.

Às secretárias do curso de Licenciatura em Educação Musical, pela enorme ajuda no contato com os polos de apoio presencial e demais trâmites e informações.

Às alunas e alunos do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCar, pela participação e dedicada colaboração na pesquisa.

À minha família e amigos, que acreditaram em mim e sempre me encorajaram a continuar lutando!

## RESUMO

Em face da evolução tecnológica vivida pela sociedade atual, a qual permitiu o surgimento da educação a distância *on-line* (via internet), tem ocorrido nos últimos anos no Brasil um constante crescimento da formação de professores a distância, com cursos de graduação que contam com grande parte de seu desenvolvimento sendo realizado através de atividades *on-line*. Esse crescimento também tem contado com contribuições do Ministério da Educação através de programas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), por exemplo. É considerando este cenário que buscou-se, então, explorar estes novos ambientes de formação e investigar que contribuições um curso de formação a distância traz a licenciandos que já atuam como professores de música. Para tanto, partiu-se da caracterização e da análise de experiências e aprendizagens que licenciandos-já-professores apontaram como significativas no curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCar, também buscando relacionar essas experiências e aprendizagens com as categorias da base de conhecimento para o ensino (SHULMAN, 1986, 1987; MIZUKAMI, 2004). Foi aplicado um questionário *on-line* com os licenciandos-já-professores que consentiram a participação na pesquisa e se buscou atingir os objetivos propostos por meio da análise indutiva das respostas. A pesquisa teve sua metodologia definida com base nos princípios da investigação qualitativa, e caracterizou-se como sendo de cunho descritivo-analítica. Os resultados revelaram que mesmo já possuindo grande experiência na docência de música, os licenciandos-já-professores afirmaram que o curso de graduação a distância contribuiu em vários aspectos, sendo possível identificar contribuições para com seus conhecimentos de conteúdo, conhecimentos pedagógicos de conteúdo e conhecimentos pedagógicos gerais, assim como contribuições gerais relacionadas à educação a distância, aprendizagem de recursos tecnológicos, organização pessoal, incentivo à pesquisa, entre outros. Finalizou-se com a certeza de que a educação a distância apresenta grandes possibilidades e muito potencial para a formação de professores e para a educação, e que ainda há muito a ser pesquisado e compreendido nessa área.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Base de conhecimento. Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCar.

## ABSTRACT

In face of the technological evolution lived by the nowadays society, which allowed the emergence of the on-line distance education (via the internet), it has occurred over the last years in Brazil a constant growth of distance teacher education, with graduation courses that rely on large part of its development being realized through on-line activities. This growth has also relied on contributions from the Ministry of Education through programs as the Brazil Open University (UAB), for example. It is considering this scenario that it was sought to explore these new environments of formation and investigate what contributions a distance formation course brings to students that already work as music teachers. Therefore, it started from the characterization and analysis of experiences and learnings that the students-already-teachers pointed out as significatives in the Music Education Licentiate course at a distance of UFSCar, also seeking to relate those experiences and learnings with the categories of the knowledge base for teaching (SHULMAN, 1986, 1987; MIZUKAMI, 2004). It was applied an on-line questionnaire with the students-already-teachers who consented their participation in the research, and it was sought to reach the objectives proposed by means of an inductive analysis of the answers. The research had its methodology defined based on the principles of the qualitative research, and was characterized as being of descriptive-analytical nature. The results revealed that even already possessing large experience in music teaching, the students-already-teachers affirmed that the distance graduation course contributed in several aspects, being possible to identify contributions to with their content knowledge, pedagogical content knowledge and general pedagogical knowledge, just as general contributions related to distance education, learning of technological resources, personal organization, incentive for research, among others. It was finalized with the certainty that the distance education presents great possibilities and a lot of potential for teacher education and for education, and that much remains to be researched and understood in this field.

**Keywords:** Teacher education. Knowledge base. Music Education Licentiate at a distance of UFSCar.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>1 FORMAÇÃO INICIAL E BASE DE CONHECIMENTO PARA O ENSINO .....</b>	<b>11</b>
1.1 Formação de professores e formação inicial .....	11
1.2 Base de conhecimento para o ensino.....	16
<b>2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA DA UFSCAR.....</b>	<b>26</b>
2.1 Educação a Distância: definições e características.....	26
2.2 Curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCar.....	29
2.2.1 Sobre a percepção musical .....	33
<b>3 METODOLOGIA, PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS .....</b>	<b>37</b>
3.1 Abordagem da pesquisa e forma de análise dos dados .....	37
3.2 Critérios de seleção dos participantes da pesquisa.....	38
3.3 Construção e aplicação do questionário .....	40
<b>4 EXAMINANDO O PERFIL DOS PARTICIPANTES .....</b>	<b>45</b>
4.1 Dados gerais .....	45
4.2 O aprendizado musical antes da graduação .....	49
4.3 O interesse pelo estudo e pela docência em música .....	55
4.4 Formação e atuação profissional como professores .....	60
<b>5 ANALISANDO AS EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS DOS PARTICIPANTES NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO MUSICAL .....</b>	<b>67</b>
5.1 Contribuições e fundamentação teórica e pedagógica .....	68
5.2 Conteúdo de percepção musical: concepções, mudanças e ensino.....	78
5.3 Pontos positivos e negativos relacionados à atuação profissional .....	88
5.4 Demais contribuições do curso e da modalidade a distância.....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA .....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE B – EXEMPLOS DOS TIPOS DE RESPOSTA.....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO A – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO MUSICAL.....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO B – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO EM GRUPOS DE CONHECIMENTO .....</b>	<b>123</b>

## INTRODUÇÃO

Um dos principais fatores que me instigaram a desenvolver a presente pesquisa é o crescente desenvolvimento que a educação a distância (EaD) tem apresentado em nosso país. Em face da evolução tecnológica vivida pela sociedade atual, a qual permitiu o surgimento da educação a distância *on-line* (via internet), tem ocorrido nos últimos anos no Brasil um constante crescimento de cursos de formação de professores a distância, com cursos de graduação que contam com grande parte de seu desenvolvimento sendo realizado através de atividades *on-line*. O Ministério da Educação, por meio de programas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Pró-Licenciatura<sup>1</sup>, tem contribuído significativamente neste âmbito (BRASIL, 2010; 2011). Segundo dados do censo da educação superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2008 o Brasil já totalizava aproximadamente 340 cursos de licenciatura a distância por todo o país (BRASIL, 2009a).

O programa Universidade Aberta do Brasil, em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UAB-UFSCar), deu início a cinco cursos de graduação a distância no ano de 2007, dentre eles o curso de Licenciatura em Educação Musical. Foi nesta época que tive meu primeiro contato direto com a educação a distância, por volta do início de 2007, período em que também estava começando o terceiro ano de minha graduação no curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical da UFSCar (curso na modalidade presencial).

Nessa época, fui convidado pelo professor-coordenador do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCar para realizar um trabalho junto aos demais professores do curso, criando e editorando material didático para as disciplinas. A partir deste trabalho desenvolvido, o qual prosseguiu até o final de minha graduação em 2008, pude conhecer vários aspectos da educação a distância, observar parcialmente como eram elaborados o planejamento e a estrutura de funcionamento das disciplinas do curso, observar seus conteúdos e também algumas das diferentes ferramentas do ambiente virtual de

---

<sup>1</sup> A Universidade Aberta do Brasil é um programa que foi criado em 2005 pelo Ministério da Educação, visando, entre outras coisas, expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. O programa Pró-Licenciatura, com início também em 2005, através de parcerias com instituições de ensino que oferecem cursos de licenciatura a distância, visa oferecer formação inicial a professores que já atuam na educação básica há pelo menos um ano, mas que não possuem formação em licenciatura. Mais informações sobre ambos podem ser encontradas nas páginas do site do MEC, nos endereços eletrônicos citados nas referências deste trabalho.

aprendizagem (AVA) e das formas de avaliação utilizadas. Tudo isso me levou a ver a seriedade com que eram, e ainda são, encarados os trabalhos e desafios da modalidade a distância tanto no curso quanto na instituição e, desde então, meu interesse pela área foi crescendo.

Foi ainda em 2008, no último ano da graduação, que comecei a realizar pesquisa na área, participando do grupo de pesquisa Educação a Distância e Educação Musical, na UFSCar, e desenvolvendo meu trabalho de conclusão de curso (TCC) com tema relacionado à EaD. Nesse TCC tratei de principalmente dois elementos: a atividade da tutoria virtual e a elaboração e aplicação de uma proposta de conteúdo de percepção musical para cursos a distância (SANTOS, 2008). No grupo de pesquisa realizamos leituras de alguns capítulos de livros e artigos nacionais e internacionais, conhecendo e estudando diversos aspectos relacionados à EaD, como: características de cursos a distância e de ambientes virtuais de aprendizagem, possibilidades de utilização de ferramentas e tarefas nesses ambientes (CORRÊA, 2007; FRANCO, 2007), questões relacionadas à avaliação nesses cursos, elementos relacionados ao papel do tutor virtual em curso a distância e no processo de aprendizagem e de motivação do aluno (MILL et al., 2008), e também conhecemos um pouco dos resultados da implementação da EaD em outros países.

Em 2009, já graduado do curso presencial, comecei a atuar como tutor virtual do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância anteriormente citado. Apesar das atividades da tutoria serem a distância, essa experiência me aproximou bastante dos alunos do curso e pude ter uma outra percepção a respeito de quem são estes alunos, de como é realizada essa formação, da maneira de trabalho na EaD, das diferenças entre esse curso e o presencial no qual me formei, dentre outros aspectos que curiosamente eu continuava a observar durante minha atuação como docente-tutor.

Considerando a minha própria formação e a tutoria no curso a distância, algo que aumentou meu interesse por realizar esta pesquisa foi a aprovação da Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008), que alterou a Lei 9.394/1996 (idem, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, determinando o seu retorno às escolas como conteúdo obrigatório do componente curricular Artes. Embora a música já tenha existido como disciplina nas escolas, a Lei 5.692/1971 (idem, 1971) alterou profundamente essa situação, e tal conteúdo foi, de certa forma, deixado de lado no ensino das artes. Assim, essa nova lei representa um importante passo nesse retorno e determina que, a partir de sua aprovação em 2008, as escolas têm o prazo de três anos para se adaptarem e passarem a cumprir com o que é disposto nela. Por conta disto,

voltaram-se as atenções para os cursos de formação de professores de música, como este a distância da UFSCar, que tem como um de seus objetivos a formação de educadores musicais para atuarem nas escolas, de maneira a suprir essa demanda vinda da educação básica.

Cada um destes momentos comentados foi aos poucos me mostrando as possibilidades dessa modalidade de ensino e, ao mesmo tempo, foi alimentando em mim a vontade de contribuir de alguma maneira para a formação de professores a distância. Uma alternativa que se mostrou possível foi realizar uma pesquisa na linha de Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais – Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Com o ingresso no programa e tendo decidido o tema da pesquisa, tornou-se possível iniciar o processo de exploração desse novo ambiente de formação de professores e investigar as contribuições que um curso de formação a distância traz a licenciandos que já atuam como professores, partindo das percepções dos próprios licenciandos-já-professores sobre experiências e aprendizagens significativas no curso.

Ao questioná-los sobre experiências e aprendizagens no curso de formação, também foi intenção dessa pesquisa estabelecer relações entre estas e a base de conhecimento para o ensino, tendo em vista que a base de conhecimento para o ensino se compõe de elementos que influenciam diretamente na atuação profissional do professor e que são necessários para o docente promover a aprendizagem dos alunos (MIZUKAMI, 2004).

Ao realizar um breve levantamento de produções acadêmicas nacionais sobre o tema – realizado em bancos de dados digitais nacionais de teses, dissertações e artigos – pude verificar que ainda são poucas e bastante recentes as investigações que relacionam a base de conhecimento e os cursos de formação de professores a distância. Logo, por meio desta pesquisa pretendo contribuir para o desenvolvimento da formação de professores na modalidade a distância, dando continuidade nas investigações que vêm sendo realizadas recentemente na área.

Uma vez que esta pesquisa foi realizada com os alunos do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCar, através dela também espero contribuir diretamente com os próprios alunos e com o curso. Penso que a investigação poderá proporcionar um *feedback* sobre como está sendo o processo de formação dos licenciandos no que tange às contribuições do curso e a base de conhecimentos, sobre os elementos que constituem essa base e sua importância para a melhoria da qualidade da educação por parte dos professores (SHULMAN, 1986, 1987; MARCELO-GARCIA, 1999; MIZUKAMI, 2004; TARDIF, 2008).

E novamente refletindo pelo lado da educação musical, é importante lembrar que a música vem ocupando e cada vez mais ocupará um importante espaço nas escolas. Fonterrada (2005) aponta em seu ensaio sobre música e educação o papel essencial que a música desempenha na cultura humana, e por isso também traz a necessidade de que ela se faça presente na escola e que se reconheça sua relevância. E esses professores de música se apresentarão como personagens principais nesses processos de mudança, porque “em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles [professores] os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares” (TARDIF, 2008, p. 228).

Diante dos pontos previamente levantados e partindo da análise de experiências e aprendizagens apontadas como significativas por licenciandos-já-professores em um curso de formação de professores a distância, a investigação se desenvolveu buscando responder a seguinte questão: **que contribuições um curso de formação a distância traz e são identificadas nas percepções de licenciandos que já atuam como professores de música?**

Buscando responder à questão de pesquisa que foi colocada, definiram-se como objetivos: **identificar e caracterizar experiências e aprendizagens que licenciandos-já-professores apontam como significativas no curso de Educação Musical a distância da UFSCar; e descrever relações entre as experiências e aprendizagens caracterizadas e a base de conhecimento para o ensino.** Também se definiu como um objetivo específico da pesquisa **examinar o perfil dos alunos participantes, identificando aspectos relacionados à formação e atuação como professores de música.**

Após esta seção de Introdução do trabalho, o seu desenvolvimento está estruturado em cinco capítulos que abordam os seguintes conteúdos:

No Capítulo 1 – Formação inicial e base de conhecimento para o ensino – inicialmente são traçadas algumas considerações sobre a formação de professores e o processo de aprendizagem da docência, abordando como a formação inicial faz parte desse processo e apontando elementos de sua importância enquanto etapa de desenvolvimento. Dando continuidade, passa-se para a base de conhecimento para o ensino, abordando o conceito, sua importância na docência e nos processos de ensino e aprendizagem e as categorias que a compõem e que serão utilizadas no decorrer da análise dos dados da pesquisa.

No Capítulo 2 – Educação a distância e o curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCar – inicialmente são feitas considerações sobre o conceito de EaD e sua trajetória de desenvolvimento, assim como determinadas características dessa modalidade de ensino. Na sequência são apresentadas algumas informações específicas desse

curso de graduação a distância com base em seu projeto pedagógico, sendo também abordado e embasado o conteúdo de percepção musical, uma vez que esse conteúdo foi escolhido para figurar no questionário aplicado aos licenciandos que participaram da pesquisa.

No Capítulo 3 – Metodologia, participantes e procedimentos – primeiramente é apresentada a linha metodológica na qual a pesquisa se baseia e a forma com que os dados são analisados. Na sequência são comentados os critérios para seleção dos participantes da pesquisa, apresentando alguns dados sobre a quantidade e gênero dos alunos ingressantes na primeira turma do curso. Finalizando o capítulo discorre-se sobre o processo de elaboração do instrumento de coleta de dados da pesquisa, detalhando algumas preocupações e comentando sobre o sistema *on-line* utilizado para a aplicação do questionário.

No Capítulo 4 – Examinando o perfil dos participantes – é realizada a exposição e caracterização dos dados referentes à primeira e segunda partes do questionário aplicado. Essas partes visaram levantar, além de dados gerais como gênero, faixa etária, etc., informações sobre o ensino musical dos participantes antes da graduação, interesses e motivações pelo estudo e docência na área de música, formação e atuação profissional na área, entre outros elementos.

No Capítulo 5 – Analisando as experiências e aprendizagens dos participantes no curso de Licenciatura em Educação Musical – são explorados e analisados os conteúdos provenientes da terceira parte do questionário aplicado. Essa parte visou levantar informações sobre experiências e aprendizagens dos licenciandos-já-professores no curso, questionando-os sobre contribuições gerais, teóricas e pedagógicas trazidas pelo curso, mudanças percebidas no tocante ao seu conhecimento do conteúdo de percepção musical e no seu ensino, pontos positivos e negativos do curso para sua atuação profissional e do aprendizado a distância.

Nas Considerações Finais são retomados os principais pontos que foram analisados durante os Capítulos 4 e 5 e são realizadas novas reflexões, visando possivelmente influenciar novos desdobramentos e pesquisas no curso de Licenciatura em Educação Musical e na área de formação de professores em cursos a distância.

## **1 FORMAÇÃO INICIAL E BASE DE CONHECIMENTO PARA O ENSINO**

No primeiro item deste capítulo são apresentadas algumas visões a respeito da área de formação de professores buscando relacioná-las à presente pesquisa, de modo a localizar esta última nessa área de investigação. Ainda nesse primeiro item, buscou-se abordar a ideia de formação inicial enquanto um dos processos que compõem o complexo processo de formação docente, para na sequência trazer algumas concepções sobre qual seria o papel da formação inicial nesse longo caminho.

No segundo item discorre-se sobre a base de conhecimento para o ensino, expondo sobre o conceito e sua importância na docência. Buscou-se abordar de que forma a base de conhecimento estaria relacionada com a formação inicial e também sobre a questão dos participantes serem licenciandos que já atuam como professores, sendo ambos elementos importantes que surgem nos objetivos da investigação.

### **1.1 Formação de professores e formação inicial**

Ao iniciar o processo de escrita deste trabalho de pesquisa foram estudadas algumas definições sobre a formação de professores e o processo de aprendizagem da docência, investigando alguns importantes autores da área, de modo a resgatar como esta vem sendo caracterizada em suas visões. De maneira complementar, também se intencionou buscar relações entre essas caracterizações e a maneira como a formação de professores é compreendida nesta investigação.

Nesse desenvolvimento encontrou-se forte relação entre as características desta pesquisa com algumas definições atribuídas por Marcelo Garcia (1999) ao se embasar em Zabalza, afirmando que a formação de professores é uma área de conhecimento e de investigação que trata de estudar os processos nos quais esses personagens, os professores, se educam profissionalmente, aprendendo e desenvolvendo suas competências (ZABALZA<sup>2</sup>, 1990 apud MARCELO-GARCIA, 1999).

---

<sup>2</sup> A referência completa desse autor não consta na obra consultada.

Essa definição vem ao encontro do que se buscou na presente investigação, em um primeiro momento ao se considerar a própria questão de pesquisa que, ao buscar identificar contribuições do curso de Licenciatura em Educação Musical para com os licenciandos, permeia o desenvolvimento de competências profissionais desses personagens quanto à docência.

Em um segundo momento, tal relação também surge ao se considerar os sujeitos da pesquisa e o desenvolvimento da investigação. Os sujeitos relacionam-se com a visão de formação de professores apontada por conta de serem alunos de um curso de formação inicial, que como será abordado na sequência, é uma etapa que representa um importante passo no longo e complexo processo de formação do professor. E como Marcelo-Garcia (1999) aponta, a formação de professores enquanto área de conhecimento e investigação, busca estudar esses processos.

Contudo, embora neste caso os sujeitos investigados sejam alunos de um curso de graduação do tipo licenciatura, o qual forma professores, nesse ponto do trabalho buscou-se reforçar a ideia de que a formação do professor não consiste apenas de um curso de formação inicial. Conforme citado anteriormente, a formação de professores enquanto área de investigação estuda *os processos*, no plural, nos quais estes profissionais se educam. É uma formação que ocorre em vários momentos e, ainda, é algo contínuo,

um processo de desenvolvimento para a vida toda [...] Esse entendimento amplia aquele de formação considerada como momentos formais, que prevaleceu até recente período da história da educação; tais momentos em geral se concentram na chamada formação inicial – ou básica, quer ela se dê em nível médio, quer se dê em nível superior, prevalecendo, até bem pouco tempo, o primeiro como garantia de atendimento às necessidades de formação profissional dos professores (MIZUKAMI et al., 2002, p. 13).

Como se pode notar na passagem de Mizukami et al. (2002), o professor se encontra em formação durante toda a sua vida e não somente em momentos formais como se considerava até pouco tempo na área da educação. Enquanto a chamada formação inicial ou básica representa um desses momentos formais de formação, existem outros momentos não necessariamente formais que também contribuem para a formação do professor ao longo de sua vida.

Como exemplos desses outros processos que formam o professor, Tardif (2008) defende que, antes mesmo de ensinarem, os docentes já passaram anos frequentando como alunos o seu local de trabalho que é a escola, cresceram influenciados por determinada cultura e fizeram parte de uma família que por sua vez estava inserida em um contexto social

específico. Isso significa que todos estes elementos que cercaram os professores em suas vidas antes da formação inicial também contribuíram com seu saber profissional.

Somado a isso, o autor também aponta que os processos posteriores a essa formação, decorrentes de práticas docentes cotidianas e do relacionamento desse profissional com outros professores, continuam gerando saberes que se somarão e contribuirão com o saber profissional desse professor, ou ainda, colaborarão com a sua base de conhecimento para o ensino: “nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (TARDIF, 2008, p. 19).

Nessa mesma direção surge também Imbernón (2009), trazendo que a construção do conhecimento dos docentes em relação à docência se apresenta fragmentada em diversos momentos. O primeiro desses momentos seria “a experiência como discente” (p. 58), ou seja, o que foi vivido pelo professor enquanto aluno, em seu período de escolarização. Na sequência se apresentaria o curso de formação inicial, que o autor aponta como sendo o momento da “socialização profissional mediante a formação inicial específica” (p. 58). O terceiro momento que ele indica refere-se ao início da docência, sendo “a vivência profissional imediatamente posterior no campo da prática educacional que leva à consolidação de um determinado conhecimento profissional” (p. 59). E por último, Imbernón explicita sobre o momento da “formação permanente, que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática” (p. 59).

Portanto, levando-se em conta a ideia inicial apresentada com base em Marcelo-Garcia (1999); sua confirmação baseada em Mizukami et al. (2002); somada à colocação de Imbernón (2009) na qual claramente cita a formação inicial dentre os momentos de construção de conhecimento dos docentes; e a maneira como Tardif (2008) aponta que são várias as origens dos saberes dos professores, mas que estas incluem as universidades, reforça-se a noção de que a aprendizagem da docência constitui-se em um extenso processo, composto por vários momentos da vida pessoal e profissional que contribuem para a efetiva formação do profissional professor e também para a construção da sua base de conhecimentos para o ensino. As colocações deixam claro, também, que a formação inicial representa apenas um destes momentos de formação.

Portanto, qual seria a importância dessa etapa da formação do professor que é a formação inicial? Se o processo de aprendizagem da docência vai além de um curso de formação, qual seria o papel atribuído a esse curso?

Ao pesquisar qual seria o papel da formação inicial e o que caberia a ela nesse processo, tem-se em Imbernón (2009) uma definição dessa etapa da formação como uma preparação pedagógica do professor, porém, destacando a importância de que ela ocorra de forma mais participativa, reflexiva e interativa. Desse modo, o autor defende que o curso de formação inicial funcione como um proporcionador de situações de ensino, situações práticas reais que utilize os conhecimentos da formação, uma vez que, segundo Imbernón, o professor adquire conhecimentos principalmente por meio de sua prática profissional. Dessa forma permite-se ao professor “[...] interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação” (IMBERNÓN, 2009, p. 16), gerando o que esse autor chama de conhecimento pedagógico especializado. Para ele, portanto, “a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado” (idem, ibidem, p. 57-58).

Outro autor que também trabalha nessa direção é Tardif (2008), ao apontar que os programas de formação deveriam trazer as disciplinas contributivas como psicologia, sociologia da educação e didática, assim como os diferentes aspectos relacionados às formações cultural e científica dos professores, de forma vinculada à formação prática, e que isso seria um “quadro de referência obrigatório da formação profissional” (TARDIF, 2008, p. 289). Portanto, identifica-se na visão desse autor que o papel da formação básica seria o de realizar a ligação desta com o exercício da profissão, promovendo também o suporte necessário para que esse profissional seja capaz de refletir sobre suas experiências. “A formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’” (idem, ibidem, p. 288).

Já Marcelo-Garcia (1999), ao abordar essa mesma temática em sua obra, coloca que

a formação inicial de professores como instituição cumpre basicamente três funções: em primeiro lugar, a de **formação** e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar (p. 77, grifo do autor).

A segunda função, segundo o autor, seria a de controlar a certificação da formação docente, ou seja, controlar a permissão dada ao indivíduo para exercer a profissão, o que dá a entender que essa função da formação inicial estaria mais relacionada a um aspecto burocrático da profissão docente. Por último, a terceira função citada pelo autor diz respeito à

instituição formadora atuar tanto como agente de mudança do sistema educativo, quanto como socializadora e reprodutora da cultura dominante.

O que se pode notar a partir das visões dos três autores comentados, como ponto comum no que tratam sobre o papel ou a função da formação inicial no processo de formação docente, é que todos apontam para a necessidade de uma estreita relação da formação com a prática profissional: para que ela possa treinar e preparar o professor para desempenhar suas funções profissionais (MARCELO-GARCIA, 1999); para que esse profissional seja capaz de se habituar à sua prática e de refletir sobre suas experiências (TARDIF, 2008); e para que o professor possa adquirir e construir conhecimento pedagógico especializado (IMBERNÓN, 2009).

Pensando ainda nessa relação da formação inicial com a prática profissional, um ponto importante a ser refletido nesse momento é que embora o curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCar seja um curso de formação inicial, para muitos dos alunos ele acaba assumindo características de um curso de formação continuada. Pois como será possível observar nas análises realizadas nos próximos capítulos da pesquisa, a educação a distância possibilita que muitas pessoas já envolvidas com compromissos de trabalho possam voltar ou continuar a estudar, e isso também se reflete no perfil dos alunos ingressantes em 2007 nesse curso em questão, pois em grande parte são licenciandos que já atuam como professores.

Logo, pelo que se pôde observar na análise das respostas desses licenciandos-já-professores, conforme realizam o curso de graduação possivelmente já estão colocando em prática várias experiências e aprendizagens adquiridas no curso, fazendo essa importante conexão entre a teoria e a prática que é apontada pelos autores citados.

Uma vez que a questão dos licenciandos-já-professores é um elemento muito importante que surge na questão de pesquisa dessa investigação, buscou-se abordá-la no item subsequente, relacionando também a formação, a prática profissional e a base de conhecimento para o ensino, esta última utilizada para estruturar os questionamentos feitos aos licenciandos-já-professores e também para identificar contribuições do curso em suas respostas.

## 1.2 Base de conhecimento para o ensino

Segundo Marcelo-Garcia, independentemente de serem professores ainda em formação ou já em exercício, a formação de professores enquanto área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas,

estuda os processos através dos quais os professores [...] se implicam [...] em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (1999, p. 26).

A base de conhecimento, ou ainda, *knowledge base*, foi definida como um elemento-chave na elaboração do questionário da pesquisa por referir-se ao conjunto de saberes que são essenciais para o exercício da profissão docente:

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino (MIZUKAMI, 2004, p. 4).

Portanto, pode-se assumir que a definição apresentada por Marcelo-Garcia (1999) sobre a formação de professores, possui pontos em comum com a definição da base de conhecimento para o ensino que traz Mizukami (2004) ao apontar que a base de conhecimento consiste justamente de conhecimentos, habilidades e disposições que o professor precisa possuir para proporcionar processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, ao relacionar estes dois momentos é possível notar um importante papel que a formação inicial possui no processo de formação do professor, pois trará contribuições para sua base de conhecimento para o ensino e, conseqüentemente, influenciará em sua posterior atuação como docente, assim como em sua relação com o currículo e com a escola.

Ao utilizar a base de conhecimento como forma de estruturar uma série de questões feitas aos licenciandos-já-professores no questionário da pesquisa, intencionou-se trazer em suas respostas elementos referentes às contribuições do curso para com a sua docência, incitando os participantes a refletirem sobre experiências e aprendizagens adquiridas no curso que considerassem relevantes nesse aspecto.

Ao analisar quais seriam as origens desse conceito, observa-se com base em Almeida e Biajone (2007, p. 283) que a base de conhecimento “como campo de pesquisa surge em âmbito internacional na década de 1980, e vem apresentando expressiva profusão e multiplicação dos estudos na área”. Esse surgimento ocorreu concomitantemente ao início do movimento reformista do ensino nos Estados Unidos e Canadá, ao final dos mesmos anos 1980. O movimento buscava o reconhecimento do status de profissão para aqueles que trabalhavam com educação, ou ainda, buscava a profissionalização da docência, o que “elevaria a docência a uma ocupação mais respeitada, mais responsável, mais gratificante e melhor remunerada” (SHULMAN, 1987, p. 3, tradução nossa).

Buscando essa definição do professor como um profissional da docência, surgiram discussões a respeito de quais seriam os conhecimentos que esses profissionais detinham e que lhes permitia exercer sua profissão. Os argumentos dos reformistas baseavam-se na premissa de que os professores possuem um corpo de conhecimentos específicos, de habilidades, compreensões, disposições, entre outros aspectos, que é a denominada base de conhecimento, que então passou a ser mais amplamente estudada e pesquisada.

Para Shulman (1986, 1987), a base de conhecimento se refere a um repertório profissional que contém categorias de conhecimento que subjazem à compreensão que o professor necessita para promover aprendizagens dos alunos. Trata-se de um modelo que foi desenvolvido considerando o conceito de ensino como profissão, envolvendo delimitação de campo de conhecimento que pode ser sistematizado e partilhado com outros (MIZUKAMI, 2004, p. 4).

A partir do momento em que se defendia, então, a existência desse corpo de conhecimentos constituintes da profissão professor, acreditava-se na possibilidade de trabalhar com uma estrutura organizada desses conteúdos, de modo a influenciar positivamente a preparação desses profissionais. “Compartilhava-se, desse modo, a crença de que a base de conhecimento permitiria estruturar a educação do professor e instruiria diretamente as práticas de formação” (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 283). Portanto, nesse ponto pode-se estabelecer uma nova relação entre a base de conhecimento e a formação inicial, pensando que ela poderia ser uma forma de identificar e organizar conteúdos que deveriam compor os cursos de formação.

Por conta disso, foi também em publicações de Shulman (1986, 1987) que se apoiou boa parte do conteúdo teórico desta investigação, uma vez que ele pode ser considerado um dos principais pesquisadores da área relacionada ao *knowledge base*. Esse autor já trazia em suas publicações da década de 1980 uma série de questões centrais no que

diz respeito à relação entre formação de professores e a base de conhecimento, destacando a grande complexidade e a importância de se investigar esse tema. Importância que é justificada pelos comentários anteriores quanto aos benefícios que isso traria à formação docente e, de maneira geral, à qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO-GARCIA, 1999), resultados de uma melhor preparação e instrução do professor.

Motivado em descobrir quais eram os conhecimentos que os professores experientes detinham e que lhes permitia conduzir suas aulas com muita habilidade, Shulman buscou compreender quais elementos formariam essa base de conhecimento para o ensino, de maneira que isso pudesse ser compartilhado, tornando a boa qualidade do ensino uma característica comum entre os docentes. Uma das fontes utilizadas para esse fim foram estudos nos quais ele, juntamente com sua equipe, analisava a docência de professores experientes e também de professores que estavam iniciando suas carreiras, observando como os iniciantes aprendiam a ensinar e como cresciam e se desenvolviam os conhecimentos de pedagogia e de conteúdo da matéria ensinada nas mentes desses sujeitos.

Como frutos desses estudos, Shulman (1987) elabora e revela a existência de uma série de categorias que contemplariam a base de conhecimento para o ensino, que são: conhecimento de conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento de currículo; conhecimento pedagógico de conteúdo; conhecimento de alunos e suas características; conhecimento de contextos educacionais; conhecimento de fins, propósitos e valores educacionais.

Essas categorias representariam, segundo o autor, como os diferentes domínios e conhecimentos se organizam, se representam e se relacionam na mente dos professores. Considerando esse aspecto, as categorias da base de conhecimento também foram utilizadas durante a pesquisa como uma forma de organização e até mesmo de modo a estruturar os temas das questões a serem feitas aos licenciandos do curso de Licenciatura em Educação Musical sobre suas experiências, aprendizagens e influências geradas em suas atividades docentes.

Com base em Shulman (1986, 1987) e em Mizukami (2004), buscou-se organizar as categorias da base de conhecimento, explicitando alguns elementos e exemplos do que as compõem. Também se buscou contemplar e articular em cada caso alguns exemplos de conhecimentos da área de música:

- Conhecimento de conteúdo:
  - Refere-se a conteúdos específicos da matéria que o professor leciona.  
Esta categoria inclui tanto as compreensões de fatos, conceitos, processos

e procedimentos de uma área específica de conhecimento, quanto as compreensões relativas à construção dessa área. Entende-se como exemplos da área de música conhecimentos de: história e evolução da música e dos instrumentos musicais; características de instrumentos musicais; conceitos e parâmetros presentes na linguagem e na estruturação musical; percepção musical (compreensão do conceito e sua abrangência, conhecimento de aspectos teóricos e de compreensão auditiva dos elementos da linguagem musical); etc. Em música, muitas vezes esses conhecimentos aparecem interligados, como é o caso da atividade de criação musical que, para citar alguns exemplos, faz uso de conhecimentos teóricos de harmonia e composição, de percepção e apreciação musical e de características de instrumentos musicais.

- Conhecimento pedagógico de conteúdo:
  - Este é desenvolvido pelos professores ao transformarem um determinado conteúdo em conteúdo para ser ensinado, utilizando de explicações, analogias, diferentes formas de representação, etc. Inclui também a compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica, assim como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino. Se tomado como exemplo um conteúdo de percepção musical a ser ensinado, pode-se imaginar que a técnica do solfejo representaria um conhecimento pedagógico desse conteúdo, pois permite uma determinada forma de representação que envolve a entonação dos sons com a voz. Também se pode pensar em diferentes maneiras lúdicas de se ensinar o conceito de partitura, fazendo analogia com notas musicais que sobem e descem uma escada; ou então explicações lógicas e mais teóricas desse conceito, tratando de pentagrama, linhas e espaços – são ambos exemplos de conhecimentos pedagógicos desse conteúdo. O “para quê” também compõe esta categoria, portanto, é importante que o professor saiba para que serve, ou para que é importante um aluno saber ler uma partitura, por exemplo.
- Conhecimento pedagógico geral:
  - Categoria que abarca conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender, o que inclui, por exemplo, estratégias relacionadas a organização e manejo da sala de aula. Poderia ser

apontado como um exemplo na área de música o conhecimento dos principais educadores musicais da primeira e segunda geração e de seus métodos e teorias sobre o ensino e aprendizagem de música.

A categoria de conhecimento pedagógico geral ainda compreenderia, segundo Mizukami (2004), as seguintes categorias criadas por Shulman (1986, 1987):

- Conhecimento de currículo:
  - Esta categoria inclui conhecimento de programas e materiais destinados ao ensino de tópicos e matéria específicos. Compreende, por exemplo, o conhecimento lateral do currículo (relações de um determinado conteúdo com elementos que são trabalhados em outras aulas) e o conhecimento vertical do currículo (tópicos e questões que já foram e que ainda serão ensinados dentro de uma mesma matéria, no decorrer dos anos escolares). Com isso torna-se possível refletir e estabelecer uma sequência progressiva de complexidade do conteúdo musical a ser trabalhado em diferentes séries, por exemplo, assim como trabalhar com temáticas emprestadas de outras disciplinas para potencializar discussões ou criações musicais variadas.
- Conhecimento de alunos e suas características:
  - Características dos alunos com os quais trabalha, conhecendo como se dão seus processos cognitivos, seu desenvolvimento, como eles aprendem, etc. Essa categoria envolve conhecimentos das psicologias do desenvolvimento e da aprendizagem, por exemplo. É um aspecto muito importante a ser considerado no ensino de música, de modo que permitirá a adaptação do conteúdo para gerar um aprendizado mais eficaz. Como exemplo, pode-se imaginar que a abordagem de um conceito relacionado aos parâmetros do som pode tanto ser realizada de maneira lógica no papel e com exemplos em áudio, como de maneira mais lúdica, ou ainda envolvendo movimento corporal. O que possibilitará essas escolhas será o conhecimento que se tem dos alunos e seus processos cognitivos, aliado ao conhecimento do conteúdo do conceito em questão e também a um amplo conhecimento pedagógico desse conteúdo.
- Conhecimento de contextos educacionais:
  - Categoria que envolve tanto contextos educacionais micro, tais como a sala de aula e a gestão da escola, quanto os contextos macro, como as

comunidades e culturas. Isso envolve conhecimentos de diferentes manifestações culturais musicais, que podem variar de acordo com regiões, contextos sociais, entre outros fatores.

- Conhecimento de fins, propósitos e valores educacionais:
  - “Conhecimento de fins, metas e propósitos educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos” (MIZUKAMI, 2004, p. 6). Pode envolver, por exemplo, a compreensão do panorama nacional atual da Educação Musical, assim como o histórico da área e os objetivos a serem buscados.

Embora tenha sido comentado sobre a possibilidade da base de conhecimento estruturar a educação do professor e, inclusive tenham sido abordadas as categorias mostrando o que a compõe, é importante destacar uma característica referente ao paradigma da racionalidade prática da formação de professores, que é a característica mutável do conhecimento a ser trabalhado pelo professor na sala de aula.

Como aponta Mizukami et al. (2002), inspirado por mudanças da própria sociedade que cada vez mais passou a democratizar o ensino, mudou-se o enfoque científico e imutável do conhecimento, modelo da racionalidade técnica, para algo que pudesse cada vez mais educar vidas diferentes, com o objetivo de superar desigualdades sociais:

Em suma, a situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando essa complexidade para a esfera da profissão docente, que já não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. Agora exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e a incerteza (MIZUKAMI et al., 2002, p. 12).

Por conta dessa característica mutável, dentro desse paradigma atual a formação inicial revela-se não mais sendo um centro de distribuição de conhecimentos a serem aplicados pelo professor em sala de aula posteriormente. Além da aquisição de conhecimentos necessários para o ensino (conhecimento específico, pedagógico de conteúdo e pedagógico geral), essa etapa da formação tem também o objetivo de proporcionar ao professor instrumentos que o permitam refletir e repensar a sua prática. A aprendizagem da docência passa a ser “uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva

competente” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 12), como já defendido anteriormente com base em Imbernón (2009):

A especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância: a capacidade de se adequar a eles metodologicamente, a visão de um ensino não tão técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim como um conhecimento em construção e não imutável [...] (p. 13).

Logo, é igualmente importante colocar que também dentro do paradigma da racionalidade prática se encontra a base de conhecimento para o ensino. Pois ela não é representada somente por conhecimentos fixos a serem transmitidos aos licenciandos de um curso de formação, mas na realidade é representada por conhecimentos que também sofrem transformações e se renovam com os próprios professores nos momentos de sua atuação, construindo assim novos conhecimentos que compõem essa base. Esse processo de construção também é explicitado por Shulman (1987) ao apresentar o que chama de processo de raciocínio pedagógico, que trata sobre “[...] como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender” (MIZUKAMI, 2004, p. 7).

Nesse ponto, então, responde-se a alguns questionamentos colocados no item anterior deste texto, pois se pode estabelecer uma relação da base de conhecimentos para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico, com as visões apresentadas anteriormente por Tardif (2008), Imbernón (2009) e Marcelo-Garcia (1999), referentes à necessidade da formação inicial estar em estreita relação com a prática profissional, uma vez que

sabemos que dificilmente o conhecimento pedagógico básico tem um caráter muito especializado, já que **o conhecimento pedagógico especializado está estreitamente ligado à ação**, fazendo com que uma parte de tal conhecimento seja prático [...] (IMBERNÓN, 2009, p. 57, grifo nosso).

O conhecimento pedagógico especializado sobre o qual fala Imbernón (2009) na passagem anterior, está intimamente ligado à categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo da base de conhecimento de Shulman (1986, 1987), principalmente quando Mizukami (2004) explicita que tal conhecimento é “[...] construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e que é enriquecido e melhorado quando se amalgamam os outros tipos de conhecimentos explicitados **na base**” (p. 6, grifo nosso). Em adição, e buscando nesse momento concluir esses primeiros itens de embasamento teórico da investigação, retoma-se o que já havia sido colocado com base em Imbernón (2009)

anteriormente, quando ele diz que “a formação inicial deve fornecer **as bases** para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado” (p. 57-58, grifo nosso).

É importante não confundir nesse momento as “bases” grifadas nas citações dos autores com a base de conhecimento para o ensino. Nessas citações elas aparecem com o sentido de fundamentação, princípio, ou seja, fazem referência à formação inicial do professor. Logo, após ter sido abordada parte da teoria e as categorias envolvendo a base de conhecimento para o ensino, são comprovados dois aspectos cruciais considerando-se o tema da presente investigação: 1) a presença e necessidade das contribuições da formação inicial para com a base de conhecimento para o ensino do licenciando, para que este possa promover o ensino e a aprendizagem e; 2) o fato de que essa base continuará a ser construída e modificada ao longo da prática profissional do professor, se tornando “[...] mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada” (MIZUKAMI, 2004, p. 4).

Esses pontos levantados também estão relacionados com o fato de se ter pensado, para a realização da pesquisa, em uma abordagem na qual participassem dela aqueles alunos do curso de formação inicial que já estivessem atuando como professores de música em algum nível ou contexto de ensino.

Uma das origens dessa preocupação se deu em conversas realizadas com a orientadora e o grupo de pesquisa. Nelas, uma questão levantada foi sobre a possibilidade de que os questionamentos envolvendo diferentes aspectos sobre a docência e relacionadas à base de conhecimento para o ensino, quando feitos a licenciandos que ainda não atuavam como professores, poderiam gerar reflexões e respostas muito projetivas por parte destes, sem o suporte da vivência e das experiências da prática.

Essa participação específica de licenciandos-já-professores nos questionamentos da pesquisa também se deu considerando-se as questões teóricas da linha da pesquisa que foram previamente abordadas neste capítulo, e que apresentam fortes relações da aprendizagem da docência com a prática profissional.

Lima (2003) tem como tema de pesquisa em sua tese de doutorado, as influências de um curso de Pedagogia no processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores. Sendo assim, a autora embasa seu trabalho explorando características resultantes dessa abordagem com alunos de um curso de formação inicial que já atuam como docentes. Ela explicita que essa escolha permitiu a ela estudar a relação entre a formação e a aprendizagem da docência, pois por mais que a intenção do curso de formação

inicial seja a de ensinar seus alunos a ensinar, nessa situação eles já se encontram ensinando e realizando a conexão entre teoria e prática, ao que ela chama de práxis pedagógica:

situados na interface entre a aprendizagem das teorias pedagógicas e a atuação profissional, esses *alunos-já-professores* congregam dois importantes momentos do processo de formação e constituição da carreira: a aprendizagem acadêmica e a ação docente profissional. Nesse sentido, são sujeitos de uma forma específica de práxis (LIMA, 2003, p. 62-63, grifo do autor).

O posicionamento da autora corrobora o que foi apresentado anteriormente sobre a necessidade da formação inicial estar em estreita relação com a prática docente, uma vez que a práxis é compreendida somente quando aparecem conjuntamente a teoria e a prática. Ela também valoriza essa abordagem escolhida, afirmando que

os conhecimentos profissionais acumulados ao longo dos anos permitem uma estreita vinculação com os conhecimentos acadêmicos, já que favorecem, aos *alunos-já-professores*, a elaboração de explicações e o estabelecimento de critérios de validade. Essa parece ser uma situação privilegiada de formação profissional, já que pode favorecer a articulação constante, in locus, seja no âmbito da Universidade, seja no âmbito da sala de aula, entre aprendizagem acadêmica e atuação profissional [...] (LIMA, 2003, p. 64, grifo do autor).

Essas características positivas de formação profissional apontadas pela autora, referente aos favorecimentos que esses alunos-já-professores têm por conta de sua atividade docente concomitante aos conhecimentos acadêmicos que são adquiridos, podem inclusive serem relacionadas ao que foi apontado anteriormente sobre a base de conhecimento para o ensino e sua característica mutável por meio da prática pedagógica do professor.

Portanto, considerando-se os objetivos da presente pesquisa, a coleta de dados com licenciandos-já-professores se tornou importante para que se pudesse identificar contribuições do curso de Licenciatura em Educação Musical para com esses alunos, inclusive para relacionar contribuições com a base de conhecimento para o ensino, haja vista que já possuem experiências e vivências e que possivelmente permitirão reflexões mais embasadas e ricas sobre as contribuições buscadas.

Isso ainda pode ser reforçado com base em outra autora que também trabalha com essa temática. Fernandes (1995) tem como sujeitos de pesquisa um grupo de alunas-educadoras egressas de um curso de Pedagogia, e tem como um objetivo fundamental “[...] compreender o conteúdo das representações dos professores a respeito das teorias e práticas curriculares do curso de formação e a teoria e prática da atuação desses [...]” (p. 19). Embora o caminho traçado pela autora seja diferente, trabalhando conceitos como: tempo, resgate de

memória e representação, ela também expressa que a análise dessa conexão entre teoria e prática do curso de formação e da prática profissional é possibilitada por conta da opção por esse grupo de sujeitos:

optar pela aluna-educadora passa pela atitude de possibilitar a essa narrar, descrever e analisar o vivido. [...] Dessa forma, oportuniza-se o processo de passar a limpo as experiências vividas, refletir sobre as mesmas e até redimensioná-las (FERNANDES, 1995, p. 20-21).

Concluindo este capítulo, uma vez que um dos principais objetivos da investigação envolve identificar e caracterizar experiências e aprendizagens que os licenciandos-já-professores apontam como significativas no curso em questão, torna-se importante observar algumas características sobre esse curso de formação inicial a distância e sobre a EaD em si, na qual o espaço e o tempo em que são desenvolvidos o ensino e a aprendizagem são distintos e diferentes em comparação a um curso tradicional presencial. Esses são tópicos abordados no capítulo seguinte.

## **2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA DA UFSCAR**

No primeiro item deste capítulo são abordadas algumas questões no tocante à educação a distância: conceitos e definições, um breve histórico da modalidade, características da EaD *on-line* e das novas tecnologias de informação e comunicação. Já no item 2.2 são apresentadas algumas características gerais do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCar e também aborda-se sobre o processo de ensino e aprendizagem e de funcionamento do sistema UAB-UFSCar. Também são realizadas algumas considerações sobre o conteúdo de percepção musical, sobre o qual foi dado enfoque em determinada parte do questionário aplicado a licenciandos-já-professores do curso.

### **2.1 Educação a Distância: definições e características**

Ao buscar conceituar a educação a distância, assim como explorar dados que remetam à sua história e desenvolvimento, foram verificadas algumas dificuldades em se definir, primeiramente, o que seria considerado como EaD. Na concepção de Moore e Kearsley (2007) a

educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (p. 2).

Belloni (2009) também aponta em sua obra uma série de definições embasadas em outros autores sobre o que é a EaD e comenta justamente sobre a complexidade e a não-unanimidade em se definir o conceito, uma vez que são descritivas e caracterizam a EaD ao afirmar o que ela não é, comparando-a com o ensino convencional em sala de aula. Segundo a autora, o foco da definição da educação a distância não deve ser somente a distância em termos de espaço, por não ocorrer com professores e alunos em uma mesma sala de aula, mas também, e principalmente, em termos de tempo, pois “a separação no tempo – comunicação diferida – talvez seja mais importante no processo de ensino e aprendizagem a distância do que a não-contiguidade espacial” (p. 27).

Portanto, com base em Moore e Kearsley (2007) ao tratarem sobre um aprendizado planejado que ocorre em um lugar diferente do local de ensino (separação do espaço) e com a presença de tecnologias para que ocorra a comunicação; e também levando em conta o que traz Belloni (2009) a respeito da separação temporal do ensino e aprendizagem a distância, compreende-se e caracteriza-se a EaD como uma modalidade de educação na qual os processos de ensino e aprendizagem entre professor e aluno não se dão no mesmo espaço e/ou tempo, mas que utilizam as tecnologias presentes em uma determinada época para permitir a comunicação entre as partes. Essa definição aproxima-se do conceito de EaD apresentado pelo Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, ao afirmar que

caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p. 1).

Portanto, ao adotar essa concepção de educação a distância pode-se interpretar que ela se faz presente como modalidade educacional desde o final do século XIX, surgindo nos Estados Unidos e na Europa

como alternativa para atendimento a demanda por conhecimentos profissionais provenientes de pessoas que residiam em locais distantes dos centros mais desenvolvidos; que não haviam frequentado a escola na época adequada; ou que haviam passado por situações de fracasso nesse processo (MILL et al., 2008, p. 113).

Nesse contexto e concepção verifica-se que a educação a distância apresenta uma trajetória histórica de desenvolvimento que se inicia com a tecnologia da escrita e da impressão de textos, o que implica na comunicação por correspondência, com o envio de materiais educativos pelo correio. Com a evolução da tecnologia passou-se também para as transmissões de rádio de caráter educativo e, posteriormente, a EaD seguiu para transmissões televisivas voltadas para a educação.

Essa trajetória também ocorreu no Brasil, com o início da educação a distância datando de antes do século XX. Posteriormente, foi na década de 1920 que surgiu no país a Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, um sistema de rádio com caráter educativo, e depois na década de 1960 surgiram projetos televisivos com a TV USP, a TV Cultura e a Fundação Brasileira de Televisão Educativa (MILL; SANTIAGO, 2008, p. 68-73).

Considerando novamente o cenário internacional da EaD, Rinaldi (2009, p. 76) e Mill et al. (2008, p. 113) citam uma série de universidades de diversos países como exemplos de instituições que já trabalhavam com a educação a distância na década de 1960. Alguns desses países são: Índia, Estados Unidos, Grã-Bretanha, Alemanha, Espanha, Venezuela, Costa Rica e México.

Esses autores também apontam que entre as décadas de 1960 e 1970 já surgiram no Brasil os primeiros registros de instituições universitárias que trabalharam com a EaD, como a Universidade de Brasília. Porém, foi somente na década de 1990 que se iniciaram no país os trabalhos com a educação a distância *on-line*, na qual a comunicação se dá por meio das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) – computadores, ambientes virtuais e ferramentas que permitem a interação a distância – fazendo também uso da rede mundial de computadores, a internet:

educação on-line é uma modalidade de educação a distância realizada via internet, cuja comunicação ocorre de forma síncrona ou assíncrona. Pode utilizar a internet para distribuir rapidamente as informações ou fazer uso da interatividade propiciada pela internet para concretizar a interação entre as pessoas, cuja comunicação pode se dar de acordo com distintas modalidades comunicativas (comunicação um a um; comunicação de um para muitos; comunicação de muitas pessoas para muitas pessoas) (ALMEIDA<sup>3</sup>, 2003 apud RINALDI, 2009, p. 82).

A possibilidade de estabelecer uma comunicação síncrona ou assíncrona certamente é uma das características mais importantes das novas TICs no âmbito da EaD *on-line*. A comunicação síncrona (ou síncrona) ocorre quando as partes compartilham o mesmo tempo mas não necessariamente o mesmo espaço, o que pode ocorrer em um *chat* (também chamado de bate-papo) ou em uma webconferência (videoconferência pelo computador), por exemplo. Já a comunicação assíncrona ocorre quando as partes não estão compartilhando o mesmo tempo em seu contato, o que pode ocorrer nas mensagens trocadas via e-mail ou em fóruns de discussão de ambientes virtuais, por exemplo.

É interessante notar como todos os exemplos citados de comunicação síncrona e assíncrona estão relacionados com as novas tecnologias de informação e comunicação, pois para que ocorram fazem uso de computadores e de programas distintos que utilizam a conexão com a internet para enviar e receber os dados diversos. Isso se relaciona com o que foi apontado previamente com base em Belloni (2009) e Moore e Kearsley (2007) e também mostra como por meio das novas tecnologias a comunicação pode extrapolar as limitações de

---

<sup>3</sup> ALMEIDA, M. E. B. **Educação a distância na internet**: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educação e Pesquisa, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez., 2003.

espaço e tempo, flexibilizando-os. São essas características, portanto, que facilitaram a ocorrência da comunicação e da troca de dados e informações em espaços e tempos diversos, e que figuram em uma série de atividades realizadas em cursos a distância, como será abordado no próximo item deste capítulo.

Atualmente a EaD *on-line* vem se desenvolvendo em larga escala em nosso país e repete a condição na qual surgiu e que foi comentada com base em Mill et al. (2008), sobre ser uma modalidade de ensino tida como alternativa ao presencial:

[...] a EaD tem sido uma alternativa de ensino/aprendizagem, principalmente, em um cenário marcado pelas dificuldades de acesso de nossa população ao ensino formal e pelas altas taxas de defasagem de escolarização e de analfabetismo, em função de uma carga horária de trabalho que impossibilita o investimento em educação continuada (CORRÊA, 2007, p. 9-10).

Essa visão e papel da EaD como alternativa para o estudo e de modalidade de ensino que permite a flexibilização do tempo e espaço (para aqueles que querem começar ou continuar a estudar, mas encontram-se impossibilitados devido às respectivas cargas horárias de trabalho e/ou outros compromissos) serão confirmados posteriormente no Capítulo 4 ao se verificar o perfil e as respostas dos licenciandos-já-professores participantes da pesquisa, que apontam como uma das justificativas de terem buscado o curso a distância a possibilidade de conciliar o trabalho e o estudo.

No item subsequente é realizado um recorte sobre o curso de Licenciatura em Educação Musical no qual foram abordadas algumas características gerais de funcionamento do curso, disciplinas, atividades, a tutoria no processo de construção de conhecimento do aluno, etc. Com isso, buscou-se também tornar um pouco mais claro o que o aluno encontra nesse curso a distância, mostrando que embora a EaD permita essa flexibilização de tempo, ela exige tempo e demanda comprometimento de todas as partes envolvidas.

## **2.2 Curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCar**

A primeira oferta do curso foi em 2007 e ocorreu para três polos de apoio presencial<sup>4</sup>, sendo eles nas cidades de Barretos, Jales e Osasco, todas do estado de São Paulo.

---

<sup>4</sup> O polo de apoio presencial refere-se a um local frequentado pelo aluno do curso a distância e que conta com laboratório de informática, livros, sala de estudo, dentre outros. Nele são periodicamente realizadas atividades

Esse processo seletivo contou com cinquenta (50) vagas para cada polo, totalizando cento e cinquenta (150) aprovados no vestibular. A esse grupo de alunos ingressantes em 2007 foi atribuído o nome de Grupo 1, ou G1.

Desde a primeira oferta do curso seu projeto pedagógico sofreu atualizações e adequações visando melhorá-lo, contando com sua última atualização em agosto de 2010. Para as turmas ingressantes em 2010 e 2011 (G4 e G5) foi atribuída a vigência de um novo projeto pedagógico, que contou também com mudanças no período de integralização do curso, ampliando de quatro anos e meio para cinco anos o período total da graduação, e diminuindo a carga horária total estimada de três mil quatrocentas e vinte (3420) para três mil cento e vinte (3120) horas. Entretanto, uma vez que a presente pesquisa teve como foco os licenciandos-já-professores ingressantes em 2007, foi utilizado somente o primeiro projeto pedagógico do curso para embasamento (JOLY; SANTIAGO; GOHN, 2007).

O nome oficial do curso constante em seu Projeto Pedagógico é Licenciatura em Educação Musical com Habilitação em Recursos Musicais, Didáticos e Tecnológicos, e apresenta como seu objetivo principal formar educadores musicais. Esse nome também revela um enfoque do curso em trabalhar com seus alunos possibilidades de utilização de ferramentas tecnológicas para o ensino de música, o que acompanha a tendência das inovações tecnológicas atuais e que se fazem cada vez mais presentes na educação: “A licenciatura que está sendo proposta tem como objetivo um estreitamento das relações entre os profissionais que trabalham com educação musical e os recursos musicais, didáticos e tecnológicos atuais” (JOLY; SANTIAGO; GOHN, 2007, p. 37).

Nos cursos de graduação a distância da UFSCar os semestres letivos recebem o nome de módulos. No caso dos alunos ingressantes em 2007, são oito (8) módulos no total, pois os primeiros dois semestres desse caso são contabilizados como apenas um (1) módulo. Em média, cada módulo do curso de Licenciatura em Educação Musical conta com oito (8) disciplinas e, de modo geral, cada uma delas possui duração de oito (8) semanas de atividades *on-line* e presenciais<sup>5</sup>.

A carga horária total de cada disciplina é estipulada em trinta (30) ou sessenta (60) horas. Algumas poucas fogem ao padrão e extrapolam essa carga horária, porém também

---

diversas propostas pelo curso, além das avaliações finais das disciplinas e atendimento aos alunos pelos tutores presenciais. O curso de Licenciatura em Educação Musical contava até o ano de 2009 com seis polos, sendo eles nas cidades de: Osasco, Jales, Barretos, Itapetininga e São Carlos no estado de São Paulo, e Itaqui no estado do Rio Grande do Sul.

<sup>5</sup> A grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCar, com a especificação de cada módulo, semanas de duração, disciplinas e respectivas cargas horárias, encontra-se nos anexos ao final do trabalho. Também foi colocado nos anexos um quadro que aborda como as disciplinas se relacionam com os diferentes grupos de conhecimento que são trabalhados no curso.

contam com um número maior de semanas para seu desenvolvimento. As disciplinas de um mesmo módulo não ocorrem todas simultaneamente, mas são divididas em dois períodos subsequentes, totalizando dezesseis (16) semanas de atividades no ambiente virtual de aprendizagem usualmente. Essa divisão ocorre para que os alunos possam administrar melhor a sua rotina de trabalhos e estudos, pois um número muito grande de disciplinas simultâneas poderia prejudicar o desenvolvimento no curso, acumulando muito material para estudo, várias atividades e avaliações.

Determinadas disciplinas do curso possuem tanto atividades a serem desenvolvidas *on-line*, por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) MOODLE<sup>6</sup>, quanto atividades a serem desenvolvidas presencialmente no polo, como é o caso das disciplinas de Vivência em Educação Musical que ocorrem durante praticamente todo o período da graduação, contabilizando quatorze (14) ocorrências no total (Vivência em Educação Musical 1 a 14). Essa disciplina tem como foco principal as atividades desenvolvidas presencialmente no polo de apoio e apresenta como um de seus objetivos “proporcionar situações nas quais os alunos experimentem procedimentos práticos e uso de diferentes recursos didáticos em Educação Musical” (JOLY; SANTIAGO; GOHN, 2007, p. 125). Como será confirmado durante a análise dos dados, as atividades presenciais dessas disciplinas contribuem em grande parte com a prática profissional dos licenciandos.

Já no âmbito das disciplinas que possuem como foco seu desenvolvimento *on-line*, encontra-se uma série de diferentes tipos de atividades a serem realizadas no AVA, como: leitura de textos diversos, participação em fóruns de discussão com diferentes temáticas, pesquisa e escrita de trabalhos, resposta de questionários sobre o conteúdo estudado, elaboração e envio de tarefas de diferentes naturezas (arquivo de texto, imagem, gravações de áudio, de vídeo, etc.), entre outras formas de participação que também variam de acordo com o caráter e as necessidades da disciplina cursada.

As atividades desenvolvidas no AVA contabilizam para a frequência do aluno na disciplina e, além disso, as notas obtidas no conjunto dessas atividades *on-line* representam até 49% de sua média final. Os 51% restantes são representados pela nota obtida na avaliação final da disciplina, que é desenvolvida presencialmente no polo. Essas características são determinadas também pelo Decreto nº. 5.622 previamente citado, ao instituir que os

---

<sup>6</sup> O MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment ou Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto) é o nome do sistema utilizado como ambiente virtual de aprendizagem dos cursos da UAB-UFSCar. Esse sistema é instalado em um servidor e permite que seja organizado todo o conteúdo de cada disciplina do curso de graduação como um *website* dinâmico, ficando disponível para acesso e interação via internet (MOODLE, 2011).

resultados dos exames presenciais devem prevalecer sobre quaisquer outras formas de avaliação a distância (BRASIL, 2005).

Nessa relação dos alunos com o ambiente virtual de aprendizagem e com as diversas atividades a serem realizadas, se faz muito importante a presença constante do tutor virtual (tutor a distância), que possui uma série de funções fundamentais de interação e mediação desses aspectos: “Na UAB-UFSCar, o tutor virtual é um elemento central no processo educacional e, portanto, a qualidade do seu trabalho é primordial para a aprendizagem do estudante”. (MILL et al., 2008, p. 115).

O tutor virtual é parte integrante de um grupo de educadores que atuam na educação a distância. De acordo com Mill (2010), na EaD há uma fragmentação da atividade docente e esta é realizada por grupos com funções distintas, mas que se organizam e trabalham de forma coletiva e cooperativa para que ocorra o ensino e aprendizagem, denominando esse grupo de educadores como equipe polidocente da EaD:

De forma descritiva, o grupo de educadores da *polidocência* é composto de professor-conteudista, tutores virtuais, professor-aplicador (ou professor-formador), projetistas educacionais (ou *designers* instrucionais), tutores presenciais, equipe multidisciplinar e equipe coordenadora (MILL, 2010, p. 34).

Dentre as várias atividades e funções que estão envolvidas no papel do docente-tutor, pode-se apontar: atendimento *on-line* diário aos alunos para esclarecimento de dúvidas, moderação de fóruns de discussão, correção de tarefas com postagem de *feedbacks* individuais com orientações aos alunos, controle e postagem de notas e frequência, elaboração de relatórios para o professor-coordenador da disciplina, estímulo dos alunos que estiverem com dificuldades ou não acessando o ambiente da disciplina, etc. Dentre essas tarefas, destaca-se a importância da postagem de *feedbacks* adequados como forma de correção e orientação aos alunos nas dúvidas sobre o conteúdo e no desenvolvimento das atividades, pois toda atividade realizada pelo aluno recebe um *feedback* de seu respectivo tutor.

Portanto, por meio de suas atividades o docente-tutor exerce grande influência sobre o aprendizado dos alunos da EaD e sobre seu processo de construção de conhecimento, uma vez que é também seu dever orientar esse aluno

[...] na busca das informações necessárias para a construção de conhecimentos e para o alcance da autonomia como estudante de educação a distância; atuando como facilitador, incentivador dessa constante interação, numa atitude de co-autoria nesse processo de construção/produção do conhecimento (SEAD-UFSCAR, 2011, p. 2).

Cada disciplina do curso de Licenciatura em Educação Musical ocorre com um grupo selecionado de tutores. Cada tutor fica responsável por realizar um acompanhamento constante de vinte e cinco (25) alunos, em média, somente na disciplina em que estiver atuando. Isso permite que a tutoria seja realizada com um grau de atenção individual para com cada aluno de forma muito mais eficiente, o que é refletido pela qualidade dos *feedbacks* e orientações dadas aos alunos sobre suas atividades.

Outro aspecto importante é a conexão pessoal que esse contato constante e atencioso do tutor gera com o aluno, de forma a motivá-lo e influenciá-lo em sua caminhada pelo curso a distância:

O grande desafio desse tipo de tutoria é superar a distância e escolher o tom adequado, simples e amistoso, para as orientações, cobranças e sugestões aos estudantes. Embora aparentemente simples, a comunicação entre tutor e alunos é a chave da EaD, pois deve ser clara e objetiva e ao mesmo tempo possibilitar aproximação, calor humano, compartilhamento (MILL et al., 2008, p. 114-115).

Isso contraria a percepção que muitas pessoas envolvidas somente com a educação presencial ainda têm sobre a educação a distância, no sentido de que a separação no espaço e no tempo não permite que seja estabelecida uma relação afetiva entre professor e aluno e, ainda, não permite que as relações de ensino e aprendizagem possam ocorrer. Esses *pré-conceitos* podem estar vinculados simplesmente a um desconhecimento da realidade e evolução que a educação a distância já apresenta. E os dados analisados nesta pesquisa também ajudarão a comprovar essa potencialidade da educação a distância como modalidade educacional.

### 2.2.1 Sobre a percepção musical

Retomando o tema da investigação, a qual busca identificar contribuições do curso de Educação Musical a distância nas percepções de licenciandos-já-professores, uma das dificuldades encontradas ao pensar na elaboração de questionamentos aos participantes sobre contribuições trazidas pelo curso referentes a conteúdos da área de música, foi a amplitude e a grande abrangência que seria abordar experiências e aprendizagens de conteúdos no curso de maneira geral. Isso possivelmente tornaria difícil a própria reflexão e posicionamento dos participantes em relação aos vários aspectos e conteúdos que o curso

trabalha, considerando todo o período da graduação e sem determinado enfoque, de modo que as respostas poderiam não fornecer elementos concretos dessa contribuição.

Portanto, a abordagem realizada sobre a percepção musical no questionário da pesquisa reflete uma tentativa de direcionamento, ou seja, de estabelecer uma maneira de abordar e compreender com mais objetividade contribuições que os licenciandos-já-professores tiveram frente a esse conteúdo da área música.

Embora não seja intenção dessa pesquisa abordar a fundo todos os conteúdos musicais envolvidos na percepção musical e adentrar em explicações teóricas da área de música, por conta desse direcionamento comentado anteriormente objetivou-se expor um panorama geral do que constitui esse conteúdo, assim como tratar de sua importância dentro da área e do ensino de música. Itens estes que também compuseram os questionamentos feitos aos licenciandos-já-professores e que são analisados no Capítulo 5 da investigação.

A percepção musical engloba dentro o seu conteúdo a percepção, identificação e compreensão dos diferentes atributos físicos do som, que são: altura – que determina a característica de um som ser mais grave ou mais agudo; duração – que determina a característica de um som ser mais curto ou mais longo; intensidade – que determina a característica de um som ser mais forte ou mais fraco; e timbre<sup>7</sup> – que determina a textura e a identidade de um som. É a partir desses parâmetros, com suas diversas variações e combinações, que tomarão forma aspectos melódicos e rítmicos musicais mais complexos e que, por sua vez, constituem vários elementos que formam a linguagem musical: notas, intervalos, acordes, padrões melódicos, harmônicos e rítmicos, etc. (BARBOSA, 2009). Todos esses aspectos sonoros, dos mais simples aos mais complexos, constituem o conteúdo específico de percepção musical.

Dessa forma, a percepção musical é um ponto importante no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem musical. É possível encontrar uma relação interessante ao analisar o Referencial Curricular Nacional que trata do conteúdo de música, quando este mostra que na estrutura da linguagem musical encontra-se a apreciação, que envolve a “percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento” (BRASIL, 1998, p. 48).

---

<sup>7</sup> O timbre é a propriedade do som que permite que se reconheça a origem ou fonte emissora desse som. É a característica da textura e/ou qualidade que o som possui. É por meio do timbre que se torna possível saber quando é um trompete que está tocando, ou um piano, ou um violão, ou uma pessoa que está cantando, ou ainda, que torna possível reconhecer as vozes de pessoas conhecidas.

Um dos motivos que levou a percepção musical a ser escolhida como conteúdo para compor os questionamentos realizados aos participantes da pesquisa, diz respeito justamente à sua importância e íntima ligação com o desenvolvimento musical do indivíduo. E dentre as várias competências que o curso busca desenvolver em seus licenciandos, pode-se observar em seu projeto pedagógico a “competência para ensinar conteúdos principais relativos à história, teoria e à percepção musical” (JOLY; SANTIAGO; GOHN, 2007, p. 40).

Ao investigar o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Musical também se pode observar colocação semelhante e visualizar a importância da percepção musical com base em Brito<sup>8</sup> (2008, apud JOLY; SANTIAGO; GOHN, 2007), ao afirmar que

a música é a 'alquimia' que organiza sons de diferentes qualidades (graves ou agudos, curtos e longos, fortes ou suaves, com texturas diversas), gera formas sonoras que expressam e comunicam emoções, sensações, percepções e pensamentos que refletem o modo de sentir, perceber e pensar de um indivíduo, de uma cultura ou época (p. 9-10).

Também se observa no projeto pedagógico do curso que a percepção musical integra a gama de conhecimentos específicos necessários que o professor de música possua para atuar em diversos contextos:

O campo de atuação profissional para o educador musical oferece oportunidades de atuação como professores em escolas da rede pública e privada, universidades, escolas livres de música e conservatórios musicais. Neste sentido, o curso de Licenciatura em educação musical articula as diversas áreas do conhecimento musical, incluindo conteúdos relativos à história, apreciação, teoria, instrumentos e percepção musical (JOLY; SANTIAGO; GOHN, 2007, p. 26).

Entretanto, é igualmente importante ressaltar a preocupação que traz Barbosa (2009) em sua tese ao afirmar que ainda são muitos os cursos de graduação na área de música, seja bacharelado ou licenciatura, que trabalham com a percepção musical com um foco simplesmente no “treinamento auditivo”, mas não se preocupam em trabalhar com a efetiva “compreensão” da linguagem musical por meio da percepção musical. Isso é revelado pela autora ao dizer que muitas disciplinas de Percepção Musical trabalham metodologicamente desenvolvendo apenas a habilidade dos alunos em distinguir os elementos musicais

---

<sup>8</sup> BRITO, M. T. A. *Música in Referencial curricular nacional para a educação infantil - Ministério da Educação e do Desporto*, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, Vol (3) p. 45-79, 1998.

comentados (notas, intervalos, solfejos, etc.), como se fossem significativos por eles mesmos, sem que haja uma correlação com a linguagem musical e com a obra musical em si.

Com esses pontos levantados observa-se que, além dos conhecimentos específicos do conteúdo de percepção musical que são muito importantes que o professor de música domine, todas essas preocupações metodológicas também devem constituir o conhecimento pedagógico e conhecimento pedagógico de conteúdo de percepção musical na mente desse profissional, para promover o ensino e aprendizagem musical de seus alunos com qualidade.

Como será possível notar posteriormente na análise de dados realizada no Capítulo 5, nas percepções de licenciandos-já-professores participantes da pesquisa o curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar buscou não somente realizar um treinamento auditivo do sujeito na percepção musical, mas também expandiu a sua noção sobre o conteúdo. O curso teria acrescentado elementos, abordado a necessidade de compreensão daquilo que se ouve e a importância de se trabalhar tais aspectos no ensino da percepção musical.

### **3 METODOLOGIA, PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS**

No item 3.1 deste capítulo, primeiramente busca-se demonstrar e embasar os aportes metodológicos nos quais a pesquisa se fundamenta, para passar na sequência à sua forma de análise. No item 3.2 são comentados quais foram os critérios utilizados para realizar a seleção dos participantes da pesquisa dentre todos os licenciandos do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCar, comentando sobre quantos dos alunos ativos ingressantes em 2007 já são professores. No terceiro e último item do capítulo, discorre-se sobre o processo de elaboração do instrumento de coleta de dados da pesquisa e comenta-se sobre o sistema de questionário *on-line* que foi utilizado na coleta.

#### **3.1 Abordagem da pesquisa e forma de análise dos dados**

Tendo como um objetivo desta investigação identificar e caracterizar experiências e aprendizagens que alunos-já-professores apontam como significativas no curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCar, sendo realizada a coleta de dados por meio de uma série de perguntas organizadas na forma de um questionário *on-line*, o ponto de partida para as análises realizadas foram as percepções, observações e apontamentos pessoais proporcionados pelos alunos nesse questionário. Isso é possível porque “[...] as técnicas de interrogação possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados” (GIL, 2002, p. 115).

Dessa forma, a análise foi sendo construída com base nas respostas dos licenciandos, utilizando-se também de trechos delas para auxiliar e exemplificar relações entre as experiências e aprendizagens que tiveram e as diferentes categorias da base de conhecimento para o ensino, assim como contribuições trazidas pelo curso de graduação a distância de modo geral.

Considerando esse caminho de análise citado, esta pesquisa caracteriza-se como sendo de cunho descritivo-analítico, pois se concorda com Gil (2002, p. 42) ao colocar que o grupo das pesquisas descritivas abarca, dentre outras, aquelas que têm como objetivo “[...] levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”. Da mesma forma concorda-se com Bogdan e Biklen (1994) ao afirmarem que na pesquisa descritiva se obtém os dados

por meio de palavras, e ela pode incluir citações e trechos de entrevistas realizadas para dar sustentação à análise, tentando obter o máximo dos dados exatamente da maneira como foram registrados. Todos estes são fatores que vem ao encontro daquilo que se buscou nesta investigação.

A análise dos dados coletados nas três partes do questionário aplicado possuiu caráter indutivo, pois as afirmações e conclusões foram construídas ao longo do processo, conforme as respostas foram sendo analisadas. Ao invés de se trabalhar com base em uma hipótese, partindo de um pressuposto inicial, na análise indutiva as ideias e relações vão sendo construídas à medida que os dados se agrupam e vão sendo lidos e interpretados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Uma vez que se buscou nesta pesquisa obter a perspectiva dos sujeitos da investigação como ponto de partida para as análises a serem desenvolvidas, “[...] tentando levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos” (idem, *ibidem*, p. 17), e considerando também os procedimentos de análise descritos, ela tem sua metodologia definida com base nos princípios da investigação qualitativa.

### **3.2 Critérios de seleção dos participantes da pesquisa**

No que diz respeito aos critérios de seleção utilizados para determinar quais alunos do curso de Licenciatura em Educação Musical participariam da pesquisa, primeiramente foram considerados somente os licenciandos que ingressaram na primeira oferta do curso em 2007, turma definida como G1 (Grupo 1). A intenção ao adotar esse critério foi a de obter respostas de alunos que já passaram pela maior parte do curso e, conseqüentemente, cursaram maior número de disciplinas, desenvolveram maior número de atividades e já experienciaram um número maior de detalhes, situações, conhecimentos etc., podendo assim, possivelmente, fornecer mais detalhes importantes para o pesquisador. Tal critério já delimitou o público disponível somente para os três polos de apoio presenciais do curso que tiveram vestibular na primeira oferta: Barretos, Jales e Osasco.

Em um segundo momento, dado o referencial teórico a ser trabalhado e a relação entre a base de conhecimento para o ensino (utilizada na estruturação do questionário da pesquisa) e a prática docente, como já abordado no Capítulo 1, foi necessário definir quais eram os alunos do G1 desses três polos que já atuavam como professores de música. Buscou-se, com isso, que pudessem ser estabelecidas relações entre as aprendizagens destes participantes enquanto alunos do curso de formação e as contribuições geradas em suas atividades enquanto professores.

Conforme dados informados pela Secretaria de Educação a Distância da UFSCar (SEaD-UFSCar), no segundo semestre de 2011 o G1 do curso de Licenciatura em Educação Musical contava com exatamente cinquenta e dois (52) alunos ativos<sup>9</sup>, separados por gênero conforme mostra o Quadro 1.

<b>Gênero</b>	<b>Quantidade de alunos ativos G1</b>	<b>Porcentagem</b>
Masculino	30	57,7%
Feminino	22	42,3%

**Quadro 1 - Quantidade de alunos ativos do G1 separados por gênero**

Para se determinar quais desses alunos já estariam atuando em algum contexto como professores de música, foi utilizado um levantamento interno realizado pela Coordenação de Estágio do curso de Licenciatura em Educação Musical. Dos cinquenta e dois (52) alunos ativos para os quais foram requisitadas as informações nesse levantamento, somente dois não responderam, e foi possível observar que trinta e seis (36) deles já atuavam como professores de música.

Portanto, excluindo-se os dois casos em que não houve resposta, verificou-se que 72% dos alunos que responderam ao levantamento eram licenciandos-já-professores e, com isso, seriam convidados a participar da presente pesquisa.

Foi enviado aos três polos de apoio presenciais citados, Barretos, Jales e Osasco, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de modo a apresentar a proposta da pesquisa a todos os trinta e seis (36) alunos que já atuavam como professores de música e a fim de determinar a voluntariedade ou não destes em participar da pesquisa. O questionário foi aplicado com os dezesseis (16) alunos que consentiram a participação.

Essa porcentagem elevada de alunos que já se encontram envolvidos no trabalho docente aponta para uma característica importante dos cursos a distância, no que diz

<sup>9</sup> Entenda-se por aluno ativo aquele que se encontra regularmente matriculado no curso.

respeito ao público-alvo ser, em sua maioria, pessoas que já trabalham e que acabam buscando a EaD pela possibilidade de flexibilização do tempo e espaço de estudo. Como será possível confirmar no Capítulo 4 ao analisar os dados do grupo específico de participantes da pesquisa, quase a totalidade deles leciona em mais de um contexto de ensino e viram na EaD a possibilidade de retomarem ou continuarem a estudar. Isso ocorre uma vez que um curso presencial impossibilitaria o seu desenvolvimento tanto pelo compromisso com o tempo quanto com o espaço, ou seja, pela necessidade de freqüentar aulas diárias presenciais em um determinado local.

Outro dado interessante observado nos alunos do G1 do curso de Educação Musical diz respeito ao gênero, previamente abordado no Quadro 1. Embora as estatísticas do INEP (BRASIL, 2009b) apontem que há uma maioria extensa de professoras lecionando na Educação Infantil e na Educação Básica e, por isso, se poderia imaginar que um curso de licenciatura contaria com mais alunas do que alunos, o curso de Licenciatura em Educação Musical vai de encontro a essa noção. Esse aspecto será retomado na análise do Capítulo 4, que versa sobre o perfil dos participantes da pesquisa, cruzando esses dados com o do grupo específico de participantes e com seus contextos de atuação docente.

### **3.3 Construção e aplicação do questionário**

Foi elaborado como instrumento de coleta de dados da pesquisa um questionário constituído de três partes. Foi dada atenção redobrada à sua elaboração, objetivando que as questões não limitassem as respostas dos sujeitos e permitissem a captura de detalhes importantes para a análise.

Conforme indica Gil (2002), para obter junto aos participantes dados referentes a sexo e idade, por exemplo, não há grandes dificuldades. Porém,

as perguntas referentes a sentimentos, crenças, padrões de ação, bem como as razões conscientes que os determinam, são mais difíceis de serem respondidas adequadamente. Isso exige esforços redobrados na elaboração do instrumento e, sobretudo, na análise e interpretação dos dados (GIL, 2002, p. 115).

Pensando nesse aspecto, foram estruturadas questões predominantemente abertas, limitando as questões fechadas aos dados gerais dos alunos, tipo de escola em que

estudaram no ensino regular, tempo de experiência como docentes (em anos e meses), etc. Também foram elaboradas, nesse sentido, algumas questões de escolha entre Sim/Não, contudo estas ainda geravam uma questão aberta uma vez escolhida a resposta sim ou não, de modo a aprofundar o tema da questão. As perguntas abertas “são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões” (MARCONI; LAKATOS, 1988, p. 77).

Dois fatores que colaboraram enormemente para a elaboração do questionário foram as discussões realizadas com a orientadora da pesquisa e também com os colegas do grupo de pesquisa Formação básica e continuada de professores da UFSCar. Tais discussões terminaram por exercer uma função de pré-teste do questionário, pois a partir desses processos foram realizadas uma série de alterações. Algumas dessas alterações corresponderam a itens importantes comentados por Marconi e Lakatos (1988) quando se referem ao vocabulário a ser utilizado para as perguntas:

Quanto ao vocabulário, as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, objetiva, precisa, em linguagem acessível ou usual do informante, para serem entendidas com facilidade. Perguntas ambíguas, que impliquem ou insinuem respostas ou que induzam a inferências ou generalizações, não podem constar. (p. 82)

Durante todo o período de elaboração do questionário também foram consultadas outras pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar que trabalharam com a temática de formação de professores e que utilizaram questionários como instrumento de coleta de dados (BRITO, 2004; BRAGA, 2006; SOUZA, 2006; MAGALHÃES, 2009). Dessa forma, foi possível realizar uma comparação e um aprimoramento das perguntas elaboradas para o questionário deste trabalho, o que implicou em uma maior minúcia na qualidade do instrumento, visando obter informações que permitissem alcançar os objetivos da pesquisa.

Nesse processo de consulta e embasamento, além dos trabalhos previamente citados, foi dada atenção especial para os trabalhos de pesquisa de Bertoluci (2007) e Lima (2003). No primeiro, o autor trata de investigar contribuições de um curso de formação continuada para a base de conhecimentos de professores de matemática, lidando com o conteúdo específico de geometria (BERTOLUCI, 2007) e com embasamento teórico nas categorias da base de conhecimento de Shulman (1986; 1987), revelando-se, portanto, com um desenvolvimento bastante próximo ao que se buscou na presente pesquisa. No segundo, a autora investiga, dentre outros elementos, as influências de um curso de formação inicial de

Pedagogia no processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores (LIMA, 2003), o que também se aproxima da presente pesquisa por conta desta ser realizada com licenciandos de um curso de formação inicial que já atuam como professores de música.

É importante lembrar neste momento que, embora a organização do questionário tenha sido realizada em três partes distintas, os elementos investigados quanto à formação do professor não acontecem de maneira dispersa e isolada. Como já foi colocado no Capítulo 1, a formação do professor se dá por um longo e complexo processo no qual são levadas em conta as experiências advindas de vários períodos de sua vida social e profissional (MARCELO-GARCIA, 1999; MIZUKAMI et al., 2002; TARDIF, 2008; IMBERNÓN, 2009).

Também nesse sentido, Lima (2003) deixa claro em sua tese que

o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que se situa. Por isso, **não se pode entender a aprendizagem profissional desses sujeitos sem reconstituir, ainda que resumidamente, suas trajetórias pessoais e escolares** (p. 66, grifo nosso).

Com isso, essa autora traz em sua tese a importância do resgate realizado sobre o período de escolarização e das motivações pessoais de seus sujeitos de pesquisa, sendo realizado um resgate similar, ainda que de maneira reduzida, no questionário que foi aplicado aos licenciandos em Educação Musical na presente pesquisa.

Tendo essa preocupação em mente, cada parte do questionário foi organizada com o objetivo de abarcar diferentes momentos do processo de formação do professor, e em suas temáticas buscavam levantar informações dos licenciandos no que diz respeito a:

Questionário – Parte 1 (Dados do período de escolarização e pessoais): dados gerais pessoais (sexo, idade, cidade de residência, etc.); questões envolvendo seus processos de escolarização; diferentes níveis e contextos de ensino nos quais tiveram aulas de música; como surgiu o interesse por estudar música; o que motivou a escolha pela licenciatura a distância da UFSCar;

Questionário – Parte 2 (Dados profissionais): como surgiu o interesse pela docência na área de música; tempo de experiência como professores; carga horária de aulas; disciplinas e/ou contextos em que atuam; faixas etárias dos alunos para os quais lecionam; e questões envolvendo sua formação profissional em música e em outras áreas;

Questionário – Parte 3 (Experiências e aprendizagens da formação inicial): Questões envolvendo o curso de Licenciatura em Educação Musical; contribuições teóricas e pedagógicas trazidas pelo curso à docência; concepções dos licenciandos sobre o conteúdo específico de percepção musical e sobre a importância deste no ensino de música; aprendizagens sobre este conteúdo específico durante o curso; mudanças e influências que essas aprendizagens geraram no ensino deste conteúdo; os pontos positivos e negativos do curso e das atividades desenvolvidas a distância.

A terceira parte do questionário foi elaborada de maneira que os temas das questões permitissem explorar experiências e aprendizagens que os participantes julgassem significativas no curso, inclusive no que diz respeito ao conteúdo de percepção musical, relacionando-as a atividades e mudanças que estes licenciandos tenham percebido em suas atuações enquanto professores.

Buscou-se também nessa parte do questionário embasamento nos diferentes aspectos e categorias da base de conhecimento para o ensino (SHULMAN, 1986, 1987; MIZUKAMI, 2004), com ênfase no que se refere ao conhecimento de conteúdo específico de música, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos pedagógicos do conteúdo, sempre buscando relacionar as percepções que os alunos tiveram dos elementos do curso de formação inicial e as influências destes em sua formação e docência.

Todos esses passos e preocupações na elaboração da ferramenta, a relação com o tema e com os objetivos da pesquisa, vêm também ao encontro do que colocam Marconi e Lakatos (1988) ao afirmarem que

o processo de elaboração [do questionário] é longo e complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico (p. 76).

Ao longo do processo de elaboração do questionário foi decidido, por sugestão da professora-orientadora da pesquisa, que seria utilizado para a coleta de dados um sistema *on-line* que permite a construção de questionários para pesquisas diversas, denominado LimeSurvey. Esse é um sistema livre e gratuito que é utilizado pela UAB-UFSCar para realizar pesquisas e levantamentos de diferentes naturezas com os seus alunos dos cursos de graduação a distância, e que permite a criação de diversos formatos de resposta<sup>10</sup>, como:

---

<sup>10</sup> Os formatos de resposta comentados encontram-se exemplificados no Apêndice B, ao final do trabalho.

múltipla escolha, campos de entrada numérica, dissertativa longa, dissertativa curta, resposta de sim/não, escolha de opções em lista, entre vários outros tipos de configurações possíveis.

Utilizando a versão do LimeSurvey disponibilizada pela equipe técnica da UAB-UFSCar tornou-se possível criar as perguntas, inserir um texto explicativo de introdução para auxiliar os alunos a compreenderem a funcionalidade e estrutura do questionário, configurar cada tipo de questão e tipo de resposta desejada e organizar a distribuição das questões em cada uma das três partes.

Cada uma das três partes do questionário correspondia a uma página da *web*. O trânsito entre as três páginas era livre, bastando que os alunos clicassem nos botões “Próximo” ou “Anterior” para avançar ou voltar entre elas, respectivamente.

Outra característica importante de ser citada sobre o sistema do LimeSurvey diz respeito à possibilidade do participante gravar parcialmente as suas respostas e continuar respondendo em outro momento que desejar. Isso faz com que o sujeito possa flexibilizar o tempo de que dispõe para responder às questões, o que reforça uma das vantagens citadas por Marconi e Lakatos (1988) em relação aos questionários, ao dizerem que por meio dessa ferramenta “há mais tempo para responder e em hora mais favorável” (p. 82).

O período total de abertura do questionário foi de trinta e cinco (35) dias, sendo o seu fechamento previamente agendado e realizado pelo autor. A data de fechamento foi informada aos participantes no texto de introdução-orientação do questionário, e a cada semana eles eram lembrados de sua participação por meio de e-mails de lembrete enviados através do próprio sistema.

## 4 EXAMINANDO O PERFIL DOS PARTICIPANTES

Neste capítulo são abordados os dados provenientes das partes 1 e 2 do questionário, com o intuito de examinar o perfil dos participantes em diferentes aspectos: gênero, idade, dados da escolarização, ensino musical antes da graduação, motivações que os levaram ao estudo e docência na área de música, informações sobre formação e atuação profissional, etc.

Como ponto de partida para a análise dos dados foi realizada uma verificação de quantos participantes chegaram a acessar e gravar respostas no questionário *on-line*. Dos dezesseis (16) licenciandos-já-professores que haviam assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anteriormente, o total de quatorze (14) responderam ao questionário aplicado.

Um ponto importante a ser esclarecido é o fato de que nem todos os quatorze (14) participantes responderam na totalidade as questões postas no questionário, uma vez que era permitido aos alunos, inclusive por orientação do Comitê de Ética<sup>11</sup>, que deixassem questões em branco caso não quisessem respondê-las. Portanto, quando algum dos gráficos gerados não abranger as respostas da totalidade de participantes, isso estará indicado.

Também seguindo orientações do Comitê de Ética no que se refere a tornar anônima a participação dos sujeitos da pesquisa, de modo a preservar a identidade dos licenciandos-já-professores não foram utilizados seus nomes em nenhum ponto da análise das respostas. No lugar do nome da pessoa foi utilizada a denominação de Participante, com letra maiúscula, seguida de um número identificador, por exemplo: Participante 9, ou ainda de forma reduzida: P9.

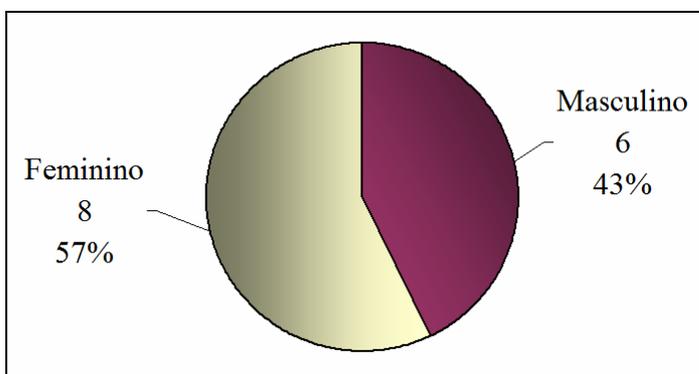
### 4.1 Dados gerais

Nos primeiros itens do questionário buscou-se determinar algumas características gerais sobre os participantes, coletando alguns dados referentes a gênero e

---

<sup>11</sup> Comitê de Ética refere-se ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que estabelece uma série de critérios e normas de aspectos éticos a serem cumpridos para a realização de pesquisas envolvendo seres humanos na Instituição.

idade. O Gráfico 1 mostra a divisão de gêneros entre os alunos que responderam, especificando também a quantidade de pessoas e a porcentagem que cada parte representa em relação ao total de quatorze (14) pessoas.



**Gráfico 1 - Gênero dos participantes**

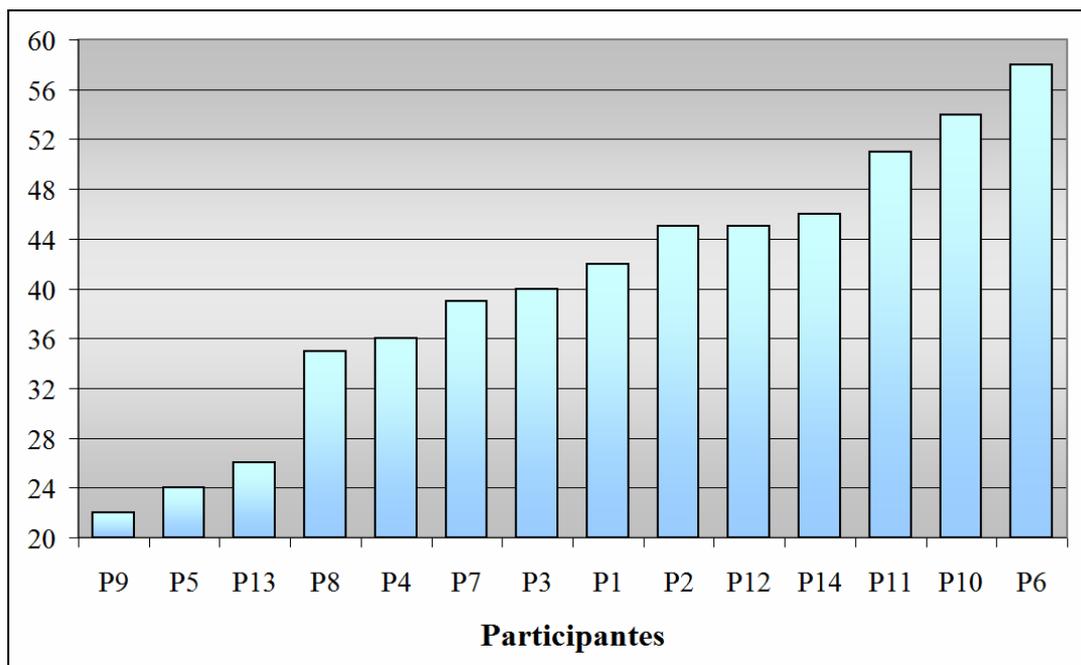
Pode-se observar no Gráfico 1 que no grupo específico de participantes que responderam o questionário predominaram as participantes do sexo feminino, sendo oito (8) mulheres e seis (6) homens, 57% e 43% do total, respectivamente. Isso representa uma inversão do quadro geral dos alunos ativos do G1, abordado no Quadro 1 do item 3.2, que apresentava uma maioria masculina no curso, como pode ser observado no Quadro 2.

Gênero	Quantidade de alunos ativos G1	Porcentagem	Participantes da pesquisa	Porcentagem
Masculino	30	57,7%	6	42,9%
Feminino	22	42,3%	8	57,1%

**Quadro 2 - Quantidade de alunos ativos do G1 e de participantes da pesquisa, separados por gênero**

Esses dados serão retomados posteriormente no item 4.4 deste capítulo ao analisar os contextos de atuação desses licenciandos-já-professores, mostrando que há uma correlação entre o gênero e os contextos de atuação docente na área de música.

O próximo dado coletado e analisado foi a data de nascimento de cada participante, de modo a identificar a faixa etária desse grupo selecionado. No Gráfico 2 se pode observar a idade de cada indivíduo. É importante lembrar que foi considerado o dia 1º de setembro de 2011 como base para determinar cada idade, pois foi a data na qual o gráfico foi elaborado.



**Gráfico 2 - Idade dos participantes em anos**

Com base nos dados observados no Gráfico 2 é possível identificar que há uma ampla diferença entre os extremos encontrados, com a maior idade encontrada dentre os alunos sendo de cinquenta e oito (58) anos e a menor vinte e dois (22) anos de idade. A média etária dos participantes resultou em 40,2 anos.

Essa média etária revela uma característica interessante desse público de licenciandos-já-professores que foi selecionado, pois pode estar relacionada justamente à procura do curso de EaD por pessoas que já estão imersas no mundo do trabalho desenvolvendo atividades profissionais, sejam elas voltadas à docência ou de outras naturezas, mas que precisam da flexibilização do tempo de estudo oferecida pelo curso a distância. Nesse cenário a EaD se apresenta como uma importante alternativa, facilitando o acesso ao ensino superior (CORRÊA, 2007).

Ainda, essa média etária revela-se bastante diferente se comparada à característica geral de alunos do curso presencial de Licenciatura em Música da UFSCar, graduação cursada pelo autor da presente pesquisa. No curso presencial, a média etária dos alunos situava-se entre 18 e 25 anos, pois eram em sua maioria alunos que haviam finalizado recentemente o Ensino Médio. Embora também houvesse pessoas mais experientes profissionalmente buscando aprimoramento no curso presencial, elas estavam em número muito menor do que no curso a distância, uma vez que o curso presencial possui o compromisso fixo de aulas diárias, o que dificulta imensamente o acesso desse público que já trabalha.

Como será possível confirmar posteriormente na análise dos itens 4.3 e 4.4, muitos dos alunos participantes nesta pesquisa já atuavam como docentes há vários anos e alguns deles registraram, especificamente, que viram no curso a distância da UFSCar a oportunidade de retomarem o estudo, haja vista os vários compromissos profissionais e sociais (casamento, filhos, etc.) que tinham e que não lhes permitia cursar uma graduação presencial.

Entretanto, um ponto importante de ser lembrado sobre o curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCar é que ele exige, ao longo das disciplinas, encontros presenciais no polo em que o aluno escolheu ao fazer a inscrição para o vestibular. Esses encontros ocorrem tanto para a realização de atividades periódicas necessárias de algumas disciplinas específicas, quanto para a realização das avaliações finais de disciplina, aspecto previamente abordado no item 2.2 do Capítulo 2.

Tendo esse aspecto das atividades presenciais em mente, um outro item referente aos dados gerais perguntados aos participantes foi a cidade em que residiam, para que se pudesse verificar o quão distantes esses alunos moram em relação à cidade do polo de apoio que escolheram cursar. Pois se o aluno se encontra muito distante do seu polo de apoio presencial, isso pode representar dificuldades em seu desenvolvimento no curso, como afirma Mill (2008, p. 123): “No programa da UAB, o aluno deve procurar realizar seu curso no município de sua cidade ou nas imediações para facilitar a participação nas atividades presenciais necessárias ou exigidas pelo curso”.

A partir das cidades obtidas nas respostas foi possível verificar que apenas dois (2) do total de quatorze (14) participantes moravam na mesma cidade onde está localizado o polo de apoio presencial frequentado. Logo, os doze (12) demais, referente a 85,7% desse grupo, possuem a necessidade de periodicamente realizar uma viagem da cidade de residência até o polo, o que dependendo da distância pode representar uma grande dificuldade.

Utilizando um serviço gratuito da internet chamado Google Mapas, que torna possível conhecer a distância e o caminho a ser percorrido entre dois pontos programáveis pelo usuário, foi determinado quais eram as distâncias entre os centros das cidades de residência dos alunos e da cidade de seus respectivos polos. A média geral das distâncias, considerando todos os participantes, foi de 44,7 km.

Levando em conta somente os dados dos doze (12) participantes que não residem na mesma cidade do polo, verificou-se que a distância mais próxima foi de 22,4 km, e a mais distante foi de 112 km. Segundo este mesmo serviço consultado na internet, o tempo estimado de viagem para esse caso mais distante citado seria de aproximadamente uma hora e

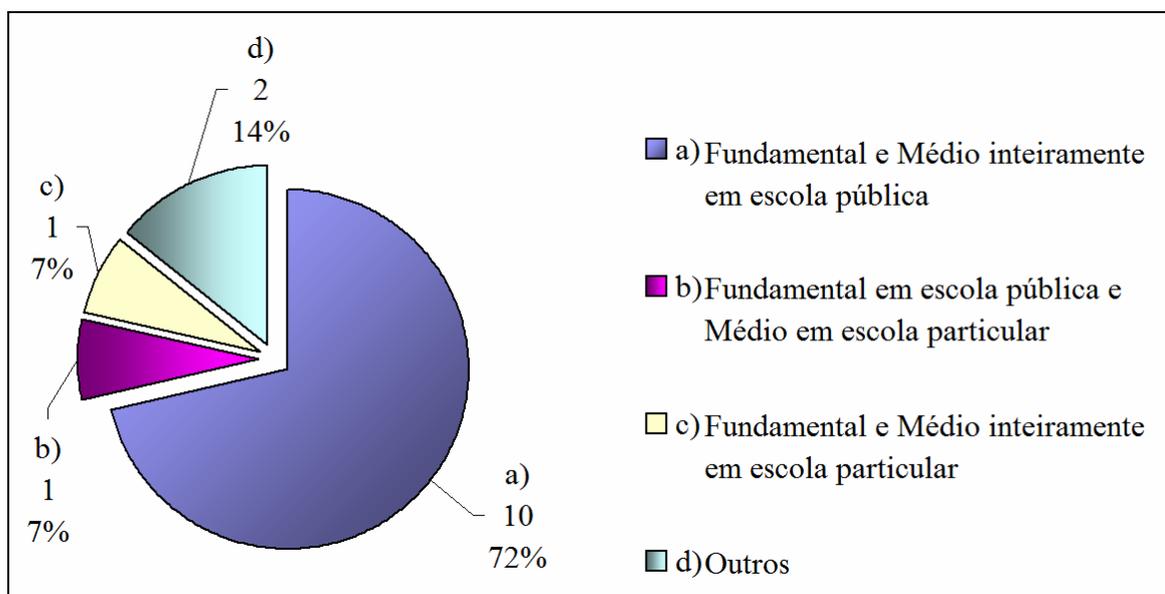
trinta minutos. Portanto, as viagens desse caso específico, considerando ida e volta, somariam em torno de três horas.

Considerando cenários nos quais o aluno em questão necessite viajar semanalmente ao polo, ou ainda, uma situação em que haja atividades a serem desenvolvidas presencialmente em dias subsequentes, existe a possibilidade de que estas viagens de três horas se tornem um empecilho, ou mesmo se tornem custosas para o participante.

Portanto, ainda que se trate de um curso a distância, a distância do aluno em relação ao polo deve ser levada em conta e deve exigir uma programação cuidadosa dos compromissos profissionais e sociais envolvidos, de modo que o aluno não seja prejudicado escolhendo um polo muito distante de sua residência.

## 4.2 O aprendizado musical antes da graduação

De forma a identificar alguns aspectos sobre o ensino que os participantes tiveram em seu período de escolarização, inicialmente foi perguntado a eles em que tipo de escola, entre pública e particular, eles haviam estudado no Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Gráfico 3 mostra os resultados obtidos em cada opção de resposta, demonstrando também a quantidade de pessoas que escolheram cada alternativa e a porcentagem que representa em relação ao total.

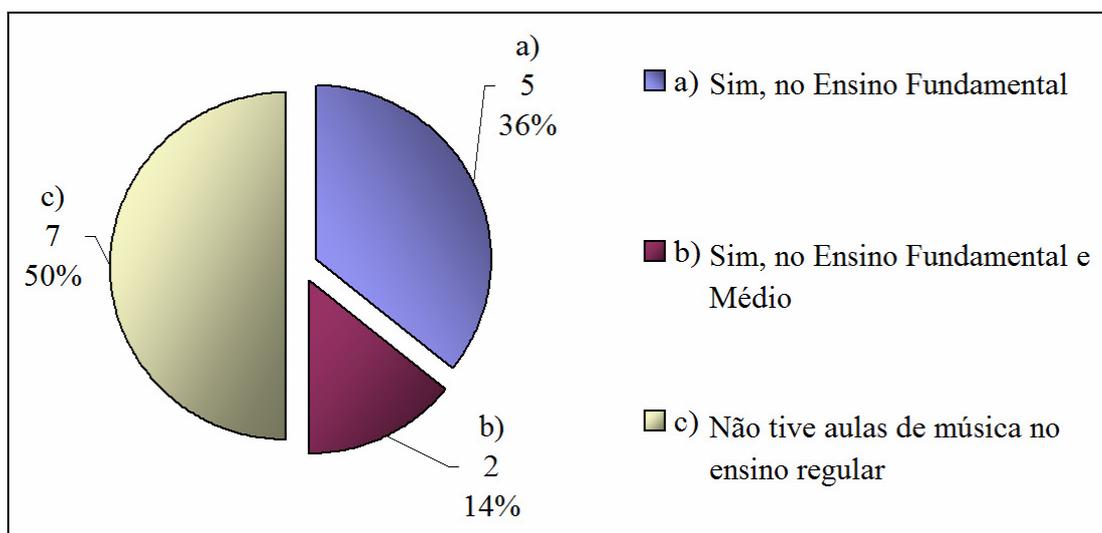


**Gráfico 3 - Tipo de escola em que os participantes estudaram no Ensino Fundamental e Médio**

Como é possível observar no Gráfico 3, a maioria dos alunos estudou inteiramente em escola pública durante o Ensino Fundamental e Médio, contabilizando dez (10) dentre os quatorze (14), o que equivale a 72% do total de participantes. Apenas um (1) dos participantes cursou o Ensino Fundamental em escola pública para depois cursar o Médio em escola particular, e nenhum deles fez o contrário, ou seja, cursou o Fundamental em escola particular e o Médio em escola pública. Ainda, um (1) participante cursou ambos os níveis em escola particular.

Já a opção Outros foi escolhida por dois (2) participantes. Essa opção também pedia que eles especificassem qual era o caso em questão e, ao analisar as respostas, foi verificado que em ambos os casos eles cursaram partes do Ensino Fundamental em diferentes tipos de escola, situação que não era abarcada pelas alternativas. Considerando o Ensino Médio desses dois casos, cada um estudou em um tipo de escola.

Dando continuidade nessa parte dos questionamentos e de modo a cruzar esses dados na sequência, foi perguntado aos alunos se eles tiveram aulas de música em algum desses dois níveis de ensino abordados. O Gráfico 4, seguindo o padrão anterior, mostra a quantidade de pessoas que escolheram cada alternativa e a porcentagem que isso representa referente ao total.



**Gráfico 4 - Participantes que tiveram ou não aulas de música no Ensino Fundamental e/ou Médio**

Os resultados apresentados no Gráfico 4 revelam que exatamente metade dos participantes não tiveram aulas de música no ensino regular, níveis de Ensino Fundamental e Médio. Por outro lado, cinco (5) alunos tiveram aulas de música somente no Ensino

Fundamental, e dois (2) tiveram aulas de música em ambos os níveis de ensino. Nenhum participante teve aulas de música somente no Ensino Médio.

Ao analisar que somente 50% dos participantes chegaram a ter aulas de música na escola, confirma-se que há uma grande ausência do conteúdo de música no ensino regular. Logo, novamente entra em cena a importância da Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008) estabelecendo que as aulas de Artes devem obrigatoriamente abranger o conteúdo de música, o que deverá causar uma mudança na estatística de alunos estudando música nas escolas em breve, possivelmente contando com a atuação desses mesmos participantes da pesquisa.

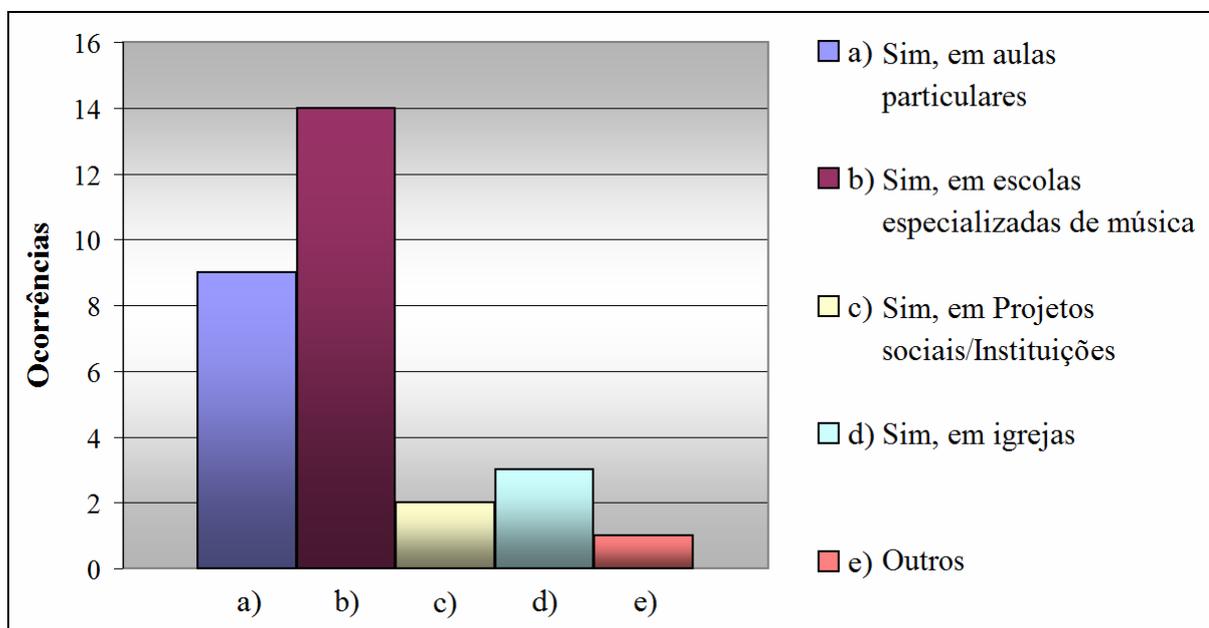
Ao cruzar os dados dos sete (7) alunos que tiveram aulas de música no ensino regular com as informações referentes ao tipo de escola em que estudaram, foi possível verificar que todos estudaram música sempre em escola pública, tanto aqueles que tiveram aulas de música somente no Ensino Fundamental, como os que tiveram aulas de música em ambos os níveis de ensino. Nenhum deles teve aulas de música enquanto aluno da rede particular de ensino, portanto esta não aparece no Quadro 3.

Participantes \ Escola e níveis de ensino	Escola pública	
	Ensino Fundamental	Ensino Médio
P1	X	
P2	X	
P3	X	
P4		
P5	X	X
P6		
P7	X	
P8		
P9		
P10	X	X
P11	X	
P12		
P13		
P14		

**Quadro 3 – Tipos de escola e níveis de ensino em que os participantes tiveram aulas de música antes da graduação**

Entretanto, uma vez que as aulas de música podem se dar em vários outros contextos além do Ensino Fundamental e Médio, como aulas particulares, escolas especializadas de música, entre outros, também foi perguntado aos alunos se eles tiveram

aulas de música em outros contextos fora do ensino regular e quais seriam eles. As ocorrências para cada resposta estão demonstradas no Gráfico 5.



**Gráfico 5 - Participantes que tiveram ou não aulas de música em outros contextos fora do ensino regular**

Observando as características do Gráfico 5 é importante lembrar que nove (9) dos quatorze (14) alunos participantes marcaram mais de uma alternativa em suas respostas, revelando que tiveram aulas de música em mais de um desses contextos ao longo de sua vida. Por conta disso, as alternativas são apresentadas no gráfico considerando-se as suas ocorrências nas respostas dos alunos, e sua somatória é maior que o número total de pessoas.

As alternativas que mais se destacaram foram a de alunos que tiveram aulas de música em escolas especializadas e em aulas particulares, contando com quatorze (14) e nove (9) ocorrências respectivamente. Ou seja, todos os participantes tiveram aulas de música em escolas especializadas e mais da metade deles também tiveram aulas particulares de música, revelando que esses dois contextos foram bastante comuns nos aprendizados musicais desses licenciandos-já-professores antes da graduação.

A única ocorrência anotada para a opção Outros revelou uma pessoa que teve aulas de música em casa, aprendendo com membros da família.

Todas essas informações sobre outros contextos de aprendizagem musical dos participantes, acrescidas dos níveis de ensino em que tiveram aulas de música no ensino regular, foram organizadas no Quadro 4.

Escolas, níveis e contextos Participantes	Escola pública		Contextos fora do ensino regular				
	EF	EM	AP	EE	PS/I	Ig	Ou
P1	X		X	X			
P2	X		X	X			
P3	X			X			
P4			X	X			
P5	X	X	X	X		X	
P6			X	X			
P7	X		X	X		X	X
P8				X			
P9			X	X	X		
P10	X	X	X	X			
P11	X			X			
P12			X	X	X	X	
P13				X			
P14				X			

Legendas: EF = Ensino Fundamental; EM = Ensino Médio; AP = Aulas Particulares; EE = Escolas Especializadas de música; PS/I = Projetos Sociais/Instituições; Ig = Igrejas; Ou = Outros.

**Quadro 4 - Tipos de escola, níveis de ensino e contextos fora do ensino regular em que os participantes tiveram aulas de música antes da graduação**

Ainda nesse tema, foi perguntado para os participantes como eles avaliavam o ensino musical que tiveram antes da graduação, compreendendo, portanto, todas as aulas de música que tiveram, seja no ensino regular ou nos outros contextos relacionados. Foi possível observar diferentes sentimentos e avaliações dos licenciandos-já-professores em relação ao ensino musical que tiveram, com colocações de tendências positivas e negativas sobre os diferentes momentos vividos.

Dentre os comentários positivos identificados nas respostas, de maneira geral foram observadas análises expressadas como: “*Foi muito bom*” (P12; P14); “*Foi muito produtivo*” (P1), e seguidas com indicações de diversas experiências musicais em aulas particulares, escolas especializadas e na igreja, contextos presentes no aprendizado desses três participantes citados.

Algumas colocações de tendência positiva também surgiram no sentido de comparar esse ensino musical anterior com aspectos da graduação que estão cursando a distância: “*Muito bom. Essencial para minha manutenção no curso*” (P9) e também apontando que o curso técnico de música realizado antes da graduação foi importante: “[...] *de grande importância, pois muitas disciplinas foram fáceis para mim na graduação por ter já estudado antes*” (P4).

Por outro lado, sobre aspectos mais negativos, é possível notar nas avaliações dos participantes a ocorrência de um ensino deficiente ou fragmentado: “*Meu ensino musical no conservatório foi muito deficiente [...] foi superficial*” (P11); “*Eu tive um ensino musical fragmentado, mais voltado aos exercícios técnicos, pouco preocupado com aspectos de criação e percepção*” (P7). A Participante 3 revela que seu ensino musical foi muito fragmentado, com uma série de períodos de estudo em diferentes locais, mas especifica que “*a escola [...] não estava realmente preocupada com uma educação musical e as aulas eram muito ‘largadas’*”, e que se formou no conservatório “*com a sensação de que faltava muita coisa para aprender*” (P3).

Finalizando essa questão, alguns participantes também classificaram o ensino musical que tiveram como “*tradicional*”, analisando que este era “*muito teórico e em nenhum momento foi envolvido movimento na aprendizagem. Apenas a execução do instrumento, portanto um método bem tradicional*” (P6). Outra participante corroborou esse posicionamento em sua resposta: “*Eu analiso como um ensino voltado totalmente à tradição europeia, como ouvimos falar. Estilo conservador dos Conservatórios musicais*” (P2). Nota-se nas análises dessas participantes uma tendência negativa em relação ao ensino tradicional citado, pois estaria voltado apenas para um aspecto teórico e de virtuosidade no instrumento.

Contudo, também é interessante observar o posicionamento da Participante 10, que apesar de aparentemente considerar o ensino tradicional como um aspecto negativo em sua resposta, revela uma visão ligeiramente diferente ao considerar válido o aprendizado gerado com um professor impositivo: “*Era bem tradicionalista, na verdade na época o professor era muito impositivo, mas aprendíamos [...]*” (P10).

É possível notar nas avaliações que os alunos realizaram sobre seu aprendizado musical anterior à graduação que em algumas passagens eles foram capazes de precisar elementos importantes do conteúdo musical dos quais sentiram falta nesse período, como criação e percepção, que aparecem na fala da Participante 7. Isso também aparece na resposta da Participante 6 ao comentar que o ensino que teve foi muito teórico e não envolveu o movimento na aprendizagem, referindo-se ao movimento corporal nas atividades musicais, conteúdo importante que se faz presente na educação musical e que ela identifica, ou ainda no caso do Participante 1: “*Acredito que o que faltou em minha formação foi o conhecimento e as atividades sobre os métodos ativos da educação musical moderna*”.

Pode-se imaginar, portanto, que essa reflexão criteriosa gerada por alguns alunos já é um aspecto que foi possibilitado e/ou ampliado por contribuições do curso de Licenciatura em Educação Musical para com sua base de conhecimentos: “*A graduação foi*

*uma revolução no modo de ver a educação musical, a princípio abalou minhas estruturas, mas agora compreendo todo o processo” (P2).*

### **4.3 O interesse pelo estudo e pela docência em música**

Ao questionar os alunos sobre quando e como teria surgido o interesse em estudar música em suas vidas, observou-se que na maioria dos casos o interesse surgiu enquanto eram crianças e por influência familiar ou por influência de pessoas próximas e grupos tocando instrumentos musicais que tiveram a oportunidade de ver.

As influências familiares apontadas pelos alunos remetem principalmente à figura paterna, revelando contextos nos quais o pai era músico ou gostava de música, ou nos quais o pai incentivou ou insistiu que o filho ou filha tivesse aulas de música, como é possível notar nas seguintes passagens:

*Desde os nove anos de idade, por incentivo e persistência de meu pai. E com o passar do tempo eu realmente me interessei e nunca mais parei de estudar música (P2);*

*Desde os 7 anos de idade, quando meu pai que gostava muito de música me matriculou numa professora particular (P6);*

*Ainda criança por influência de meu pai e minha irmã mais velha que já eram músicos (P7);*

*Desde os 13 anos, meu pai foi músico amador e sempre ouvimos muita música em casa, quando ouvi um amigo tocando piano, fiquei muito interessado e comecei a estudar em uma escola particular (P1).*

Como pode ser observado na última passagem apresentada, além da influência gerada pelo pai o Participante 1 também associa o motivo pelo seu interesse em música a ter ouvido um amigo tocando piano, revelando que o contato com pessoas próximas, mas não necessariamente do núcleo familiar, foi um fator de influência. Outros alunos também responderam nessa direção e revelaram a influência da mãe em alguns casos, embora não como um fator inicial do interesse:

*Estudei piano desde os 4 anos de idade. Fui com um amiguinho assistir a aula dele e quis aprender a tocar (P14);*

*Tenho uma tia que estudou piano e que me deixava tocar quando ia visitá-la. Minha mãe percebeu meu interesse pelo instrumento e me matriculou no conservatório (P11);*

*A partir dos 10 anos eu queria fazer aula de bateria [...]. Quando eu tinha 13 anos, minha irmã namorava um guitarrista. Ele ia na minha casa e ficava tocando o violão que minha mãe tem. Por essa influência, eu fui estudar guitarra [...] (P5);*

*Passei junto com minha mãe próximo à sede da Orquestra de Sopros da cidade e ouvi o ensaio, com isso fiquei interessado e a partir do dia seguinte comecei a frequentar as aulas (P9);*

*[...] numa casa na rua onde morava onde havia uma plaquinha de "Leciona-se Piano". Foi aí que pedi para minha mãe me levar, pois gostava muito de ouvir tocarem o piano daquela casa sempre quando passava a pé em frente (P4).*

Ainda que, como já mostrado anteriormente no Gráfico 6, sete (7) dos licenciandos-já-professores chegaram a ter aulas de música na escola, foi possível identificar somente dois casos em que foi comentado sobre a escola como influência de seus interesses em estudar música, sendo que em um deles ainda faz referência a um projeto externo à escola:

*Aos 9 anos, por incentivo de minha família e da professora de música na escola (P10);*

*Aos 8 anos um maestro passou na escola em que eu estudava convidando os alunos a participarem da Banda Mirim que havia no município em que moro. Me interessei de imediato e então iniciei as atividades (P3).*

Retomando as idades citadas pelos participantes referentes aos momentos em que tiveram o primeiro contato com um aprendizado musical, onze (11) dos quatorze (14) participantes responderam que foi quando tinham idades entre 4 e 11 anos de idade. Dois deles responderam que foi quando tinham 13 e 14 anos de idade, respectivamente, e apenas uma pessoa não colocou especificações sobre o período em sua resposta.

Esses dados já revelam que, de modo geral, desde bastante cedo em suas vidas as crianças são influenciadas pelo contexto musical em que vivem. Foi possível observar que ter a oportunidade de ver e ouvir grupos musicais, ter contato com pessoas da família “fazendo” música, entre outras situações similares, podem despertar na criança o interesse pela área e sua vontade de também querer “fazer” música, aprender a tocar um instrumento, tocar junto, participar de um grupo. E isso contribuirá para o seu desenvolvimento, tanto musical quanto pessoal e social.

Buscando reforçar nesse momento a importância do envolvimento em atividades de educação musical e da necessidade de sua presença nas escolas, também é importante ressaltar que o ensino e aprendizagem musical não deve ter somente o objetivo de

trabalhar no aluno as habilidades relacionadas à linguagem musical, execução, expressão e percepção musicais. Como é abordado no projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar, tanto o processo de musicalização quanto a música na escola também tem importantes papéis no desenvolvimento

[...] de outras capacidades nas crianças, além daquelas musicais, tais como: capacidade de integrar-se no grupo, de auto-afirmar-se, de cooperar, de respeitar os colegas e professor, comportar-se de uma forma tolerante (respeitar opiniões e propostas dos que pensam diferente dela), de ser solidário, de ser cooperativo ao invés de competitivo, de ouvir com atenção, de interpretar e de fundamentar propostas pessoais, de comportar-se comunicativamente no grupo, de expressar-se por meio do próprio corpo, de transformar e descobrir formas próprias de expressão, de produzir idéias e ações próprias (BRITO, 2008, apud JOLY; SANTIAGO; GOHN, 2007, p. 14).

Além disso, Joly, Santiago e Gohn (2007) trazem com base em Hentschke<sup>12</sup> (1995) como justificativas da inserção da educação musical na escola:

o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística da criança, o desenvolvimento da imaginação e do potencial criativo, um sentido histórico da nossa herança cultural, meios de transcender o universo musical imposto pelo seu meio social e cultural, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, o desenvolvimento da comunicação não-verbal (p. 15).

Com isso, compreende-se que a educação musical vai além do que atuar no desenvolvimento musical do indivíduo, ela atua também nas esferas do comportamento, do psicológico, do psicomotor, da socialização, entre outras, e que são extremamente importantes no processo global de educação e desenvolvimento do aluno.

Também como parte do objetivo de examinar o perfil dos licenciandos-já-professores que participaram da pesquisa, foi perguntado a eles o que os motivaram a continuar estudando música e a escolher o curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCar. Ainda, foi perguntado se as vivências musicais antes da graduação influenciaram ou motivaram essa escolha.

A maioria dos participantes expressou seu interesse na continuação do estudo de música e de escolha do curso com justificativas que abordam a necessidade de buscar uma formação profissional, e também no sentido de obter a certificação da profissão de professor, apesar de cursos e experiências docentes anteriores à graduação:

---

<sup>12</sup> SOUZA, Jusamara, HENTSCHE, Liane; Del Ben, Luciana, MATEIRO, Teresa & OLIVEIRA, Alda. **O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental**. Porto Alegre, Série Estudos do Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 1995, no. 1.

*Eu dava aula de música, mas não tinha nenhuma formação profissional. Precisava de uma formação musical para poder abrir as oportunidades de emprego nessa área (P5);*

*Não tinha nenhuma graduação. Meu interesse era no diploma em licenciatura. Dou aulas há mais de 20 anos, porém senti necessidade da graduação (P14);*

*O que me motivou foi a legitimação de minha profissão. Já trabalhava anteriormente como educadora musical e sentia a necessidade de me capacitar melhor para esta função, além da necessidade de comprovar a minha formação (P7);*

*Na verdade tive um caminho longo sempre estudando música, e fazendo muitos cursos, mas não tinha a minha certificação. Descobri na verdade o cursinho preparatório para entrar no curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UAB/UFSCar, resolvi fazer e prestar o vestibular, era a minha oportunidade [...] (P12);*

*A falha em meu currículo é não possuir uma graduação e uma pós, apesar de eu trabalhar muito na área musical em São Paulo, os cursos que fiz eram livres e não permitiram que eu desse qualquer salto maior na área acadêmica, apesar de eu dar aulas particulares de piano, estruturação, percepção e harmonia e improvisação em algumas escolas livres (P1).*

Como pode-se notar nas colocações, as vivências musicais antes da graduação certamente influenciaram a escolha feita por eles, uma vez que nas respostas aparecem claras indicações de que já lecionavam há tempos ou já haviam feito outros cursos na área de música, mas ainda sentiam a necessidade da graduação, da formação que os certificasse como professores. Isso expressa, portanto, um motivo que se relaciona com a vivência anterior enquanto docentes.

No caso da Participante 4 nota-se essa mesma influência de sua vivência como docente na decisão de cursar uma graduação, porém a escolha pelo curso a distância da UFSCar é justificada por questões financeiras: *“O que me motivou foi o fato de já atuar como professora de música e precisar de uma graduação. Em específico a UFSCar, por não ter condições de custear uma faculdade particular” (P4).*

Outro aspecto comum que surgiu nas respostas dos alunos e que também foi possível notar em certas colocações anteriores, foi sobre a necessidade de aprimorar os conhecimentos relacionados à área de forma a melhorar a atuação como professores, como traz a Participante 10: *“Sou professora de música, estou buscando aprimoramento na área de música, principalmente por conta da tecnologia [...]” (P10).* Nota-se na resposta da aluna a vontade de aprender e de se atualizar perante as mudanças tecnológicas da sociedade, às quais as áreas de música e educação musical não estão imunes.

Essa temática também surge em outras respostas:

*Sou professora de piano erudito e trabalho numa escola de música [...], senti necessidade pelo próprio mercado de trabalho, a graduação é importante e também para alcançar mais qualidade em meu trabalho (P11);*

*Sempre trabalhei como voluntária em projetos sociais [...]. Há 17 anos atrás [...] comecei a ensinar musicalização e coral para essas crianças que estudavam num período e no outro participavam do projeto. Isso me levou a procurar aperfeiçoamento e atualização. Percebi que tinha que buscar complementação e cursos para que pudesse oferecer mais. Assim comecei a fazer cursos, Kodály, Orff, etc. Foi quando li a notícia do curso da UFSCar no jornal. Prestei o vestibular e comecei a estudar de novo. Esse passo mudou toda minha vida tanto familiar como de educadora (P6).*

Um aspecto já comentado anteriormente se trata da flexibilização temporal que um curso na modalidade EaD pode proporcionar, o que acaba tornando-o atraente para aqueles que já se encontram trabalhando mas também querem estudar. Como os participantes da pesquisa são todos licenciandos-já-professores, ou seja, desenvolvem atividades profissionais, a justificativa pela escolha do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCar também passou por esse tema, como é possível notar na resposta do Participante 5: “*Escolhi esse curso na modalidade EaD pois os horários são mais flexíveis (na maior parte, eu faço meus horários)*”. Isso também surge na resposta do Participante 1, deixando claro que se não houvesse tal característica, não seria possível para ele conciliar todos os compromissos e tornar a estudar:

*Como casei e tive filhos relativamente cedo não pude mais pagar ou me deslocar para uma faculdade, a necessidade era o trabalho para manter minha família [...], então o curso a distância da UFSCar caiu como uma luva e foi perfeito para minha condição, eu sempre o indico para vários músicos que são excelentes profissionais e não possuem o nível superior (P1).*

*[...] estava para casar e não podia me dar ao luxo de parar de trabalhar para tentar cursar uma universidade pública e as particulares com bons cursos de música tinham a mensalidade um tanto cara. Foi quando uma ex-professora [...] me contatou mostrando o projeto UAB-UFSCar, no qual me interessei de imediato, realizei a inscrição, passei no vestibular e aqui estou (P8).*

*[...] tive a oportunidade de participar de algumas oficinas de Musicalização para Professores e essa área foi me encantando cada vez mais. Busquei novos cursos e comecei a trabalhar na área. Com certeza essas vivências anteriores à graduação influenciaram muito para que eu escolhesse o curso de Licenciatura (e o fato dele ser a distância foi decisivo nessa escolha) (P3).*

Portanto, esses relatos já deixam transparecer uma grande contribuição que o curso de formação a distância proporcionou, pois permitiu que esses licenciandos-já-

professores realizassem uma graduação na área e, conseqüentemente, ampliassem sua formação e sua base de conhecimentos.

#### **4.4 Formação e atuação profissional como professores**

Os últimos dados coletados buscando a caracterização do perfil dos licenciandos-já-professores que participaram da pesquisa estão relacionados à sua formação profissional, esta referente à área de música ou não, e à sua atuação como professores.

Quanto à questão que levou os participantes a responder se possuíam alguma formação profissional na área de música, dez (10) deles responderam positivamente, afirmando terem realizado cursos de nível técnico-profissionalizante. Destes dez, sete (7) especificaram que se tratou de uma formação no instrumento piano. Nos três casos restantes, um (1) deles se trata de formação no instrumento violão e dois (2) não especificaram se a formação se deu com foco em algum instrumento, afirmando somente que se tratou de uma formação musical e curso profissionalizante.

Apenas seis (6) alunos também afirmaram possuir formações que não estavam relacionadas à área de música. Três (3) deles especificaram suas formações como cursos técnicos em: Magistério; Eletrotécnica; Análises clínicas. Os outros três (3) casos foram especificados por eles como: Graduação em Psicologia e Pós em Educação Infantil; Graduação em Pedagogia; Educação Artística.

Portanto, considerando tanto a formação profissional na área de música quanto aquela em outras áreas, pode-se afirmar que para 78,6% dos participantes o curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCar figura como a primeira graduação que estão cursando.

Mais especificamente se tratando da atuação profissional dos participantes enquanto professores, inicialmente foi perguntado a eles quando e como teria surgido o interesse pela docência na área de música em suas vidas. Embora já tenha sido perguntado anteriormente aos participantes sobre como teria surgido o interesse deles em estudar música, entende-se que é perfeitamente possível haver situações em que a pessoa não necessariamente iniciou seus estudos em música já tendo como foco a docência na área.

A maioria dos licenciandos-já-professores não determinou um período específico para quando teria iniciado o interesse em lecionar música, mas, na verdade,

associaram esse fato a cursos ou atividades que fizeram, citando o período em que começaram a dar aulas de música, ou ainda o momento de sua formação nos cursos técnicos de música. Dentre as idades que alguns deles apontaram ter na época, verificou-se que começaram a dar aulas de música enquanto adolescentes, com idades entre 14 e 17 anos, e portanto nesse período teriam se interessado pela docência.

A respeito de como teria surgido tal interesse, um dos motivos mais comumente presentes nas justificativas apresentadas pelos alunos remete a uma iniciativa pessoal em começar a lecionar, seja por oportunidades que surgiram e que decidiram seguir, ou mesmo por um desejo e predisposição para ser professor:

*O interesse foi surgindo aos poucos conforme eu fui me envolvendo com o trabalho (P11);*

*[o interesse surgiu] quando participei de uma oficina voltada para a musicalização infantil. Me apaixonei e foi então que fui despertada para conhecer mais sobre o assunto (P4);*

*Aos 16 anos eu já tinha um bom conhecimento em música (e nos instrumentos guitarra e violão). Sempre tive facilidade de ensinar outras coisas (como na escola, por exemplo). Assim, tive a idéia de dar aula para iniciantes e intermediários (P5);*

*Aos meus 14 anos comecei a dar aulas em uma pequena escola de música, para crianças e posso dizer que a partir de então me apaixono mais a cada dia por esta carreira espetacular (P8);*

*Sempre gostei de ensinar. Fiz magistério na adolescência e parti para uma licenciatura em música que não foi concluída por fatores externos. Acredito na força da música como ferramenta humanizadora em todos os ambientes da nossa sociedade. Por isso entrei de cabeça nessa luta (P6).*

O Participante 1, ainda que também revele uma iniciativa pessoal como o princípio de seu interesse pela docência em música, também deixa transparecer influências de caráter familiar ao citar a mãe que foi professora, e também expressa algo que revela uma possível necessidade financeira ao comentar de sua renda:

*Desde que me formei [no conservatório] comecei a dar aulas particulares e em escolas livres, foi bem prazeroso no início, e conseguia complementar minha renda. Como minha mãe sempre foi professora a docência sempre esteve presente em minha vida (P1).*

O aspecto financeiro também surgiu na resposta da Participante 7, porém de forma bem mais específica e como motivo principal de seu início na docência em música, levando-a a continuar atuando e buscar formação:

*Surgiu pela necessidade financeira. Meu marido mudava muito de cidade, o meio mais fácil de eu começar a trabalhar em uma nova cidade era conseguir alguns alunos de piano ou teclado. Muitas vezes abandonei o trabalho com a música para outras áreas, porém, quando ficava desempregada, voltava para a música ou docência na área de música. Assim, resolvi fazer um curso específico e continuar atuando na área (P7).*

Dentre as demais respostas, outro fator comum encontrado foi de participantes que começaram a se interessar pela docência a partir de pedidos de outras pessoas para que lecionassem conteúdos de música, estando principalmente relacionadas ao ensino de algum instrumento musical:

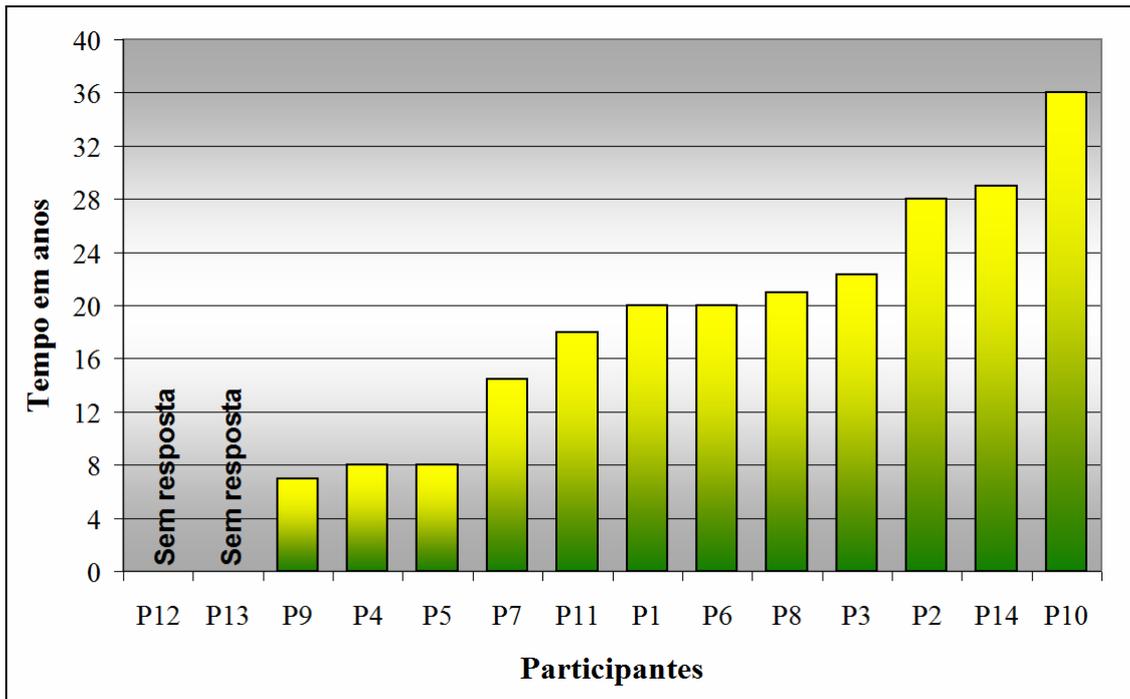
*Logo que terminei [o conservatório] tive contato com algumas oficinas para professores e fui me encantando cada vez mais pela área. Comecei a dar aulas a partir de pedidos de amigos e vendo que eu realmente gostava muito disso, procurei me especializar cada vez mais (P3);*

*Por volta dos 1984, com dezessete anos e ainda estudando no Conservatório, foram havendo pedidos para que eu lecionasse, e assim comecei com aulas particulares de piano, meu instrumento de formação (P2);*

*Comecei dando aulas particulares de piano, na adolescência, porque algumas vizinhas me pediram. Assim que me formei em piano comecei dar aulas de teoria e piano no mesmo conservatório em que estudei. Continuei com as aulas particulares. As coisas foram acontecendo naturalmente (P14).*

Foi possível perceber nas respostas dos alunos que um cenário bastante comum que os iniciaram na docência foi dar aulas de algum instrumento musical enquanto ainda eram adolescentes, e isso os teria motivado para continuar ensinando e buscar outros contextos de atuação, aliado à busca de mais conhecimentos e mais formação.

Dando sequência nas informações sobre a atuação docente dos licenciandos-já-professores, uma das informações perguntadas dizia respeito ao tempo de experiência que eles já possuíam como professores de música. Esses dados estão dispostos no Gráfico 6.

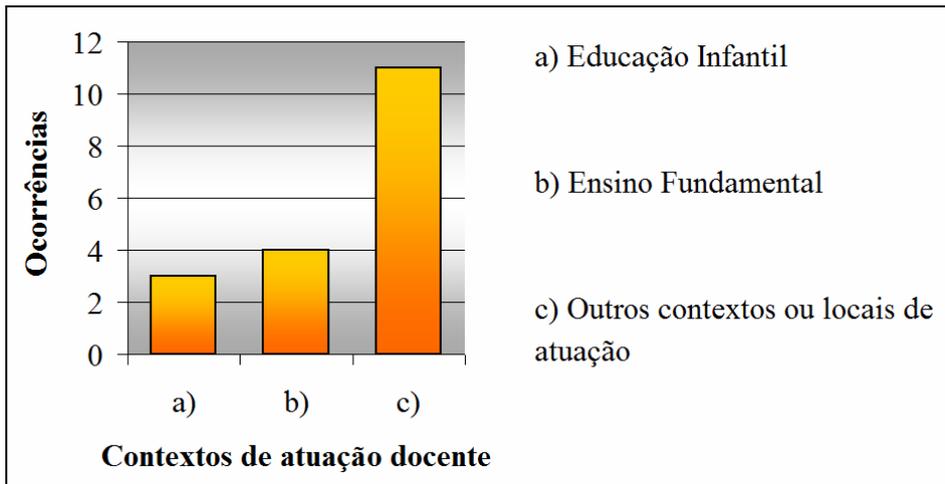


**Gráfico 6 - Tempo de experiência dos participantes como professores de música**

Como é possível notar, duas pessoas não forneceram as informações sobre seu tempo de experiência docente. Portanto, analisando os dados das demais doze (12) pessoas pode-se notar que os extremos são sete (7) anos de experiência, como o menor período, e trinta e seis (36) anos como maior período de experiência docente entre os participantes. Isso revela que todos já possuem um tempo considerável de experiência com aulas de música, não se caracterizando, portanto, como professores iniciantes.

Outro aspecto que vem à tona com esses dados é o fato de que todos os participantes que informaram seu tempo de experiência docente já lecionavam música antes de ingressarem no curso de Licenciatura em Educação Musical a distância, uma vez que o menor período de experiência é de sete (7) anos e o curso possui duração de quatro anos e meio (para esse grupo especificamente). Isso se relaciona com o que foi apontado pelos participantes anteriormente no item 4.3, ao tratarem do motivo que os levaram a buscar essa graduação, citando em vários casos a necessidade de buscar uma formação profissional e de obter a certificação da profissão de professor, apesar do extenso tempo de experiência.

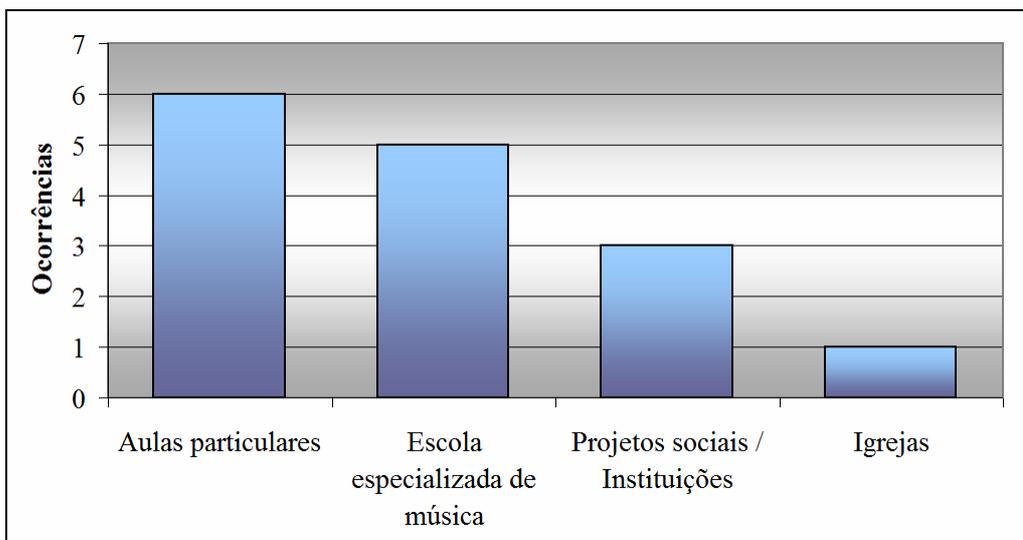
Também foi perguntado aos licenciandos-já-professores quais eram os contextos em que atuavam como professores de música, o que é mostrado no Gráfico 7.



**Gráfico 7 - Contextos de atuação docente dos participantes**

Não há nenhuma ocorrência desses licenciandos atuando como professores do Ensino Médio ou do Ensino Superior, sendo que este último poderia ocorrer no caso de já terem cursado outra graduação ou lecionarem em instituições particulares de ensino superior. A maioria das ocorrências aparece concentrada em professores de música em outros contextos ou locais de atuação, com onze (11) participantes atuando nesses contextos no total. Ainda, aparecem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental com três (3) e quatro (4) ocorrências, respectivamente.

Tendo em vista a opção de Outros contextos ou locais de atuação, foi pedido aos alunos que especificassem quais eram esses outros contextos em que lecionavam. A partir das respostas fornecidas por eles, gerou-se o Gráfico 8.



**Gráfico 8 - Especificação dos outros contextos de atuação docente dos participantes**

Seguindo a tendência apresentada pelos participantes quando perguntados em quais contextos eles tiveram aulas de música antes da graduação, os contextos de atuação docente mais comuns encontrados nas respostas foram as aulas particulares (6) e as escolas especializadas (5). Isso mostra que esses dois ambientes se mantêm como os principais locais de ensino e aprendizagem de música desse grupo de licenciandos-já-professores, desde quando tiveram seus próprios estudos.

No Quadro 5 foram organizados os dados dos participantes em relação aos contextos em que atuam como professores de música e também foram separados em relação ao gênero, realizando um cruzamento com os dados previamente abordados no item 4.1.

Gênero	Níveis e contextos Participantes	Níveis do ensino regular				Contextos fora do ensino regular				
		EI	EF	EM	ES	AP	EE	PS/I	Ig	
Feminino	P2		X			X				
	P3	X	X				X			
	P4	X	X							
	P6							X		
	P7	X	X					X		
	P10						X			
	P11						X			
	P14					X		X		
Masculino	P1					X	X			
	P5					X			X	
	P8					X				
	P9					X	X			
	P12 (Sem resposta)									
	P13 (Sem resposta)									

Legendas: EI = Educação Infantil; EF = Ensino Fundamental; EM = Ensino Médio; ES = Ensino Superior; AP = Aulas Particulares; EE = Escolas Especializadas de música; PS/I = Projetos Sociais/Instituições; Ig = Igrejas.

**Quadro 5 - Níveis de ensino e contextos de atuação docente dos participantes, separados por gênero**

Como é possível observar no Quadro 5, em todos os casos em que há atuação docente nos níveis de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental eles referem-se a participantes do gênero feminino. Esse dado acompanha, portanto, a tendência de uma maioria de professoras lecionando nesses níveis de ensino no país. Conforme dados estatísticos do INEP, em 2009 a Educação Infantil de todo o Brasil contava com um total de 369.698 professores, destes sendo apenas 3,1% professores do sexo masculino. Já para o Ensino Fundamental o levantamento aponta que nesse mesmo ano havia um total de

1.377.483 professores, com um percentual de 17,8% de professores do sexo masculino (BRASIL, 2009b).

Entretanto, embora todos os participantes do sexo masculino que forneceram essas informações sejam professores de música em Outros contextos e locais de atuação, não se pode afirmar que a docência de música nesses outros contextos seja algo exclusivo do público masculino. Apenas uma das oito participantes do sexo feminino (P4) não leciona em outros contextos, focando em Educação Infantil e Ensino Fundamental e, também, todas as atuações em Projetos Sociais/Instituições correspondem a participantes do sexo feminino.

Possivelmente o curso a distância da UFSCar permitirá que o público masculino passe, cada vez mais, a compor o quadro de professores de música do ensino regular, equilibrando essa situação encontrada no grupo de participantes da pesquisa.

Finalizando este item e capítulo reitera-se que foi possível conhecer uma série de características importantes de formação e atuação profissional desses licenciandos-já-professores do curso de Educação Musical a distância da UFSCar, assim como suas motivações e aspectos da escolarização antes da graduação. Foram traçadas algumas relações entre os diferentes dados do perfil dos participantes, de modo que permitiram compreender um pouco mais dos contextos de atuação e as escolhas profissionais presentes em suas respostas.

Essas características de atuação profissional também estarão relacionadas posteriormente às análises desenvolvidas no capítulo seguinte, ao se identificar o que estes participantes classificam como relevante e significativo nas experiências e aprendizagens vivenciadas no curso de graduação em questão.

## **5 ANALISANDO AS EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS DOS PARTICIPANTES NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO MUSICAL**

Este capítulo tem foco na análise da Parte 3 do questionário aplicado na investigação, onde são levantadas informações sobre experiências e aprendizagens dos licenciandos-já-professores no curso, questionando-os sobre contribuições gerais, teóricas e pedagógicas trazidas pelo curso, concepções e mudanças percebidas quanto ao seu conhecimento do conteúdo de percepção musical e no ensino deste, pontos positivos e negativos do curso por ele ser a distância, contribuições para sua atuação profissional no contexto em que leciona, etc.

A análise desenvolvida neste capítulo busca atingir os dois primeiros objetivos da pesquisa, referentes a identificar e caracterizar experiências e aprendizagens que licenciandos-já-professores apontam como significativas no curso de Licenciatura em Educação Musical e, também, estabelecer relações entre estas e a base de conhecimento para o ensino. Esses objetivos buscam responder à questão de pesquisa colocada, revelando que contribuições o curso traz e são identificadas nas percepções desses licenciandos-já-professores.

A disposição da análise dos dados seguiu uma organização que foi baseada no próprio questionário da pesquisa, de modo que as temáticas dos quatro itens do Capítulo 5 foram colocadas acompanhando a ordem de distribuição das questões da Parte 3. Dessa forma, no texto da análise as respostas dos licenciandos-já-professores foram agrupadas utilizando dois critérios: primeiramente pela temática do item; e depois por pontos em comum que apresentavam dentro da mesma temática. Embora os itens abordados façam referência às questões da Parte 3 do questionário, também são utilizados dados ou mesmo algumas passagens das respostas de outras partes nas quais os sujeitos também revelam certas contribuições que são pesquisadas, com a finalidade de complementar a análise e auxiliar na obtenção dos resultados.

Ao final do capítulo é apresentado o Quadro 6, que foi elaborado com o intuito de retomar e reorganizar as contribuições apontadas por cada participante ao longo da análise de forma individual, uma vez que ao longo do Capítulo 5 as respostas de um mesmo participante encontram-se dispersas pelo texto.

## 5.1 Contribuições e fundamentação teórica e pedagógica

Neste item encontra-se a análise realizada com base nas respostas dos licenciandos-já-professores às primeiras três questões, cujas temáticas, embora ainda feitas de modo mais abrangente em relação a conteúdos de música, buscaram abordar os participantes sobre: contribuições pessoais e profissionais trazidas pelo curso; fundamentação teórica e pedagógica trazidas ao seu trabalho como docente; e atividades que teriam desenvolvido com seus alunos que fossem inspiradas em conteúdos trabalhados no curso.

Ao analisar as respostas dos alunos-já-professores na questão inicial sobre contribuições que o curso teria trazido a eles como professor e como pessoa, foi possível observar uma série de apontamentos em relação a contribuições que estariam relacionadas, ainda que não isoladamente, à categoria de conhecimento pedagógico geral da base de conhecimento de Shulman (1987). Essas contribuições seriam referentes à compreensão de elementos importantes no trabalho docente, como o conhecimento dos alunos e suas características ao lidar com diferentes faixas etárias, à necessidade da preparação e adaptação dos conteúdos de suas aulas e à reflexão e avaliação de diferentes aspectos da docência:

*[...] comecei a preparar todas as minhas aulas [...] entendi muito melhor a dinâmica das faixas etárias [...] enquanto pessoa abri minha visão para a área, apesar de eu ser uma pessoa que sempre buscou a melhoria individual, através de estudos de filosofia, línguas e artes, tinha uma visão um pouco limitada em relação aos aspectos pedagógicos, e já havia enfrentado problemas com faixas etárias menores (P1).*

*Muitas reflexões sobre metodologias e formas de conduzir uma aula de música nos diversos contextos existentes (P2).*

*Aprendi a refletir. Avaliar a mim mesma e aos meus alunos. Adaptar planos de aula conforme a necessidade da classe (P6).*

É importante notar as mudanças citadas pelo Participante 1, professor de música nos contextos de Aulas particulares e Escolas especializadas de música, ao reconhecer que tinha uma visão limitada pedagogicamente. Porém, ele afirma que hoje compreende melhor a dinâmica das faixas etárias dos alunos e que começou a preparar todas as suas aulas, revelando contribuições muito positivas trazidas pelo curso considerando-se os contextos em que atua.

Tomando como exemplo a resposta da Participante 6, que é professora de música em Projetos Sociais/Instituições, ao apontar como contribuições que ela aprendeu a

refletir, avaliar a si mesma e aos alunos e a adaptar planos de aula conforme a necessidade, verifica-se uma importante contribuição do curso a distância. Pensa-se que o desenvolvimento dessas atividades envolve não somente que a participante tenha conhecimento dos alunos para os quais leciona e conhecimento de teorias pedagógicas relacionadas à elaboração de planos de aula. Para que isso ocorra, também se faz necessário que essa professora tenha domínio sobre os conteúdos específicos de música que planeja ensinar, assim como conhecimento pedagógico desses conteúdos, para que saiba, justamente, representá-los de diferentes maneiras, abordando-os e articulando-os da maneira mais apropriada para cada idade. Pensando nesses pontos, também foi possível encontrar na continuação da resposta dessa participante indicativos de aprendizagens no curso relacionadas a essas outras categorias de conhecimento, quando ela enumera que o curso trouxe como contribuição “*O conhecimento dos grandes pedagogos musicais [e] inúmeros textos, que vieram aumentar meus conhecimentos em relação aos conceitos aprendidos*” (P6).

Ao considerar que a Participante 6 possui vinte (20) anos de experiência docente e, ainda assim, afirma ter aprendido os elementos citados previamente e ter aumentado seus conhecimentos sobre os pedagogos musicais e conceitos, reforça-se o impacto positivo que o curso trouxe à licencianda-já-professora, permitindo que ampliasse sua base de conhecimento para o ensino. O mesmo pode ser pensado para o Participante 1, que da mesma forma possui vinte (20) anos de experiência, ainda que atue em outros contextos. Na verdade, isso já mostra como o curso pôde contribuir com a docência em contextos diferentes de ensino de música, considerando ainda o caso da Participante 2 no ensino regular, com aulas de música no Ensino Fundamental.

Outra participante que também apontou contribuições do curso na categoria de conhecimento pedagógico, citando especificamente conhecimentos sobre educadores musicais e suas teorias, e que neste caso atua tanto no Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil, foi a Participante 7 ao afirmar que o curso trouxe “[...] *maior embasamento teórico dos principais educadores musicais da primeira e segunda geração*”.

Pensando na categoria de conhecimento pedagógico de conteúdo também é possível encontrar relações nas continuações das respostas dos Participantes 1 e 2, quando colocam que o curso teria contribuído levando-os a alterar sua didática, tornando-a mais efetiva nas disciplinas e acrescentando novas formas de se trabalhar com o conteúdo:

[...] *instituí uma didática muito mais efetiva nas disciplinas [e comecei] a utilizar os métodos ativos fora do contexto do instrumento, sabendo da importância fundamental desta abordagem* (P1);

*Inseri as atividades lúdicas em minhas aulas, que se tornaram essenciais para a compreensão dos conteúdos teóricos (P2).*

Pode-se notar também que o curso a distância proporcionou várias experiências pessoalmente gratificantes para os licenciandos-já-professores, como no caso do Participante 1 ao revelar: "[...] voltei a ter prazer em dar aulas". Outras respostas também apresentam importantes contribuições pessoais no sentido de mudanças de comportamento, de atitudes, de posicionamento, de organização, entre outros. Esses são itens que também se refletem no lado profissional e são importantes na docência:

*Enquanto pessoa, uma graduação sempre é acompanhada de um amadurecimento e o fato desta ser a distância, contribuiu ainda mais para isso, principalmente no que se refere à organização pessoal (P3);*

*Enquanto pessoa, essa graduação me trouxe outros conhecimentos que não são apenas musicais e contribuiu para minha responsabilidade e sociabilidade (P5);*

*Pesquisar. Ter uma posição curiosa e interessada em tudo que possa completar minha aprendizagem [...] Também o relacionamento com grandes professores, tutores e colegas, vieram enriquecer minha experiência como pessoa e educadora. Posso dizer que estou aprendendo muito e o gosto pela música cresceu muito (P6);*

*Me tornei uma pessoa mais extrovertida, devido às aulas de vivências, mais solta e mais dinâmica, ampliando os meus horizontes e minha forma de pensar (P2).*

Aqui vale retomar alguns pontos previamente defendidos em relação às potencialidades do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância. Pois algumas respostas dos participantes trouxeram elementos muito interessantes de se observar para um curso na modalidade a distância, como o amadurecimento e a organização pessoal que o curso trouxe à Participante 3, sendo o segundo item proporcionado justamente por conta dele ser a distância, segundo a aluna. Dessa forma confirma-se que o curso de Educação Musical, pelas características que possui em relação às orientações, atividades, prazos, etc., e também pelo apoio oferecido pelos tutores e demais integrantes da equipe de educadores, exerce influência positiva sobre a capacidade de auto-gestão do tempo e organização pessoal do estudo praticado pelos estudantes.

Ainda nesse sentido há as respostas anteriores do Participante 5, que aponta contribuições do curso a distância para com sua responsabilidade e sociabilidade, e da Participante 6, que cita o relacionamento com colegas, tutores e professores como enriquecedor, novamente confirmando a socialização como fator importante e possível no curso a distância.

Outro aspecto fundamental é comentado pela Participante 2 ao citar as aulas de vivências, fazendo referência às disciplinas de Vivência em Educação Musical que os alunos têm durante praticamente todo o curso, como previamente comentado no item 2.2 do Capítulo 2. Nessas aulas os alunos interagem presencialmente no polo, desenvolvendo, por exemplo, atividades de prática musical em conjunto, prática conjunta e direção de atividades de educação musical, entre outras situações que possibilitam aos alunos experimentar procedimentos práticos e utilização de diferentes recursos didáticos em educação musical (JOLY; SANTIAGO; GOHN, 2007). Portanto, esse conjunto de quatorze (14) disciplinas de Vivência em Educação Musical figuram como importantes fontes de contribuições para os licenciandos e sua base de conhecimento para o ensino, sendo também momentos de aproximação da teoria com a prática profissional. E como será possível observar ao longo da análise, as experiências e aprendizagens adquiridas nessas disciplinas são citadas por diversas vezes pelos licenciandos-já-professores.

Por fim, os participantes também traçaram em suas respostas comentários mais gerais, como o Participante 9 ao afirmar somente que o curso trouxe “*Novas experiências e conhecimentos*”. Outras respostas ainda surgiram não necessariamente especificando um conhecimento ou conteúdo como contribuição, porém sempre demonstrando um impacto positivo de contribuições do curso para com suas atuações como professores:

*O curso trouxe diversas contribuições teóricas, práticas e reflexivas para minha atuação profissional. Também trouxe contribuições em relação ao olhar que devemos ter para com os alunos (P3);*

*A principal delas o incentivo à pesquisa. Além é claro de ter contribuído para uma visão mais ampla sobre a educação musical. Tive uma grande melhora como profissional na área (P4);*

*Enquanto professor, esse curso contribuiu para minha formação pedagógica e didática (P5);*

*Enquanto professora foram muitas as contribuições, eu praticamente estava estacionada, necessitava de aprimoramento profissional e pessoal (P10);*

*Abriu meus olhos e meus horizontes em relação à docência e à vida profissional. Como pessoa, me fez perceber melhor minha vida e das pessoas que me cercam (P8).*

É interessante destacar nas passagens anteriores a resposta da Participante 3, que embora não tenha especificado conhecimentos ou conteúdos, aponta uma série de grandes tópicos importantes com os quais o curso teria contribuído: teoria, prática e reflexão. Uma vez que essa participante atua como professora de música nos níveis de Educação Infantil e

Ensino Fundamental, além de Escolas especializadas de música, e possui pouco mais de vinte e dois (22) anos de experiência docente, essa é mais uma percepção positiva de contribuições do curso a distância para licenciandos que já atuam como professores há muitos anos e em vários contextos.

Em outra questão feita aos licenciandos-já-professores, foi perguntado se o curso teria oferecido fundamentação teórica e pedagógica ao trabalho deles como professores e, ainda, se os teria ajudado a ensinar melhor e refletir sobre as experiências, incitando-os a desenvolverem sua resposta sobre esse tema. Pôde-se notar na análise geral que todos os participantes responderam positivamente a essa questão, afirmando que o curso contribuiu com os pontos levantados na questão.

No caso da Participante 4 a seguir, licencianda-já-professora que atua exclusivamente no ensino regular, pode-se notar que o curso contribuiu com uma gama de conhecimentos da área e pedagógicos, referentes ao contexto escolar, à educação musical e à faixa etária dos alunos. O Participante 1 também define alguns dos conhecimentos adquiridos nesse processo de fundamentação teórica e pedagógica, citando as psicologias estudadas e novamente a questão da faixa etária, revelando nesses participantes uma ciência da importância de se conhecer os alunos com que trabalham:

*Com certeza. Antes não sabia fundamentar nada. Hoje tenho plena convicção quando questiono ou respondo alguma pergunta seja de pais ou responsáveis em instituições de ensino, além de apresentar idéias ou sugestões coerentes ao trabalho junto a instituição de ensino que leciono, pois muitas vezes é incoerente o que se exige de um educador musical junto a estrutura e faixa etária em que se trabalha (P4);*

*Sim, o curso é muito completo neste quesito, certamente sou um educador muito melhor após o curso, aprendi a utilizar os métodos ativos, aprendi sobre a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, sobre as faixas etárias e outras coisas também (P1);*

*[...] reformulou o meu modo de pensar e agir frente à docência, e mesmo como reger uma sala de aula com 40 alunos, o que é meu caso, referente à postura adotada, a readaptação de atividades, pois este curso estimula muito a criação e a criatividade, o que possibilita estar apto perante diversas situações-problemas que podem ocorrer em uma sala de aula (P2).*

Na última passagem, a Participante 2, embora de uma maneira distinta, também chama a atenção para o conteúdo que é trabalhado com os alunos, ao comentar da contribuição do curso na readaptação de atividades por meio do estímulo criativo proporcionado, o que também pode ser relacionado com seu conhecimento pedagógico de conteúdo. Ela também aponta uma série de contribuições a seu conhecimento pedagógico, ao

citar: a regência da sala de aula com quarenta (40) alunos; o modo de pensar e agir como docente; e como o curso tornou possível a ela estar apta a enfrentar situações-problema de uma sala de aula.

Os Participantes 9 e 10 também responderam positivamente à questão, especificando que na parte pedagógica o curso apresentou-lhes “*Novas técnicas*” (P9) e citando como exemplos de fonte dessas contribuições as disciplinas de “*Didática Geral, PEEM, PDes, PA*”<sup>13</sup> (P10).

A Participante 7 ainda apontou contribuições para com seu conhecimento de conteúdo de música, citando que: “*Ampliei meu conhecimento teórico e minha percepção musical*” (P7). Já a Participante 6 especificou as contribuições do curso em conhecimentos tecnológicos a serem utilizados no ensino de música, que é justamente um dos objetivos da Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCar: “*A tecnologia foi toda uma novidade incrível usada como ferramenta para auxiliar em nossas aulas, antes do curso eram desconhecidas*” (P6).

Nota-se nas passagens seguintes que tanto a Participante 3 quanto a Participante 7 seguem na mesma direção e confirmam que o curso trouxe a elas ferramentas e fundamentação teórica e pedagógica de modo a melhorarem suas aulas. Em adição, outro importante ponto citado por elas e também pelo Participante 5 é o fato de terem passado a refletir sobre sua prática docente e também na própria prática:

*Sim. Através do curso pude perceber melhor o processo de aprendizagem do aluno e suas principais necessidades. [...] Refleti sobre minhas atitudes durante a regência de minhas aulas* (P7);

*Sim, ofereceu uma ótima fundamentação, com ferramentas para a melhoria de minhas aulas. Hoje faço reflexões sobre minhas experiências em todos os momentos, seja na hora de planejar, de ministrar as aulas em si e de confrontar os resultados* (P3);

*Sim, [...] minha formação antes desse curso era só para a prática musical. Com esse curso eu aprendi a pensar nas diferentes faixas etárias e suas facilidades e dificuldades. Ele me levou a avaliar (refletir) se minhas aulas estavam alcançando seus objetivos* (P5).

A reflexão na e sobre a ação são fatores de extrema importância ao profissional docente, como aponta Tardif (2008) ao argumentar sobre o papel da formação inicial e exaltar a importância da formação de um profissional “reflexivo”:

---

<sup>13</sup> As abreviaturas na resposta do aluno referem-se às disciplinas de Prática e Ensino em Educação Musical (PEEM), Psicologia do Desenvolvimento (PDes) e Psicologia da Aprendizagem (PA).

[...] a inovação, o olhar crítico e a “teoria” são ingredientes essenciais da formação de um prático “reflexivo” capaz de analisar situações de ensino e as reações dos alunos, como também as suas, e capaz de modificar, ao mesmo tempo, seu comportamento e os elementos da situação, a fim de alcançar os objetivos e ideais por ele fixados (TARDIF, 2008, p. 289-290).

Encontrou-se nos posicionamentos dos Participantes 6 e 8 na sequência, uma valorização às atividades do curso realizadas em grupo, às reflexões de texto ocorridas nos fóruns de discussão com os colegas e o compartilhamento de experiências, todos fatores que teriam contribuído em grande volume para suas respectivas docências, aproximando a teoria do curso à prática docente:

*Com certeza. Textos riquíssimos foram refletidos individualmente e em fóruns com nossos colegas, tornando a reflexão ampla e rica. Trabalhos em grupo, vivências com mestres e tutores, puderam fazer teoria e prática caminharem juntas (P6);*

*Sim. Me fez conhecer uma literatura específica à docência e compartilhar experiências com colegas que muitas vezes me ensinaram muito mais que muitos professores que já tive (P8).*

É importante ressaltar que todas essas atividades e itens citados envolvem o relacionamento com os colegas, o diálogo, a troca de experiências, e que tudo isso foi proporcionado pelo curso a distância da UFSCar, revelando que a EaD possibilita essa comunicação e construção de conhecimentos.

Com as reflexões realizadas nos fóruns do ambiente virtual de aprendizagem e com o compartilhamento de experiências com o grupo, tanto virtualmente quanto presencialmente no polo por meio das “vivências” (novamente surgindo no discurso dos alunos as disciplinas de “Vivências em Educação Musical”), confirma-se, nas percepções dos licenciandos-já-professores, que o curso a distância atingiu um objetivo muito importante de unir a teoria e a prática. A união da teoria com a prática revela um aspecto crucial do curso de formação inicial como já apontado no Capítulo 1 com base em Imbernón (2009), Tardif (2008) e Marcelo-Garcia (1999), pois é fator que gera conhecimento pedagógico especializado, ou ainda, conhecimento pedagógico de conteúdo, o que torna esse professor um profissional mais preparado, habituado à sua prática e capaz de refletir sobre suas experiências.

Finalizando essa questão, também revelaram-se nas respostas dos participantes sobre fundamentações teóricas e pedagógicas contribuições com impacto de caráter mais pessoal e de comportamento na e perante a docência, como o caso da Participante 7: “*Fiquei mais tolerante e paciente. Descobri um gosto maior para lecionar grupos*”. Nota-se algo

similar na declaração da Participante 6, que destaca a segurança e a confiança adquiridas para sua prática docente por meio da fundamentação teórica e pedagógica oferecida pelo curso: *“Hoje tenho segurança e confiança em tudo que ensino, pois o curso mostrou de uma maneira teórica e prática, com muita reflexão individual e coletiva conceitos claros e atuais”*.

A última questão a ser analisada neste item 5.1 buscava saber dos licenciandos-já-professores se eles já teriam desenvolvido em suas aulas atividades inspiradas por sugestões e/ou conteúdos trabalhados no curso. Também pedia-se que eles, em caso positivo, elaborassem sua resposta descrevendo uma dessas atividades, comentando como o curso a inspirou e como avaliavam o desenvolvimento dela e o aprendizado dos alunos ao realizá-la. Com isso objetivou-se, assim como nas questões anteriormente analisadas neste item, obter dos sujeitos informações sobre experiências e aprendizagens no curso que teriam contribuído diretamente com sua docência e base de conhecimento.

Algumas respostas trouxeram elementos mais gerais trabalhados pelos participantes enquanto professores de música, sem necessariamente especificar ou descrever uma atividade, mas que também refletem conteúdos inspirados no curso de Educação Musical. Inicialmente foram citadas diferentes metodologias, conteúdos envolvendo percussão corporal e paisagem sonora. Isso reflete tanto contribuições para com seus conhecimentos de conteúdo como conhecimentos pedagógicos de conteúdo:

*Realizei atividades da metodologia ativa, citando uma de percussão corporal e uma que trabalha os aspectos rítmicos, acredito que as atividades se deram muito bem e o resultado do aprendizado dos alunos foi satisfatório (P1);*

*Quando trabalhava com musicalização infantil no próprio colégio onde estou hoje, pude aplicar diversas atividades vistas em nosso currículo de estudo (P8);*

*Muitas atividades vivenciadas no curso apliquei com meus alunos. Por exemplo, o trabalho de escuta de paisagens sonora e reprodução. Os alunos desenvolveram com interesse e percebi a importância destas atividades durante o desenvolvimento musical do grupo (P7).*

Além da Participante 7, outra licencianda-já-professora cita como inspiração no curso o trabalho com a paisagem sonora, presente na teoria de Schafer (1991), descrevendo que com a atividade desenvolvida nessa temática seus alunos aprendem com facilidade as propriedades do som que estão presentes nas paisagens sonoras que os cercam. Dessa forma, essa metodologia utilizada pela aluna revela-se uma contribuição importante do curso no ensino da percepção musical:

*Muitas, é claro. Colocar em prática com meus alunos adaptando-as as faixas etárias, é muito prazeroso. Uma das atividades que gosto muito e que sinto que meus alunos compreendem muitos elementos musicais é baseada no estudo de Schafer sobre o Ouvinte Consciente. Através da percepção das paisagens sonoras que nos rodeiam, as crianças aprendem sem sentir as propriedades do som, com facilidade e prática. Em seguida fazemos com símbolos escolhidos por cada grupo em forma de "bula" o registro em partituras não convencionais e em seguida tocamos essa partitura com diversas fontes sonoras. Isso tudo é gravado em vídeo e depois exibido para as crianças. Torna-se assim uma aprendizagem de elementos abstratos usando o concreto para poderem compreender (P6).*

Outro ponto interessante na resposta anterior é a utilização que essa aluna-já-professora faz de recursos tecnológicos, gravando os vídeos das atividades sendo desenvolvidas para depois mostrá-los às crianças, de modo que isso só acrescenta à aula e torna a compreensão dos conceitos pelos alunos algo mais concreto, segundo suas próprias palavras. De modo geral, a metodologia e os recursos se tornaram contribuições importantes que o curso trouxe para a participante, ampliando seu conhecimento pedagógico de conteúdo e mostrando novas maneiras de se trabalhar com os conceitos citados.

Também foi possível encontrar uma descrição bastante detalhada na resposta da Participante 4, expondo sobre uma atividade que é utilizada para trabalhar diferentes elementos como o canto e a percepção musical. Outras participantes na sequência também comentaram sobre atividades inspiradas no curso que desenvolveram enquanto professoras e, dentre as metodologias e conteúdos relatados, pode-se observar a adaptação de arranjos musicais para os alunos e o trabalho com teoria e percepção musical por meio de atividades lúdicas:

*Uma das atividades que não só utilizei, mas utilizo com frequência é baseada na música "Camaleão". É uma brincadeira onde uma criança é escolhida para ser o camaleão enquanto as outras ficam paradas esperando serem tocadas pelo "camaleão" escolhido e assim vão formando o rabo dele. O detalhe é que a criança que é o camaleão deve andar conforme a música hora lenta hora rápida, sem falar que sempre incentivo o canto através dessa mesma música e dessa brincadeira. Essa atividade trabalha vários aspectos musicais como o andamento musical, a concentração da criança e o canto. É uma atividade alegre e que sempre causa prazer nas crianças que a executam, além é claro de fazer com que aprendam brincando (P4);*

*Tenho desenvolvido muitas atividades inspiradas por sugestões e/ou conteúdos trabalhados no curso. Uma delas é o desenvolvimento de arranjos para grupos de alunos. Montei uma pequena orquestra onde participam alunos de diversos níveis no estudo de seus instrumentos e o fato de poder fazer os arranjos pensando em cada aluno que irá executar, favorece a motivação do grupo e o resultado estético. Os alunos que participam do grupo têm se envolvido mais com o estudo dos seus instrumentos, inclusive nas aulas individuais (P3);*

*São várias as atividades do curso que utilizei em sala de aula com meus alunos. Posso citar as atividades lúdicas que aprendemos em vivência, em que trabalham os aspectos rítmicos, de pulso, acento, formas da melodia e outros através de músicas,*

*como por exemplo, algumas canções de roda que trabalham estes aspectos citados, mas que adaptei. Como na escola não tem sala apropriada e tem muitos alunos, ao invés de roda os alunos faziam os movimentos em pé ao lado de suas carteiras, mas acompanhando todas as mudanças de formas e os movimentos corporais, bem como outras atividades em que utilizam instrumentos de percussão (P2).*

Além das atividades relatadas, um ponto importante citado pela Participante 2 é a limitação apresentada pela sala de aula da escola (Ensino Fundamental), que acaba sendo um fator extremamente negativo no desenvolvimento de atividades lúdicas realizadas em forma de roda. Mesmo sendo conhecimentos trabalhados nas disciplinas de Vivência em Educação Musical, nesse caso citado a organização tradicional da sala de aula da escola impede que essa metodologia de atividade em roda seja colocada em prática da mesma maneira, exigindo adaptações. No momento em que a licencianda-já-professora comenta que os alunos fazem os movimentos corporais relacionados à música individualmente ao lado de suas carteiras, nota-se que a proposta de aprendizagem na roda é perdida e, junto com ela, os aspectos de socialização dos alunos, de contato humano, de fazer junto, acabam sendo bastante prejudicados.

Esse episódio revela uma preocupação com as aulas de música a serem desenvolvidas na escola, cujo conteúdo voltou a ser obrigatório por conta da Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008), e levanta preocupações importantes no tocante às escolas estarem ou não fisicamente preparadas para serem desenvolvidas atividades musicais.

Finalizando a análise das respostas positivas a essa questão, também foi possível encontrar uma indicação direta de contribuições do curso por meio do trabalho com recursos tecnológicos na resposta do Participante 5. Ele aponta que a disciplina Recursos Tecnológicos Musicais contribuiu com conhecimentos importantes que ele já passou a trabalhar com seus alunos, principalmente sobre no que envolve a ferramenta de gravação:

*Costumo passar para meus alunos os conhecimentos adquiridos na matéria de Introdução aos Recursos Tecnológicos Musicais, em especial, sobre o programa Audacity. Assim como os vídeos explicativos me ajudaram a aprender sobre essa importante ferramenta, eu passo para meus alunos e vejo que eles também aprendem a lidar com o programa e fazer suas próprias gravações (P5).*

Apenas um dos licenciandos-já-professores negou que tenha desenvolvido com seus alunos atividades baseadas em sugestões e/ou conteúdos trabalhados no curso de Licenciatura em Educação Musical.

No caso de resposta negativa, ao invés do questionário *on-line* exibir a questão sobre a descrição e avaliação da atividade desenvolvida, como explicado anteriormente, ele

gerava uma questão diferente, pedindo que o participante justificasse o motivo pelo qual nunca teria desenvolvido atividades conforme especificado. A justificativa apresentada pelo Participante 9 para a negativa anterior foi:

*Pelo fato de estar lecionando um instrumento em específico e não aulas de música em um contexto geral. Foco do trabalho é diferente (P9).*

Isso revela, por parte do Participante 9, uma posição contrária à dos demais participantes já citados em outras passagens deste Capítulo 5 e que também atuam com Aulas particulares. A visão apresentada pelo licenciando-já-professor leva a entender que nenhuma atividade ou conteúdo abordado no curso poderia ser utilizado em um contexto de Aulas particulares de um instrumento específico, pois estariam voltados somente para outros contextos de atuação docente.

Até este ponto foram analisadas as questões iniciais da Parte 3 do questionário, que buscaram levantar aspectos mais gerais de contribuições do curso de Licenciatura em Educação Musical. Foi possível notar nas respostas dos licenciandos-já-professores várias experiências e aprendizagens que estes julgaram significativas, sendo vividas e adquiridas em diferentes momentos ou disciplinas do curso de graduação e que teriam contribuído de alguma forma com seu lado pessoal, profissional, e que também já se refletem no aprendizado de seus alunos nos diversos contextos em que lecionam.

## **5.2 Conteúdo de percepção musical: concepções, mudanças e ensino**

Neste item do Capítulo 5, dando continuidade à análise das respostas obtidas no questionário da pesquisa, buscou-se abordar as questões sobre o conteúdo de percepção musical.

A primeira questão realizada aos licenciandos-já-professores na seção abordando esse conteúdo específico diz respeito ao que eles consideram como percepção musical: o que ela é e o que seu conteúdo abrange. Com isso, buscou-se analisar como os participantes conceituam a percepção musical, que pontos em comum apresentam essas definições e o que se destaca entre elas, para na sequência questioná-los sobre o ensino da percepção musical e quais são as contribuições trazidas pelo curso em relação a esse conteúdo e ao seu ensino.

Ao realizar a análise das respostas nota-se que, embora haja colocações bastante amplas e outras mais específicas, um ponto comum nas definições de percepção musical apresentadas pelos licenciandos-já-professores diz respeito à relação entre a escuta e a compreensão do que se ouve musicalmente, dando a entender que a percepção musical caracteriza-se pela ocorrência de ambas as manifestações:

*A Percepção musical trabalha com os parâmetros sonoros e desenvolve no ser humano a capacidade de perceber e compreender os sons ao seu redor (P2);*

*É escutar e entender aquilo que escuta, numa análise consciente e crítica do que ouvimos, podendo distinguir estilo, época, andamento, ritmo, estilos, tonalidade, frases, formas, etc. (P6);*

*Percepção musical é a capacidade de perceber e reconhecer todos os elementos relativos à música (P1);*

*Percepção é a arte de ouvir e compreender (P5).*

Embora também abordando a questão da percepção musical como escuta e compreensão, nota-se na resposta da Participante 7, na sequência, uma reflexão mais aprofundada sobre o que a percepção musical significa e representa. Ela explora uma visão de “tradução” da linguagem musical, com a percepção musical representando um papel de algo que permite que a música, com os diversos elementos sonoros que a compõe, faça sentido para o ouvinte e transmita a sua mensagem:

*Para mim a percepção musical é a percepção da música como linguagem. É conhecer os elementos musicais presentes que fazem que tal peça transmita determinadas idéias ou sensações. É a degustação da música. É a capacidade de discriminar elementos rítmicos, melódicos, de timbres, texturas, andamentos, sejam separadamente ou principalmente em conjunto, e que constroem uma ideia musical (P7).*

Além da Participante 7, também se pôde notar nas respostas anteriores das Participantes 2 e 6 menções sobre os parâmetros do som: altura, duração, intensidade e timbre – aspectos previamente abordados no item 2.2.1 do Capítulo 2. Esses são elementos importantes e básicos que compõem a linguagem musical e que, portanto, constituem parte essencial da percepção musical. A maioria das respostas dos licenciandos-já-professores possui esse ponto em comum:

*Para mim, a percepção musical é muito ampla e abrange uma escuta ativa de todos os aspectos envolvidos em uma música, sejam melódicos, rítmicos, harmônicos, de timbres, intensidades, entre outros (P3);*

*Tudo que envolve o ambiente sonoro, os elementos da linguagem musical: sua apreciação, som, melodia, ritmo, harmonia, timbre, dinâmica, etc. (P10);*

*O conteúdo abrange [...] as propriedades musicais como: a rítmica, a melodia, a harmonia, os timbres, a forma musical, os estilos (P1);*

*Dentro das quatro propriedades do som podemos trabalhar amplamente a percepção musical, que também abrange a audição de reconhecimentos de intervalos, formas e estilos musicais (P2).*

Ao colocar o que a percepção musical é, o Participante 8 traz uma abordagem um pouco diferente dos demais, utilizando-a como um fator de comparação ou ainda de qualidade de um músico, reconhecendo que a percepção musical é de extrema importância para o desenvolvimento musical do indivíduo:

*A percepção musical é o que diferencia um bom músico de um músico brilhante. Quanto maior é a percepção de um músico, maior será seu aprendizado e sua evolução (P8).*

Em continuação, 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). Outros participantes também se expressaram com a ideia de que a percepção musical extrapola esses fatores, citando os ruídos e os sons internos:

*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 (P4);*

*O conteúdo de percepção abrange a escuta dos sons internos e externos, seja de instrumentos musicais ou de outras fontes sonoras (P5).*

Finalizando essa questão, a Participante 6 ainda apresentou uma reflexão importante sobre o conteúdo de percepção musical, dando a entender que embora não utilize elementos complexos da linguagem musical nas aulas de musicalização que ministra, tem consciência da necessidade de conhecê-los, saber ouvi-los e compreendê-los:

*Trabalho só com musicalização, mas sou consciente que o professor tem que ter um conhecimento profundo de modos, escalas, harmonia, distinguir auditivamente inúmeros elementos musicais. Posso garantir que é uma disciplina que não se encerra com o fim do curso, mas é um treino para toda a vida de um músico.*

*Quanto mais treinarmos nossa escuta, mais atitudes musicais poderemos ter, nos surpreendendo em cada conquista (P6).*

A licencianda-já-professora ainda apresenta a sua concepção de que a percepção musical necessita ser desenvolvida e treinada continuamente, para além do curso de graduação, de modo que o profissional possa continuar aprimorando a sua compreensão e a utilização desse conteúdo nos diversos contextos musicais.

Após questionar os licenciandos-já-professores sobre suas concepções e que o conteúdo abrange, foi perguntado a eles se a percepção musical é importante no ensino de música e qual era a importância que atribuíam a ela. Também foi pedido que justificassem o por que de sua resposta, fosse positiva ou negativa.

Nenhum dos participantes apresentou respostas que levassem a uma visão negativa da percepção musical ou de pouca importância no ensino de música. Utilizando de diferentes argumentos para justificar as suas colocações, confirmaram-na como aspecto fundamental no desenvolvimento musical de uma pessoa, como é o caso do Participante 1:

*A percepção musical é fundamental para o desenvolvimento de quem pretende fazer música, sem ela não há amadurecimento musical, se um estudante ou músico tem pouca familiaridade com os elementos musicais em seu ouvido interno, ele não conseguirá se expressar musicalmente, e dificilmente terá uma evolução satisfatória em seu processo (P1).*

O Participante 5, ao tratar da importância da percepção musical reforça a relação da escuta e compreensão e cita como exemplo que um estudante de música ficaria limitado sem a percepção musical:

*A percepção é importante para o aluno compreender o que ouve. Assim, o aluno não fica limitado a seguir um papel apenas (P5).*

Embora o Participante 5 não tenha desenvolvido em sua resposta a situação comentada, imagina-se que ele esteja se referindo a um cenário no qual o aluno executa música mecanicamente, reproduzindo o que está escrito na partitura, mas não ouve ou não processa musicalmente o que está acontecendo na sua prática e à sua volta, por não compreender aquilo que está a executar. Com isso, o ensino da percepção musical torna-se importante para permitir que esse aluno se desenvolva musicalmente, o que é confirmado pelas Participantes 3 e 6:

*A percepção musical é de extrema importância para o ensino de música. Um aluno que tem uma percepção musical desenvolvida não só será um bom ouvinte, mais consciente, como também tenderá a apresentar uma melhor performance em seu instrumento (P3);*

*Desenvolver e treinar a percepção, é preparar o indivíduo para escutar a si mesmo, ao mundo e poder transformá-lo através da sua atuação dentro dele. Com uma percepção apurada, podemos absorver tudo aquilo que escutamos, numa atitude curiosa, irmos atrás de conhecimentos, e assim estarmos seguros para criar e expressar nossos sentimentos através da música (P6).*

A Participante 2 também passa pela questão da compreensão da escuta e do posicionamento crítico em relação aos sons, classificando como relevante e essencial o desenvolvimento desses critérios aos que se envolvem no ensino musical:

*É totalmente relevante e essencial a todos que ingressam no ensino musical que desenvolvam esta capacidade, pois [...] através dela você compreende o mundo sonoro e tem uma orientação crítica e autônoma dos sons que estão à nossa volta (P2).*

A Participante 4 também caminha nessa direção em sua resposta, afirmando que a percepção musical é importante e benéfica para o músico, já que ela proporcionará melhor afinação e percepções melódica e rítmica:

*A percepção musical é importante, pois nos traz uma conscientização melhor sobre afinação, percepção tanto melódica quanto harmônica. Nos faz perceber a música para depois reproduzi-la. Acredito ser importante, pois beneficia o profissional da área de música (P4).*

Como item final dessa questão, ainda foi possível encontrar na resposta da Participante 6 algo que remete à categoria de conhecimento pedagógico da base de conhecimento para o ensino de Shulman (1986, 1987), mais especificamente no que diz respeito a conhecer os alunos e selecionar apropriadamente o conteúdo trabalhado em aula:

*Um educador afinado, de muita escuta é sem dúvida um profissional de bom gosto, com cuidado para a escolha de repertórios que possam se adaptar a cada contexto (P6).*

A licencianda-já-professora aponta em sua resposta um aspecto que não foi considerado pelos demais participantes, no que diz respeito à importância da percepção musical para a seleção de repertório adequado para o contexto e o público com o qual se está trabalhando. Com esse mesmo aspecto em mente, outra possibilidade apontada pela participante seria a própria elaboração de material a ser utilizado em aula, pois, segundo ela,

os conhecimentos de percepção musical permitiriam desenvolver e selecionar arranjos e melodias de acordo com o que se deseja trabalhar em termos culturais e de estilo musical, assim como a utilização de diferentes instrumentos musicais:

*Através dela poderemos estar desenvolvendo arranjos, com pequenas melodias, tanto populares, folclóricas ou eruditas, para diferentes instrumentos, principalmente o instrumental Orff (P6).*

Prosseguindo para a análise das contribuições que o curso de graduação teria trazido frente a esse conteúdo abordado, a próxima questão pediu aos licenciandos-já-professores que mantendo em mente o tema anterior em relação à importância que eles atribuem à percepção musical no ensino de música, refletissem se o curso teria contribuído com sua forma de pensar sobre esse aspecto. Ainda, que desenvolvessem sua resposta, trazendo como e em que medida essa contribuição teria ocorrido.

Foi possível notar nas respostas dos participantes a seguir que houve grandes contribuições e aprendizagens envolvendo esse conteúdo no curso de Educação Musical a distância, principalmente no que diz respeito à preocupação que havia sido apontada com base em Barbosa (2009) no item 2.2.1 do Capítulo 2. Como discutido anteriormente, é importante que o curso não busque somente realizar um treinamento auditivo do aluno, mas que amplie a sua compreensão da linguagem musical por meio da percepção musical. E nota-se nas respostas que o curso teria realmente alterado e ampliado essa concepção do conteúdo:

*Este curso revolucionou o meu modo de pensar, pois até então a teoria vinha em primeiro lugar e agora eu compreendo que é preciso vivenciar primeiro para depois aplicar teoricamente. Tocar, criar e improvisar para depois entender realmente como funciona todo o esquema musical (P2);*

*Sim, antes eu pensava em percepção apenas como saber distinguir acordes e intervalos. Com esse curso eu aprendi a desenvolver meu "ouvido pensante" (P5).*

Tanto a Participante 2 quanto o Participante 5 trazem em suas respostas contribuições que o curso trouxe para suas concepções de percepção musical no ensino de música, citando a mudança da noção de percepção musical somente em termos teóricos e técnicos para uma visão de compreensão e de análise crítica do que se ouve. O Participante 5 ainda faz referência ao termo “ouvido pensante”, que é desenvolvido por Schafer (1991) 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.

De maneira similar às respostas anteriores surge a colocação da Participante 4, pois embora ela afirme que em termos teóricos e técnicos de percepção musical o curso não teria trazido contribuições em seu caso, quanto à sua concepção de educadora nota-se que houve mudança no mesmo sentido que as passagens anteriores mostraram, ampliando suas limitações prévias de concepção do conteúdo:

*Se for pensar com um olhar de músico minha resposta seria não. Penso na percepção musical hoje por conta do curso técnico que tive. Num olhar de educadora sim, pois com isso não me limito a pensar em percepção musical somente em melodia e harmonia (P4).*

Outros licenciandos-já-professores, ainda que com respostas mais sucintas, também expressaram positivamente a sua visão de que o curso teria contribuído com suas concepções sobre percepção musical e sua importância no ensino de música. Eles apontaram que as disciplinas do curso levaram-nos a refletir sobre o conteúdo, a amadurecer a compreensão do conteúdo e o modo de se trabalhar com ele e, também, a adquirir novos conhecimentos:

*Sim, diversas disciplinas do curso levaram a uma reflexão sobre a importância dessa escuta ativa (P3);*

*Muito. Neste curso pude amadurecer minha maneira de pensar e trabalhar a percepção (P8);*

*Sim contribuiu, de forma que muitos aspectos envolvidos com o som eram desconhecidos (P9);*

*Um pouco, como sempre estudei percepção e como sempre ela fez parte de meu processo de desenvolvimento desde [o conservatório], já tinha este pensamento anteriormente (P1).*

Quanto a contribuições do curso com conhecimentos que os influenciaram na docência desse conteúdo, pode-se notar primeiramente a colocação positiva da Participante 10: "*Muito, principalmente na elaboração de planos de aulas*" (P10). Também nessa temática e complementando a sua resposta anterior, a Participante 2 ainda trouxe que o curso contribuiu com seu trabalho com alunos iniciantes:

*Contribuiu e muito para o meu entendimento acerca de alunos iniciantes já participarem de conjuntos musicais, pois foi possível que aprendesse a fazer arranjos que possibilitassem esta atividade (P2);*

*Muitíssimo. Abriu caminhos para criação, improvisação e composição, dando pistas e dicas a serem usadas nessas práticas. O curso abriu possibilidades de trabalhar*

*esse conceito, que hoje percebo o grau de importância dentro da educação musical: "aprender a escutar e compreender o que se escuta" (P6).*

Pode-se notar na resposta da Participante 6 uma visão mais abrangente a respeito de contribuições trazidas pelo curso, que em suas próprias palavras abriu caminhos e possibilidades de utilização dos conteúdos musicais na sua prática docente. Ela finaliza afirmando que hoje, por conta dessas contribuições na graduação a distância, possui outra concepção a respeito da importância do conteúdo de percepção musical na área de educação musical.

Uma vez finalizada a parte sobre a importância da percepção musical no ensino de música, foi perguntado aos licenciandos-já-professores se eles trabalhavam com conteúdos de percepção musical em suas aulas. Essa questão era do tipo Sim/Não, e de acordo com a opção escolhida ela gerava novas perguntas. Em caso de resposta negativa seria gerada outra pergunta que buscava aprofundar com o participante qual seria o motivo de ele não trabalhar com esse conteúdo nas aulas de música que leciona. No entanto, todos responderam positivamente à questão.

Na sequência do questionário os participantes responderam que conhecimentos de percepção musical eles teriam adquirido, ou ainda, que conhecimentos teriam ampliado e modificado no curso de Licenciatura em Educação Musical.

Compondo esses últimos questionamentos sobre conhecimentos de percepção musical também estavam as perguntas que ficaram "condicionadas" a uma resposta positiva deles em relação a utilizarem em suas aulas conteúdos de percepção musical. Elas buscavam saber dos licenciandos-já-professores em que os novos conhecimentos, e também os conhecimentos que foram ampliados ou modificados pelo curso, teriam contribuído para eles ensinarem ou trabalharem com conteúdos de percepção musical com seus alunos.

Dentre os participantes que afirmaram que o curso contribuiu com conhecimentos novos de percepção musical ou ampliou conhecimentos que já possuíam, alguns especificaram que conhecimentos seriam esses e outros apresentaram somente uma colocação positiva e abrangente. Compondo o grupo daqueles que chegaram a especificar os conteúdos trabalhados, estava o Participante 1:

*Achei interessantes os exercícios melódicos e principalmente os que eram solfejados, me forcei a cantar sem instrumento e acho que tive um bom desempenho [...] Como já explicitiei, eu já tenho uma formação sólida na área, e o curso só veio corroborar as idéias que eu já possuía. O que posso dizer é que agora estou utilizando mais solfejo cantado, essa mudança veio após eu começar estudar*

*novamente aqui no curso, minhas aulas sempre tiveram o reconhecimento de acordes, de melodias, intervalos, etc. (P1).*

Nessa passagem o Participante 1 revela que embora já possuísse conhecimentos de percepção musical de antes da graduação e já trabalhasse certos conteúdos em suas aulas, o curso contribuiu com exercícios que melhoraram a sua prática de solfejos, de modo que ele passou a utilizá-los em aula com seus alunos, acrescentando ao conteúdo que ele já trabalhava anteriormente. Isso representa, portanto, contribuições do curso com seu conhecimento pedagógico de conteúdo, uma vez que a prática de solfejo amplia a possibilidade de aplicação de conteúdos específicos de percepção musical (notas, intervalos, escalas, etc.) que trabalham diretamente com parâmetros de altura, duração e intensidade sonoras, por exemplo.

Outros participantes apontaram contribuições do curso no âmbito desse conhecimento específico trazendo que vários aspectos foram trabalhados, tanto na parte mais técnica de percepção rítmica, melódica e harmônica, como na parte mais pedagógica. Eles afirmaram que o curso aprimorou seus conhecimentos tornando-os mais seguros para ensinarem em sala de aula e mais conscientes sobre os resultados a serem buscados. Nota-se que foram ampliados também certos conhecimentos pedagógicos de conteúdo, aumentando a gama de atividades com as quais podem trabalhar esses conceitos e permitindo, ainda, a realização de adaptações do conteúdo de acordo com a classe:

*Adquirí muitos conhecimentos de percepção, rítmicos, melódicos e harmônicos. [...] hoje sou uma ouvinte mais ativa e mais consciente. Esse conhecimento ajudou na conscientização da importância em se trabalhar a percepção com os alunos (P3);*

*[...] tudo que foi aprendido serviu como modelo para adaptações em classe. Tanto no movimento como com sons, muitas são as atividades que podemos trabalhar a percepção musical em aula. O ritmo corporal sem som e depois inserir sons, faz com que a criança possa adaptar sua expressão corporal as melodias escutadas. Isso de corpo e escuta, gera uma interação entre perceber e sentir fantástica (P6);*

*Foi possível aprimorá-los, pois os conteúdos desenvolvidos neste curso já haviam sido trabalhados [no conservatório]. Todo o conteúdo trabalhado me deu maior segurança para poder trabalhar com meus alunos (P8).*

Dois licenciandos-já-professores negaram em suas respostas que o curso tenha contribuído com quaisquer novos conhecimentos de percepção musical, pelo fato de já terem estudado em cursos de música de caráter técnico antes da graduação. No entanto, nota-se inicialmente nas colocações desses alunos uma ausência no que diz respeito a conhecimentos

pedagógicos, de modo que poderiam estar se referindo somente a aspectos do conhecimento específico e mais técnico do conteúdo de percepção musical:

*Como tive meu embasamento musical no curso técnico não tenho como responder essa questão, pois tudo que consegui desenvolver foi por conta do curso técnico (P4);*

*Nas matérias de percepção eu só exercitei aquilo que já tinha aprendido antes de entrar nessa Licenciatura. Não foi um aprendizado novo para mim (P5).*

No caso do Participante 5, mesmo revelando que o curso ainda teria ampliado a sua noção de percepção musical ao afirmar: "[...] *passei a pensar nos sons e ruídos que ouvimos no nosso cotidiano*" (P5), quando questionado sobre como os conhecimentos novos ou ampliados teriam ajudado no ensino de percepção musical aos seus alunos, seguiu a mesma linha de sua resposta anterior, afirmando não ter alterado em nada a maneira com que trabalha esse conteúdo:

*Continuei trabalhando com meus alunos apenas os conteúdos que eu já trabalhava antes dessa Licenciatura. [...] a percepção de intervalos, escalas e acordes (P5).*

Já a Participante 4, embora tenha negado que o curso tenha trazido contribuições a seu conhecimento específico desse conteúdo, quando também questionada sobre o aspecto do ensino de percepção musical revela uma mudança:

*Sim. Isso me fez trabalhar situações em que meus alunos tiveram que perceber exatamente o que estavam ouvindo, criando assim uma conscientização sonora como senso crítico também (P4).*

Alguns participantes trouxeram em suas respostas referências aos recursos tecnológicos que foram utilizados no ensino de percepção musical no curso a distância, em todos os casos com uma visão positiva a respeito de sua utilização e da aprendizagem que tiveram:

*A aprendizagem se deu por meio de vídeos, na qual foi possível assistir e repetir quantas vezes fossem necessárias, e por ser um curso à distância não tenho do que reclamar quanto ao aspecto da aprendizagem (P2);*

*O uso de ferramentas específicas para um treinamento auditivo, como softwares e gravações contribuiu bastante para o processo de aprendizagem a distância (P3);*

*Através de muitos exercícios feitos online, onde os professores usaram e abusaram da tecnologia. [...] Através de questionários, gravações, vivências, pois o curso a distância pode usar inúmeras ferramentas tecnológicas que torna as questões*

*perfeitas, muito melhor do que em sala de aula, que muitas vezes tem pouquíssimos recursos (P6).*

É possível notar que um ponto em comum nas respostas das Participantes 2 e 3 foi em relação à possibilidade de utilização de softwares que permitem assistir os vídeos e/ou repetir as lições e áudios quantas vezes quisessem, assim como realizar gravações de exercícios. Segundo as licenciandas-já-professoras esses recursos contribuíram imensamente para o aprendizado *on-line* de percepção musical.

A Participante 6 também toca nesse aspecto dos recursos tecnológicos e traz à tona um tópico muito interessante ao comentar que em uma sala de aula convencional, por exemplo, muitas vezes os recursos tecnológicos são escassos. Portanto, na visão da participante, essas possibilidades oferecidas pelo curso a distância fez com que ele se sobressaísse em comparação à sala de aula tradicional de um curso presencial, principalmente pensando nas necessidades das aulas de música.

### **5.3 Pontos positivos e negativos relacionados à atuação profissional**

Neste item foram analisadas as respostas que os licenciandos-já-professores forneceram sobre pontos positivos e negativos do curso em relação à sua atuação como professores de música. Essa questão buscava identificar, nas opiniões dos participantes, as contribuições que a Licenciatura em Educação Musical a distância teria trazido a eles no que diz respeito à sua atuação profissional e, ainda, que conhecimentos estudados teriam sido adequados para a atuação no contexto em que lecionam.

Diferentemente da abordagem realizada nas questões analisadas no item 5.2, que possuíam um enfoque no conteúdo de percepção musical de modo a tornar mais objetiva a reflexão e as respostas dos alunos sobre contribuições de um conteúdo do curso, as questões abordadas neste item não possuíam esse enfoque e deixavam esse aspecto em aberto, questionando-os sobre o curso como um todo. Na resposta da Participante 3 foi possível notar a diferença gerada pela mudança na estrutura e pela abrangência da questão, quando ela coloca que: *“O curso teve inúmeros pontos positivos, de modo que se torna até difícil de escolher alguns” (P3).*

Inicialmente verificou-se que alguns licenciandos-já-professores especificaram os conhecimentos estudados baseando-se, na verdade, nas disciplinas que tiveram durante a

graduação. Foram citadas, por exemplo, as disciplinas de Vivência em Educação Musical, nas quais eles desenvolveram presencialmente no polo de apoio uma série de atividades práticas como educadores musicais:

*Em específico as aulas de Vivência Musical são, na minha opinião, as mais importantes de todo o curso. Elas não só trabalharam na prática a vivência musical, a prática do educador, como estimularam a pesquisas e embasamento teórico também (P4);*

*Enquanto professor, esse curso contribuiu para minha formação pedagógica e didática. Com as Vivências focando diversas faixas etárias, pude aprender a lidar com diferentes públicos (P5);*

*Em primeiro lugar os diversos textos lidos e refletidos em grupo, ou individualmente, dentro de todo o curso. [...] As aulas de Vivência musical, que trouxeram a prática coletiva, gerando conhecimento ativo e inesquecível. A troca de experiência entre os colegas, tutores e professores que tornaram cada conceito um porto seguro para voltarmos quando necessário (P6).*

Mais uma vez é reforçada, por meio dos discursos dos licenciandos-já-professores, a importância das experiências e aprendizagens obtidas com as disciplinas de "Vivências" e a grande contribuição que as atividades desenvolvidas representaram. São citados elementos como a prática coletiva, a geração de conhecimento ativo, a troca de experiências, a atenção com as diferentes faixas etárias e a importância que representou a presença dessa prática docente durante a formação, fator previamente discutido no Capítulo 1 da investigação.

Considerando ainda as respostas desses participantes sobre as contribuições advindas das práticas proporcionadas pelo curso, é importante retomar que os contextos de atuação docente destes três licenciandos-já-professores em específico (P4, P5 e P6), representam quase a totalidade dos contextos de atuação identificados na caracterização do perfil dos participantes no Capítulo 4, contando com aulas de música: na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, em Projetos sociais/Instituições, em Igrejas e Aulas particulares. Logo, suas respostas revelam que as disciplinas de Vivência em Educação Musical foram capazes de contribuir com a docência de música em vários contextos distintos.

Outras disciplinas que surgiram nas respostas dos participantes foram as Psicologias, com a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia da Aprendizagem. Observa-se no projeto pedagógico do curso a importância dessas disciplinas para a prática docente, uma vez que ambas compõem o quadro de disciplinas que buscam desenvolver no egresso as competências para "ministrar cursos de educação musical de forma presencial ou à distância

para pessoas de todas as faixas etárias, incluindo desde bebês até idosos, mas, prioritariamente, crianças e adultos" (JOLY; SANTIAGO; GOHN, 2007, p. 44):

*Acho que agora vejo como deve ser um educador, minha visão clareou em relação aos métodos ativos, que agora passei a utilizar, além de conhecer a psicologia do desenvolvimento, as fases de uma criança, a psicologia da aprendizagem, etc., tudo isso certamente contribuiu muito para eu ser uma pessoa e um educador bem melhor (P1).*

Nesse caso, nota-se que as disciplinas de Psicologia citadas foram capazes de contribuir com um licenciando que já atua como professor de música em Escolas especializadas e também em Aulas particulares, que são contextos fora do ensino regular. Esse é um dado importante, haja vista que os outros contextos de atuação (fora do ensino regular) foram os mais presentes na caracterização previamente realizada do perfil dos participantes, e com maior ocorrência justamente desses dois nos quais atua o Participante 1.

Outro caso em que houve a especificação de uma disciplina, de modo a exemplificar conhecimentos que teriam contribuído com a atuação docente, foi na resposta da Participante 2. Ela, que atua no Ensino Fundamental e também em Aulas particulares de música, trouxe que a disciplina de Estágio em Educação Musical teria contribuído em várias facetas com sua atuação como professora, citando aspectos de aquisição de novas metodologias e de reflexão para a melhoria da prática:

*A disciplina mais recente que tem contribuído muito para a o contexto em que leciono foi estágio, pois possibilitou o acesso a diversas metodologias e consequentemente trouxe reflexões para uma prática conscienciosa, dinâmica e autônoma na sala de aula (P2).*

No entanto, em algumas respostas os alunos não necessariamente especificaram quais conhecimentos, ou ainda disciplinas, teriam sido adequados para sua atuação docente em seu contexto específico, mas foi possível notar em suas percepções uma visão abrangente e positiva, afirmando que o curso todo ou praticamente tudo o que foi estudado teria contribuído com sua atuação docente. Nota-se nesses casos a ênfase em contribuições que teriam permitido a eles uma melhor compreensão do trabalho com as diferentes faixas etárias de seus alunos, melhor postura como professor e embasamento dos aspectos que ocorrem em sala de aula e que envolvem sua atuação. Além disso, também citam a busca pela formação constante, busca por novos conhecimentos e a consciência da importância do ato de pesquisar, que são fatores essenciais para a boa prática docente:

*Praticamente todos os conhecimentos estudados foram adequados para minha atuação profissional, visto que trabalho com diferentes faixas etárias e em diferentes contextos (P3);*

*O curso teve teoria e prática na dose certa, motivando infinitas posturas em classe. Preparou-nos para pensar e refletir sobre todas as nossas atitudes como educadores. Mostrou-nos a importância da pesquisa e do estudo continuado para um professor, e também a constante procura por novas maneiras de ensinar velhos conceitos (P6);*

*Toda a parte pedagógica que tive neste curso me fez enxergar a docência de uma maneira diferente do que a via há alguns anos atrás. Pude perceber que existe uma fundamentação teórica e técnica para cada ato de um professor e isto pode me fazer enxergar minha profissão com mais clareza (P8).*

Como últimos pontos positivos apontados pelos licenciandos-já-professores sobre os conhecimentos adequados à sua atuação profissional, surgiram considerações sobre os recursos tecnológicos utilizados pelo curso a distância. No caso da Participante 6, ela afirmou ter ficado surpreendida com a tecnologia utilizada nas atividades *on-line* e reforçou a importância da utilização desta como ferramenta nas aulas de música. A Participante 2 também citou o uso da tecnologia como um fator positivo para as atividades desenvolvidas no curso, e citou a possibilidade de repetição dos vídeos disponibilizados como fator auxiliador na aprendizagem *on-line* de um instrumento:

*Considero todos os pontos positivos, desde a aprendizagem *on-line* de instrumentos, com vídeos onde você poderia assistir quantas vezes quisesse, possibilitando uma maior aprendizagem (P2).*

Dando sequência neste item da análise dos dados foi perguntado aos licenciandos-já-professores exatamente o contrário da questão inicial, ou seja, quais eles consideravam terem sido os pontos negativos do curso em relação à atuação profissional como professores de música. Ainda, foi perguntado que conhecimentos estudados não teriam sido adequados ou que teriam faltado para a atuação deles no contexto em que lecionam.

Assim como ocorreu na questão anterior, foi possível notar que nas respostas em que houve críticas e relatos de pontos negativos em relação ao curso as observações foram baseadas em determinadas disciplinas ou características gerais de atividades desenvolvidas, e não necessariamente em conhecimentos estudados. Uma crítica comum dos participantes foi em relação ao excesso de atividades, apontando que isso não teria sido adequado para um bom desenvolvimento no curso, uma vez que em alguns casos houve muito conteúdo para ser estudado e administrado em pouco tempo:

*Alguns professores não souberam administrar a relação tempo x conteúdo, sobrecarregando os alunos com atividades e textos que excederam o tempo para realização previsto. Isso influenciou diretamente em outras áreas da minha vida, pelo excesso de tempo dedicado à faculdade (P5);*

*Outros pontos negativos foram [...] o excesso de fóruns e às vezes conteúdos de uma única disciplina, que se esquecem que existem outras para se estudar (P4).*

A Participante 4 ainda revela em sua resposta uma crítica à questão da simultaneidade de disciplinas, dando a entender que as muitas atividades em conjunto com várias disciplinas ocorrendo ao mesmo tempo foi um fator prejudicial. Esse é um ponto de preocupação da UAB-UFSCar que já foi abordado no Capítulo 2, mas o discurso da aluna revela que ainda há situações em que o acúmulo excessivo ocorre. Essa mesma participante ainda trouxe em sua resposta algumas críticas a disciplinas que, em suas próprias palavras, estariam fora de sua realidade de licencianda-já-professora atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, justificando que não teriam acrescentado nada à sua condição:

*Algumas disciplinas como construção de instrumento 2 não acrescentou em nada. Fora da realidade a meu ver. Outra disciplina [...] é Estágio. Totalmente fora da realidade em que eu vivo. Sei que o MEC exige, mas o MEC não tem noção de nada. Sinceramente não sei quem foi que inventou estágio no atual contexto em que vivemos. Salvo exceções em que colegas nunca lecionaram. [...] Não que eu me considere uma pessoa que saiba tudo sobre lecionar e isso com certeza nunca ninguém saberá, uma vez que seremos eternos pesquisadores, mas é irreal na atual conjuntura em que vivemos. Não podemos esperar para se formar na faculdade para depois lecionarmos, além de já termos em sua grande maioria um período de profissão independente do curso já existente há alguns anos. (P4).*

Pelo que se pode compreender da postura da aluna-já-professora, a condição obrigatória do Estágio Curricular Supervisionado, desenvolvido sob as disciplinas de Estágio em Educação Musical 1 a 5, não deveria possuir as mesmas condições para aqueles que já se encontram na posição de professores. Ela também classificou a disciplina como fora de sua realidade, o que é uma postura contrária à que apresentou a Participante 2 em outro momento, na qual atuando no Ensino Fundamental como contexto em comum, considerou que a disciplina de Estágio contribuiu muito para sua atuação nesse contexto, apresentando novas metodologias e trazendo a reflexão para a melhoria da prática.

No entanto, a Participante 4 faz algumas considerações reconhecendo a importância de que seja realizada essa prática docente do estágio, e dá a entender que ela deveria ser aplicada aos casos dos alunos que nunca lecionaram, situação que a licencianda-já-professora classifica como “exceções”. Como pôde ser observado no Capítulo 3, 28% dos alunos ativos do G1 do curso de Educação Musical a distância ainda não atuavam como

professores de música, quantidade de alunos que embora em comparação direta seja menor, possui bastante relevância, de modo que não podem ser considerados como exceções.

Por outro lado, alguns participantes afirmaram não conseguir pensar em pontos negativos do curso em relação à sua atuação profissional, mas expuseram algumas reflexões e comentários revelando situações que, na opinião deles, poderiam melhorar e contribuir mais com sua docência:

*No momento não consigo encontrar nenhum conhecimento inadequado para minha atuação. Talvez um pouco mais de atividades práticas nas aulas de Vivência em Educação Musical, como tínhamos no início do curso, pudessem trazer ideias ainda melhores, mas tudo foi muito bom (P3);*

*Eu creio que nada faltou. Acho apenas que as posturas de alguns professores poderiam ter sido diferentes em relação à sua matéria e principalmente em relação aos alunos (P8);*

*Não vejo pontos negativos, talvez por ter uma formação musical ampla, faço arranjos, componho, trabalho em várias áreas musicais, não sei se não tivesse estes conhecimentos como seria (P1).*

Houve ainda licenciandos-já-professores que se posicionaram de maneira contrária à questão, não apresentando nenhum posicionamento negativo ou mesmo comentários e sugestões sobre o que estudaram e que poderia ter sido diferente, afirmando que todos os conhecimentos contribuíram de alguma forma. A Participante 6 revela que não vê pontos negativos em relação ao curso e afirma: "*Tudo foi muito bem aproveitado e ainda será muito mais, com estudo e dedicação*" (P6). Nesse mesmo sentido houve a resposta da Participante 2 que também aponta a aprendizagem no curso como fator de motivação e inovação:

*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).*

Embora sem especificar quais seriam esses benefícios, além de citar a motivação e inovação, a participante termina colocando que tanto ela quanto seus colegas de curso já estão se beneficiando com as aprendizagens adquiridas na graduação.

#### 5.4 Demais contribuições do curso e da modalidade a distância

Na parte final do questionário foi pedido aos licenciandos-já-professores que refletissem sobre o curso de Licenciatura em Educação Musical levando em conta, especificamente, a sua característica de ser um curso a distância, de modo a identificar os pontos mais marcantes, positivos e negativos, no desenvolvimento das atividades a distância durante a graduação. Ainda, que eles pudessem apontar o que foi benéfico nesse processo a distância para a sua formação e se haveria lacunas.

Foi possível identificar que alguns participantes trouxeram em suas respostas elementos específicos de funcionamento geral desse curso de EaD, como a obrigatoriedade da entrega de atividades para contabilização da frequência na disciplina, a delimitação de prazos para essas entregas aliado ao risco de acúmulo de tarefas por conta de atrasos, a orientação que visa estimular o raciocínio do aluno ao invés de fornecer respostas prontas, etc. Nota-se que essas características teriam contribuído com sua formação tanto pessoal quanto profissional, instigando-os a buscarem informações necessárias, a pesquisarem, a organizarem a sua rotina de estudos e o seu tempo:

*A graduação na modalidade EaD exigiu mais responsabilidade de seus participantes. Aprendemos de uma forma "menos mastigada", e pela necessidade, aprendemos a estudar sozinhos (P5);*

*O curso a distância me fez ser totalmente responsável por minha rotina de estudos e isso me causou um grande amadurecimento pessoal e profissional (P8);*

*[...] tenho muito mais pontos positivos neste processo, posso citar alguns, como a necessidade de fazer os trabalhos, sendo obrigado a ler todos os textos, assistir à todos os vídeos, a capacidade de interagir de forma intelectual com os colegas nos fóruns e trabalhos em grupo, e principalmente aprender a estudar dentro de regras de entrega, aprendi muito a organizar meu tempo (P1).*

Também foi possível identificar uma ênfase nos recursos utilizados a distância, de modo que introduziram novos conhecimentos e maneiras de se trabalhar. A Participante 2 comenta esse aspecto e acrescenta que as possíveis lacunas que o curso a distância poderia apresentar foram preenchidas pelas práticas presenciais realizadas nas disciplinas de Vivência em Educação Musical:

*Por ser um curso à distância é possível uma maior aprendizagem, pois temos diversidades de recursos e as aulas de vivências supriram toda a lacuna que poderia vir a acontecer (P2).*

Somado ao caso anterior, também sobre recursos e elementos específicos das atividades desenvolvidas a distância, dois participantes apresentaram comentários sobre o ensino de instrumento musical a distância, mais especificamente, a flauta doce. Com base no projeto pedagógico do curso observa-se que a disciplina Estudos Complementares em Flauta Doce, que foi citada na sequência pela Participante 3, possui tanto um caráter teórico como prático. A disciplina aborda "desdobramentos pedagógicos e musicais do uso da flauta doce em diferentes contextos de educação musical", mas também busca trabalhar com os alunos o "desenvolvimento e aprimoramento técnico na flauta doce soprano e expandindo para [...] contralto, tenor e baixo" (JOLY; SANTIAGO; GOHN, 2007, p. 140).

No entanto, certos aspectos práticos no ensino e aprendizagem de um instrumento musical podem ser mais complexos em um contexto a distância, exigindo a utilização de recursos tecnológicos como a comunicação por meio de gravação e transmissão de áudio e vídeo, por exemplo. Isso também é confirmado por Gohn (2011) ao tratar sobre o ensino e aprendizagem de percussão no curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCar: "[...] para trabalhar conceitos procedimentais a distância, é preciso contar com vídeos de boas qualidades imagéticas e sonoras, com iluminação, quantidade de *pixels* e captação de som suficientes para transmissões adequadas" (p. 145).

A Participante 3 revela uma percepção positiva e de aprendizagem de algo novo a respeito da maneira como foi realizado esse desenvolvimento da disciplina e do ensino de instrumento musical:

*Achei o curso a distância maravilhoso. Disciplinas e atividades que eu nem imaginava como seriam desenvolvidas, por essa característica EaD, foram muito bem contempladas, como o caso, por exemplo, da Disciplina "Estudos complementares em flauta doce" (P3).*

Já o Participante 1 revela que, embora com ótimo desempenho no aprendizado de flauta doce, sentiu pontos de dificuldade nesse processo de aprendizagem a distância de um instrumento. Ele exemplifica que para ser dada uma dica de articulação<sup>14</sup> no instrumento, por exemplo, pessoalmente seria rapidamente resolvido, enquanto em um curso a distância isso exige algo mais complexo e que demanda mais tempo:

---

<sup>14</sup> Articulação aqui refere-se a aspectos técnicos de execução do instrumento musical. As articulações indicam maneiras diferentes de se emitir as notas musicais. Elas podem indicar, por exemplo, que as notas devem ser tocadas quase que emendadas umas nas outras, ou o contrário, que devem soar bem destacadas e separadas.

*[...] não estar em contato direto cara a cara com os professores muitas vezes dificulta alguns aspectos do aprendizado, passei por algumas situações assim, como no caso do ensino de flauta doce, mesmo tendo ótimo desempenho seria muito mais fácil uma dica de articulação pessoalmente, em dois minutos resolveríamos o problema, e à distância isto complica [...] (P1).*

Mais voltado para características dos educadores que trabalham na EaD, um aspecto importante surgiu na resposta da Participante 6 ao comparar pontos negativos/positivos do curso a distância com a questão da ausência/presença do tutor, temática previamente abordada no Capítulo 2 e que confirma, portanto, a diferença que isso pode gerar no aprendizado do discente da EaD:

*[Houve] Tutores presentes e tutores ausentes. Tutores que tiveram atitudes de um verdadeiro educador. Com essas atitudes mais presentes pôde-se instaurar comunicações claras, como se estivéssemos vivendo momentos presenciais. Isso num curso a distância é muito importante (P6).*

Dando continuidade nessa temática da necessidade da presença dos tutores no desenvolvimento das atividades do curso, outras licenciandas-já-professoras também abordaram tal aspecto em suas respostas. Segundo essas participantes não somente a presença constante do tutor, mas também a presença do professor que coordena a disciplina, são ambas muito importantes para um bom andamento da mesma:

*É claro que tudo depende do professor que ministra a disciplina (e quais ferramentas ele decide utilizar) e dos tutores envolvidos no processo. Durante o curso tivemos alguns professores e tutores maravilhosos e outros um pouco ausentes, o que gera uma insegurança por parte do aluno com relação ao seu aprendizado (P3);*

*Sinto também que em alguns momentos alguns tutores poderiam estar mais presentes como os professores da disciplina também. Parece-me que os professores da disciplina não são obrigados a participarem diretamente e por isso temos os tutores, mas quero colocar minha opinião aqui e dizer que o contato direto com o professor da disciplina nos faz muito bem e nos faz aprender ainda mais (P4).*

As respostas das participantes trazem não somente o fator aprendizagem como justificativa para a necessidade de participação constante do tutor e professor da disciplina, como também o fator segurança. Como defende Mill et al. (2008), o aluno de EaD tem essa necessidade de interação e motivação, precisa de muita atenção, e a dedicação do tutor em conjunto com respostas rápidas aos alunos é essencial até mesmo para evitar a evasão no curso. Essa importância é reforçada nos discursos anteriores quando a Participante 3 diz que o tutor ausente gera insegurança no aluno, e quando a Participante 4 afirma que o contato direto com o professor faz os alunos se sentirem bem e aprenderem ainda mais.

Na mesma resposta a Participante 3 não cita exatamente quais teriam sido as lacunas do curso, mas que elas existiram e estariam, aparentemente, relacionadas à falta de preparo de certos tutores e professores para atuarem no modo de trabalho da EaD:

*Como primeira turma, lacunas eram esperadas, até mesmo pelo fato de muitos tutores ou professores nunca terem trabalhado com EaD (P3).*

Outro fator negativo citado e que na percepção da Participante 6 teria sido desmotivador, foi o excesso de atividades. Segundo a aluna-já-professora, certos excessos seriam inapropriados considerando o perfil do aluno de EaD como uma pessoa que já trabalha e tem compromissos familiares que demandam muito tempo:

*Como negativo cito a quantidade de fóruns, que exigiram muitas horas em frente ao computador. Muitas vezes senti que as disciplinas não se comunicavam [...] Algumas vezes penso que os professores esqueciam que sou um público com perfil diferente de universitários que acabaram de sair do 2º grau. Somos trabalhadores, com família, filhos e alguns com netos. É algo a ser pensado em cada disciplina. A evasão foi muito grande (P6).*

Outro tipo de crítica encontrada nas respostas dos licenciandos-já-professores diz respeito à dificuldade enfrentada quando o conteúdo estudado na disciplina era novo, ou seja, algo que não possuíam um estudo prévio. A Participante 4 afirma que em disciplinas nas quais eram trabalhados conteúdos que ela já havia estudado em algum outro contexto e época, seu desempenho era bom. No entanto, em relação a conteúdos novos ela diz possuir um ritmo mais vagaroso para o aprendizado e, em sua opinião, os prazos para entrega de atividades eram curtos de modo geral, fator que a fez se sentir prejudicada:

*Percebi que em algumas disciplinas fui bem sucedida pelo fato de já ter estudado as mesmas. Em outras foi um pouco difícil, pois sou uma pessoas que adquiro certos conhecimentos com certa vagareza ou calma e o fato de termos um período eu diria curto no geral para entregarmos atividades isso prejudicou-me um pouco (P4).*

Já o Participante 5 apresenta como ponto negativo das atividades a distância o excesso de textos extensos para leitura, sugerindo a utilização de mais conteúdos em vídeo: “O curso em EaD poderia explorar mais vídeos-aula e menos textos gigantescos” (P5).

Embora não esteja inicialmente relacionado ao tema da questão, a Participante 3 também acrescentou à sua resposta anterior uma crítica à diminuição dos encontros presenciais realizados nas disciplinas de Vivência em Educação Musical. Em sua resposta ela aponta que essas atividades são importantes para o amadurecimento do aluno

profissionalmente, principalmente nos casos dos licenciandos que ainda não estão atuando como professores de música:

*Um fato que a meu ver não foi uma mudança positiva foi o formato da disciplina de "Vivências em educação musical", a qual era oferecida, no início, com encontros presenciais semanais. Depois essa periodicidade passou a ser quinzenal e hoje é feita apenas uma aula presencial por bimestre. Apesar da carga horária dessa aula presencial continuar a mesma, um contato semanal com as atividades e o grupo, permite um maior amadurecimento, principalmente para os alunos que ainda não atuam na área (P3).*

Portanto, embora se trate de um curso a distância, a realização de atividades presenciais foi dada como essencial pela participante, assim como as “Vivências” já foram citadas em várias outras respostas ao longo do processo de análise como fonte de uma série de contribuições para a prática docente dos licenciandos-já-professores.

Para finalizar o questionário foi deixado um espaço livre para que os licenciandos-já-professores colocassem comentários, caso desejassem. Somente dois participantes chegaram a gravar respostas nesse campo, deixando registrada, em ambos os casos, uma reflexão seguida de uma crítica sobre aspectos do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância que acreditam que possa melhorar:

*Ficar muitas horas no computador trouxe um distanciamento familiar, dos amigos e muitas vezes do ambiente de trabalho. Isso gerou um sentimento de culpa e stress, que deve ser levado em conta. Talvez seja o motivo da grande evasão. Também acho importante que cada educador conheça antes de iniciar sua disciplina, o histórico de cada aluno, isso pode evitar avaliações errôneas e desgaste na relação (P6).*

No início de sua resposta a Participante 6 reflete sobre os problemas enfrentados na realização das atividades do curso por conta do grande tempo despendido em frente ao computador, de modo que isso teria a isolado de contato com pessoas próximas e da família. É possível notar como esse aspecto do curso a distância pode se tornar estressante para o aluno da EaD e, portanto, reforça a importância e necessidade da constante motivação e interação do aluno com seu tutor e com o próprio grupo, como abordado anteriormente nesse mesmo item com base em respostas das Participantes 3 e 4.

Já o comentário a seguir, deixado pela Participante 4, traz uma reflexão e crítica mais específica, tratando sobre um questionário que é disponibilizado para os alunos dos cursos a distância da UFSCar responderem, que possui a finalidade de avaliar os tutores virtuais que os auxiliaram em cada disciplina:

*Aproveitando o espaço seria interessante que na avaliação dos tutores o aluno pudesse explicar suas considerações quanto à avaliação, pois existe somente um questionário limitado para o aluno avaliar os tutores e acredito que cada caso é um caso, por isso a necessidade de explicar sobre cada um ou alguns casos. Vejo que as opções do questionário não remetem ao que penso [...] (P4).*

Segundo a participante seria muito importante que esse questionário permitisse aos alunos não somente opções a serem escolhidas, mas, também, possibilitasse o desenvolvimento de explicações e reflexões pessoais sobre situações envolvendo os tutores, uma vez que o questionário não abarcaria tudo o que ela pensa sobre cada tutor.

Retomando a resposta da Participante 6, ela também deixou uma série de agradecimentos no espaço final do questionário da investigação, com menção ao coordenador do curso:

*Quero aqui parabenizar o professor Glauber por seu empenho, perseverança e dedicação na realização de seu projeto. Agradecer também toda equipe que trabalhou ao seu lado para que isso pudesse se realizar. Espero poder ter ajudado não só o mestrante como a continuação desse curso de Educação Musical a distância da UFSCar (P6).*

Revela-se na resposta da aluna-já-professora uma valorização do trabalho das pessoas envolvidas no curso de Licenciatura em Educação Musical, assim como uma preocupação em colaborar com a presente investigação e, conseqüentemente, com o seu próprio curso de graduação.

Buscando concluir a análise do Capítulo 5 e com a finalidade de retomar e reafirmar o grande número de contribuições que o curso de formação a distância trouxe aos licenciandos-já-professores, foi organizado o Quadro 6, que se encontra nas últimas páginas deste capítulo. Esse quadro foi elaborado com a simples intenção de organizar as percepções dos participantes sobre as contribuições trazidas pelo curso, porém separando-as individualmente por cada participante. Foi feita uma varredura por todo o banco de dados do questionário e, propositalmente, foram organizadas e separadas em pequenos trechos todas as colocações que, na visão do autor da pesquisa, simbolizam uma forma de contribuição adquirida.

Nesse mesmo Quadro 6 também são indicados o tempo de experiência docente de cada um dos licenciandos-já-professores, assim como os contextos de atuação que informaram no questionário. A intenção é reforçar como resultado da pesquisa o fato de que, nas percepções dos participantes, o curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCar foi capaz de contribuir com a docência nos mais diversos contextos de aulas de

música: do ensino regular aos projetos sociais, escolas especializadas, igrejas e aulas particulares. Da mesma forma, por meio das percepções dos participantes se confirmou que o curso foi capaz de contribuir também com professores que possuem grande diferença no tempo de experiência docente: dos menos experientes – com 7 anos – aos mais experientes – com 36 anos de experiência (representados comparativamente no quadro em questão, por meio de uma barra semipreenchida).

Assim como apontado nas pesquisas de Lima (2003) e Fernandes (1995) no Capítulo 1, a abordagem realizada com um grupo de licenciandos-já-professores nesta pesquisa também possibilitou a obtenção de narrações, descrições e análises de aspectos vividos por eles durante o curso e de influências já geradas por esses aspectos em sua docência. Ao refletirem sobre atividades que já realizam com seus alunos inspiradas em conteúdos do curso, ou ainda especificamente sobre o conteúdo de percepção musical abordado e a mudança gerada por ele nas aulas de música que já lecionam, revelaram justamente a condição comentada com base nas autoras sobre a práxis pedagógica, situação na qual articulam a aprendizagem acadêmica com a atuação profissional.

Portanto, notou-se para esse grupo de participantes que a realização da formação em estreita relação com a prática profissional foi um fator importante, de modo que foi possível identificar passagens em que fizeram comparações e reflexões, envolvendo tanto o curso de formação quanto sua atuação docente. Houve momentos em que os licenciandos-já-professores se colocaram como melhores profissionais por conta do curso de formação, mais preparados para enfrentar situações-problema da sala de aula (MARCELO-GARCIA, 1999), capazes de refletir sobre sua prática (TARDIF, 2008), e também capazes de mudar e ampliar maneiras de se trabalhar os diferentes conteúdos (IMBERNÓN, 2009). Isso aparece intimamente ligado com o que esses autores colocam como sendo o papel da formação inicial, com foco na preparação e treino do professor, reflexão objetivada das experiências e construção de conhecimento pedagógico especializado, respectivamente.

A partir das experiências e aprendizagens caracterizadas em suas respostas, foi possível identificar contribuições trazidas pelo curso relativas a conhecimentos, compreensões, atitudes e posicionamentos como professores. Isso reflete a definição apresentada por Mizukami (2004) sobre a base de conhecimento para o ensino, revelando a importância e necessidade desses elementos para que o professor proporcione o ensino e aprendizagem de seus alunos em diferentes contextos, níveis e modalidades de ensino com qualidade. Dessa forma, o curso proporcionou que essa base de conhecimentos para a docência pudesse ser ampliada, contribuindo com as diferentes categorias de conhecimento e

com o repertório profissional desses licenciandos-já-professores (SHULMAN, 1986, 1987). Como pôde ser observado nos dados analisados, são vários os contextos e níveis de ensino em que os participantes já lecionam, justificando, portanto, a importância desse crescimento do repertório profissional.

<p style="text-align: center;"><b>Participante 1</b></p> <p>Experiência docente:  <div style="background-color: black; width: 50px; height: 15px; display: inline-block;"></div> 20 anos</p> <p>Contextos de atuação:</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> </tr> <tr> <td>AP</td> <td>EE</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>					AP	EE			<p><i>“...voltei a ter prazer em dar aulas / comecei a preparar todas as minhas aulas / instituí uma didática muito mais efetiva nas disciplinas / entendi muito melhor a dinâmica das faixas etárias e a utilizar os métodos ativos fora do contexto do instrumento, sabendo da importância fundamental desta abordagem / abri minha visão para a área / tinha uma visão um pouco limitada em relação aos aspectos pedagógicos / certamente sou um educador muito melhor após o curso / aprendi a utilizar os métodos ativos / aprendi sobre a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, sobre as faixas etárias / agora estou utilizando mais solfejo cantado, essa mudança veio após eu começar estudar novamente aqui no curso / aprendi muito a organizar meu tempo...”</i></p>
AP	EE								
<p style="text-align: center;"><b>Participante 2</b></p> <p>Experiência docente:  <div style="background-color: black; width: 50px; height: 15px; display: inline-block;"></div> 28 anos</p> <p>Contextos de atuação:</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;">EF</td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> </tr> <tr> <td>AP</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		EF			AP				<p><i>“...muitas reflexões sobre metodologias e formas de conduzir uma aula de música nos diversos contextos existentes / inseri as atividades lúdicas em minhas aulas, que se tornaram essenciais para a compreensão dos conteúdos teóricos / me tornei uma pessoa mais extrovertida, devido às aulas de vivências, mais solta e mais dinâmica, ampliando os meus horizontes e minha forma de pensar / ajudou e muito nas reflexões e diversidades de opiniões e aspectos referentes a educação / reformulou o meu modo de pensar e agir frente a docência / como reger uma sala de aula com 40 alunos / referente à postura adotada, a readaptação de atividades / estimula muito a criação e a criatividade, o que possibilita estar apto perante diversas situações-problemas que podem ocorrer em uma sala de aula / até então a teoria vinha em primeiro lugar e agora eu compreendo que é preciso vivenciar primeiro para depois aplicar teoricamente / contribuí e muito para o meu entendimento acerca de alunos iniciantes já participarem de conjuntos musicais, pois foi possível que aprendesse a fazer arranjos que possibilitassem esta atividade / possibilitou o acesso a diversas metodologias e conseqüentemente trouxe reflexões para uma prática conscienciosa, dinâmica e autônoma na sala de aula / as mudanças foram percebidas e já obtive os resultados pois os alunos assimilaram muito mais os conteúdos trabalhados nas aulas e houve uma aprendizagem positiva neste aspecto...”</i></p>
	EF								
AP									
<p style="text-align: center;"><b>Participante 3</b></p> <p>Experiência docente:  <div style="background-color: black; width: 50px; height: 15px; display: inline-block;"></div> 22,3 anos</p> <p>Contextos de atuação:</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%;">EI</td> <td style="width: 25%;">EF</td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> </tr> <tr> <td></td> <td>EE</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	EI	EF				EE			<p><i>“...trouxe diversas contribuições teóricas, práticas e reflexivas para minha atuação profissional / uma graduação sempre é acompanhada de um amadurecimento e o fato desta ser a distância, contribuiu ainda mais para isso, principalmente no que se refere à organização pessoal / ofereceu uma ótima fundamentação, com ferramentas para a melhoria de minhas aulas / hoje faço reflexões sobre minhas experiências em todos os momentos, seja na hora de planejar, de ministrar as aulas em si e de confrontar os resultados / diversas disciplinas do curso levaram a uma reflexão sobre a importância dessa escuta ativa / adquiri muitos conhecimentos de percepção, rítmicos, melódicos e harmônicos / o uso de ferramentas específicas para um treinamento auditivo, como softwares e gravações contribuiu bastante para o processo de aprendizagem a distância / hoje sou uma ouvinte mais ativa e mais consciente / praticamente todos os conhecimentos estudados foram adequados para minha atuação profissional, visto que trabalho com diferentes faixas etárias e em diferentes contextos...”</i></p>
EI	EF								
	EE								

<p style="text-align: center;"><b>Participante 4</b></p> <p>Experiência docente:  <div style="background-color: black; width: 15px; height: 10px; display: inline-block; vertical-align: middle;"></div> 8 anos</p> <p>Contextos de atuação:</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>EI</td> <td>EF</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	EI	EF							<p><i>“...o incentivo à pesquisa / uma visão mais ampla sobre a educação musical / tive uma grande melhora como profissional na área / antes não sabia fundamentar nada / hoje tenho plena convicção quando questiono ou respondo alguma pergunta seja de pais ou responsáveis em instituições de ensino, além de apresentar idéias ou sugestões coerentes ao trabalho junto a instituição de ensino que leciono / não me limito a pensar em percepção musical somente em melodia e harmonia / me fez trabalhar situações em que meus alunos tiveram que perceber exatamente o que estavam ouvindo, criando assim uma conscientização sonora como senso crítico também / o curso a distância foi muito bom pois me deu a oportunidade de obter uma graduação / obtive grandes conhecimentos que levarei para toda vida...”</i></p>
EI	EF								
<p style="text-align: center;"><b>Participante 5</b></p> <p>Experiência docente:  <div style="background-color: black; width: 15px; height: 10px; display: inline-block; vertical-align: middle;"></div> 8 anos</p> <p>Contextos de atuação:</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>AP</td> <td></td> <td></td> <td>Ig</td> </tr> </table>					AP			Ig	<p><i>“...contribuiu para minha formação pedagógica e didática / me trouxe outros conhecimentos que não são apenas musicais e contribuiu para minha responsabilidade e sociabilidade / aprendi a pensar nas diferentes faixas etárias e suas facilidades e dificuldades / me levou a avaliar (refletir) se minhas aulas estavam alcançando seus objetivos / costumo passar para meus alunos os conhecimentos adquiridos na matéria de Introdução aos Recursos Tecnológicos Musicais, em especial, sobre o programa Audacity / os vídeos explicativos me ajudaram a aprender sobre essa importante ferramenta / antes eu pensava em percepção apenas como saber distinguir acordes e intervalos / aprendi a desenvolver meu "ouvido pensante" / com as Vivências focando diversas faixas etárias, pude aprender a lidar com diferentes públicos / a graduação na modalidade EaD exigiu mais responsabilidade de seus participantes / aprendemos de uma forma "menos mastigada", e pela necessidade, aprendemos a estudar sozinhos...”</i></p>
AP			Ig						
<p style="text-align: center;"><b>Participante 6</b></p> <p>Experiência docente:  <div style="background-color: black; width: 15px; height: 10px; display: inline-block; vertical-align: middle;"></div> 20 anos</p> <p>Contextos de atuação:</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>PS/I</td> <td></td> </tr> </table>							PS/I		<p><i>“...aprendi a refletir / avaliar a mim mesma e aos meus alunos / adaptar planos de aula conforme a necessidade da classe / pesquisar / ter uma posição curiosa e interessada em tudo que possa completar minha aprendizagem / o conhecimento dos grandes pedagogos musicais / inúmeros textos, que vieram aumentar meus conhecimentos em relação aos conceitos aprendidos / posso dizer que estou aprendendo muito e o gosto pela música cresceu muito / hoje tenho segurança e confiança em tudo que ensino, pois o curso mostrou de uma maneira teórica e prática, com muita reflexão individual e coletiva conceitos claros e atuais / a tecnologia foi toda uma novidade incrível usada como ferramenta para auxiliar em nossas aulas, antes do curso eram desconhecidas / abriu caminhos para criação, improvisação e composição, dando pistas e dicas a serem usadas nessas práticas / ouvi maior entendimento quanto a harmonia / isso gera ao educador musical maior confiança para estar trabalhando seus próprios arranjos / as aulas de Vivência musical, que trouxeram a prática coletiva, gerando conhecimento ativo e inesquecível...”</i></p>
		PS/I							

<p><b>Participante 7</b></p> <p>Experiência docente:  <div style="background-color: black; width: 100px; height: 15px; display: inline-block;"></div> 14,4 anos</p> <p>Contextos de atuação:</p> <table border="1" data-bbox="244 491 555 571"> <tr> <td>EI</td> <td>EF</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>PS/I</td> <td></td> </tr> </table>	EI	EF					PS/I		<p><i>“...ampliou minha percepção da importância da educação musical para todos / a necessidade de trabalhar outros aspectos musicais com alunos de instrumento, como percepção musical e criação / além de trazer maior embasamento teórico dos principais educadores musicais da primeira e segunda geração / pude perceber melhor o processo de aprendizagem do aluno e suas principais necessidades / descobri um ensino musical muito mais lúdico e prazeroso / refleti sobre minhas atitudes durante a regência de minhas aulas / fiquei mais tolerante e paciente / descobri um gosto maior para lecionar grupos / ampliei meu conhecimento teórico e minha percepção musical / hoje considero a percepção musical essencial no ensino de música...”</i></p>
EI	EF								
		PS/I							
<p><b>Participante 8</b></p> <p>Experiência docente:  <div style="background-color: black; width: 100px; height: 15px; display: inline-block;"></div> 21 anos</p> <p>Contextos de atuação:</p> <table border="1" data-bbox="244 874 555 954"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>AP</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>					AP				<p><i>“...abriu meus olhos e meus horizontes em relação à docência e à vida profissional / como pessoa, me fez perceber melhor minha vida e das pessoas que me cercam / me fez conhecer uma literatura específica à docência e compartilhar experiências com colegas que muitas vezes me ensinaram muito mais que muitos professores que já tive / pude amadurecer minha maneira de pensar e trabalhar a percepção / todo o conteúdo trabalhado me deu maior segurança para poder trabalhar com meus alunos / toda a parte pedagógica que tive neste curso me fez enxergar a docência de uma maneira diferente do que a via há alguns anos atrás / pude perceber que existe uma fundamentação teórica e técnica para cada ato de um professor e isto pode me fazer enxergar minha profissão com mais clareza / o curso a distância me fez ser totalmente responsável por minha rotina de estudos e isso me causou um grande amadurecimento pessoal e profissional...”</i></p>
AP									
<p><b>Participante 9</b></p> <p>Experiência docente:  <div style="background-color: black; width: 100px; height: 15px; display: inline-block;"></div> 7 anos</p> <p>Contextos de atuação:</p> <table border="1" data-bbox="244 1257 555 1337"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>AP</td> <td>EE</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>					AP	EE			<p><i>“...novas experiências e conhecimentos / novas técnicas, parte pedagógica também foi importante / contribuiu, de forma que muitos aspectos envolvidos com o som eram desconhecidos...”</i></p>
AP	EE								

<p><b>Participante 10</b></p> <p>Experiência docente:  <span style="background-color: black; color: black;">██████████</span> 36 anos</p> <p>Contextos de atuação:</p> <table border="1" data-bbox="246 478 553 558"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>EE</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>						EE			<p><i>“...estou buscando aprimoramento na área de música, principalmente por conta da tecnologia / enquanto professora foram muitas as contribuições, eu praticamente estava estacionada, necessitava de aprimoramento profissional e pessoal / nas disciplinas oferecidas tais como Didática Geral, PEEM, PDes, PA / muito, principalmente na elaboração de planos de aulas / agora estou realizando um sonho pois estou cursando Educação Musical pela UFSCar...”</i></p>
	EE								
<p>Legendas: EI = Educação Infantil; EF = Ensino Fundamental; EM = Ensino Médio; ES = Ensino Superior; AP = Aulas Particulares; EE = Escolas Especializadas de música; PS/I = Projetos Sociais/Instituições; Ig = Igrejas.</p>									

**Quadro 6 - Quadro-resumo das contribuições do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCar relatadas pelos licenciandos-já-professores que responderam a Parte 3 do questionário da pesquisa**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar as considerações finais desse trabalho de pesquisa, retoma-se nesse momento a sua questão norteadora, de modo a reforçar o aspecto principal para o qual se buscou resposta durante o desenvolvimento da análise: que contribuições um curso de formação a distância traz e são identificadas nas percepções de licenciandos que já atuam como professores de música?

Durante a análise realizada nos Capítulos 4 e 5 foi possível examinar o perfil dos licenciandos-já-professores e identificar e caracterizar uma série de experiências e aprendizagens que eles apontaram como significativas no curso de Educação Musical a distância da UFSCar. Somado a isso, em vários momentos também foi possível descrever relações entre as experiências e aprendizagens caracterizadas e a base de conhecimento para o ensino, revelando que estas estariam contribuindo com sua base de conhecimentos e com sua docência.

Os resultados mostraram que mesmo já possuindo grande experiência na docência de música, os licenciandos-já-professores afirmaram que o curso de graduação a distância contribuiu em vários aspectos, sendo possível identificar nas respostas contribuições para com seus conhecimentos de conteúdo de música, conhecimentos pedagógicos de conteúdo e conhecimentos pedagógicos gerais. Também foi possível observar em suas respostas contribuições gerais proporcionadas pela educação a distância e pelos recursos tecnológicos utilizados, como: melhor organização pessoal do tempo; maior incentivo à pesquisa e à busca de informações necessárias; aprendizagem de novos recursos tecnológicos e de ferramentas do próprio curso a distância, ampliando modos de se ensinar conteúdos de música; entre outros.

Relacionado ao perfil dos participantes, pelo fato de serem licenciandos que já atuam como professores de música, outro ponto de bastante relevância encontrado durante a análise dos dados diz respeito às possibilidades de estudo que a educação a distância ofereceu a estes sujeitos. Como o curso de Licenciatura em Educação Musical possui grande parte do desenvolvimento de suas atividades sendo realizado *on-line*, torna-se possível para pessoas que se enquadram nesse perfil observado nos participantes que consigam cumprir com os compromissos envolvidos no curso sem prejudicar o lado profissional ou o próprio estudo. Seja o caso de uma pessoa que já possui compromisso com trabalho, filhos e/ou não possa freqüentar uma sala de aula distante em vários períodos fixos, por exemplo, por meio do curso

a distância ela poderá deslocar seu tempo de estudo e realizá-lo em casa ou diferentes locais, adequando-o aos seus demais compromissos. Além disso, o aluno do curso a distância da UFSCar também recebe materiais do curso de forma impressa, o que representa maior flexibilização do espaço de estudo, pois nesses casos não o torna 100% dependente de um computador conectado à internet, podendo acessá-lo somente para realizar determinadas atividades do ambiente virtual de aprendizagem ou para a entrega (postagem) das tarefas. Foi possível observar na análise casos de alunos-já-professores que não estariam cursando a graduação caso não houvesse essa flexibilização proporcionada pela EaD, e que hoje se consideram melhores profissionais por conta do curso e são muito gratos pela oportunidade obtida.

Também é importante lembrar que no curso a distância da UFSCar, além das atividades desenvolvidas *on-line* há uma série de encontros presenciais realizados no polo de apoio, que devem ser frequentados pelo estudante. Esse é um aspecto importante e que deve ser levado em conta na organização do tempo do aluno, pois mesmo que os encontros presenciais sejam normalmente realizados aos finais de semana, exige-se uma programação cuidadosa principalmente por parte dos alunos que estão distantes e deverão se deslocar ao polo. Portanto, embora o curso a distância proporcione uma grande abertura e flexibilize o tempo e espaço para estudo, é importante que o aluno não esteja muito distante do seu polo de apoio presencial, para que possa desenvolver as atividades e avaliações presenciais (estas últimas estabelecidas por lei) sem se prejudicar no curso. Reforçando essa necessidade está o fato de que as disciplinas de Vivência em Educação Musical e as suas atividades presenciais foram citadas várias vezes pelos participantes da pesquisa como sendo fonte de muitas contribuições trazidas pelo curso e que contribuíram com a sua docência.

Finalizando essas considerações, embora a base para as análises tenham sido estritamente as percepções dos licenciandos-já-professores sobre as experiências e aprendizagens no curso, com base nos resultados alcançados neste trabalho de pesquisa obteve-se indicações claras de que a EaD apresenta grandes possibilidades e muito potencial para a formação de professores e para a educação. Com a certeza de que ainda há muito para ser pesquisado e compreendido nessa área que possui um desenvolvimento recente em nosso país, pensa-se em ao menos duas opções de desdobramento para pesquisas nessa temática, de maneira a dar continuidade nessa discussão envolvendo a educação a distância e a formação de professores:

- 1) Uma possibilidade seria investigar como os licenciandos-não-professores estão se desenvolvendo no curso e quais seriam as contribuições nesse

contexto. Embora se tenha observado que esse perfil representa menos da metade do grupo de alunos do curso, como a formação inicial a distância estaria contribuindo e cumprindo o seu papel nesses casos? Se o Estágio Curricular Supervisionado se situa, para esses alunos, como o início da docência, seria importante investigar e observar a sua prática docente no estágio, relacionando os conhecimentos adquiridos no curso ao início de sua docência, de modo que pudesse ser observada a existência ou não da união entre a teoria e a prática. Estariam esses alunos incorporando os conhecimentos trabalhados no curso e aplicando-os na prática? Estariam desenvolvendo a reflexão sobre e na ação? O que pode ser melhorado?

- 2) Outra possível temática pensada para esse desdobramento seria, partindo das próprias percepções dos licenciandos-já-professores sobre as aprendizagens no curso com as influências que estas teriam gerado em sua docência, partir para a observação da prática desses professores. Estariam os elementos dos discursos desses participantes se refletindo, efetivamente, em sua prática profissional? Se para esses casos a formação inicial assume características de formação continuada, o quanto, como e em que aspectos ela estaria contribuindo com a prática desse professor que já é experiente, de acordo com o que pode ser observado?

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia C. A.; BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores**: implicações e desafios para as propostas de formação. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 33, n. 2, Ago. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022007000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 24 ago. 2009.

BARBOSA, Maria F. S. **Percepção musical como compreensão da obra musical**: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural. 2009. 149f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BELLONI, Maria L. **Educação a distância**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BERTOLUCI, Evandro A. **Formação continuada online de professores dos anos iniciais**: contribuições para a ampliação da base de conhecimento para o ensino da geometria. 2007. 385 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto editora, 1994.

BRAGA, Maria C. B. **Aprender e ensinar Geografia**: a visão de egressos do Curso de Pedagogia da UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana). 2006. 251 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27833-27841.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. v. 3, Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 142, nº 243, 20 dez. 2005. Seção I, p. 1.

\_\_\_\_\_. 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. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 145, nº 159, 19 ago. 2008. Seção I, p. 1.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): Censo da Educação Superior 2008. Brasília-DF, 2009a. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo\\_tecnico\\_2008\\_15\\_12\\_09.pdf](http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Brasília-DF, 2009b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/sinopse\\_professor2009\\_3.zip](http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/sinopse_professor2009_3.zip)>. Acesso em: 07 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Pró-Licenciatura - Apresentação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12349&Itemid=708](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12349&Itemid=708)>. Acesso em: 24 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Portal Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 14 jul. 2011.

CORRÊA, Juliane. Estruturação de programas em EaD. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação a Distância: Orientações Metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 9-20.

FERNANDES, Alvanize V. **Teoria e prática na formação e atuação de alunas-educadoras do curso de Pedagogia: dicotomia ou convergência?** (um trabalho fundamentado no resgate da memória). 1995. 207 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1995.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. **De Tramas e Fios: Um ensaio sobre música e educação**. Editora UNESP, 2003.

FRANCO, Marco A. M. Elaboração de material impresso: conceitos e propostas. In: CORRÊA, Juliane. (Org.). **Educação a Distância: Orientações Metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 21-36.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JOLY, Ilza Z. L.; SANTIAGO, Glauber L. A.; GOHN, Daniel M. **Projeto do curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar, modalidade educação a distância**. São Carlos: UFSCar, 2007. Disponível em: <<http://betara.ufscar.br:8080/uab/em/menu-esquerdo/projeto-pedagogico-2007-2008-2009>>. Acesso em: 22 jul. 2011.

LIMA, Soraiha M. de. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender**: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores. 2003. 325 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

MAGALHÃES, Elisa G. **Estágio supervisionado e aprendizagens da docência**. 2009. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MARCELO-GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução: Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 1988.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de *polidocência* ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis R. C.; OLIVEIRA, Márcia R. G. (Org.). **Polidocência na Educação a Distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 23-40.

MILL, Daniel et al. **O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância**: o tutor e sua importância nesse processo. Cadernos da Pedagogia UFSCar, São Carlos: Ano 02, v. 02, n. 04, p. 112-127, 2008. Disponível em: <[www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/ndex.php/cp/article/view/106/63](http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/ndex.php/cp/article/view/106/63)>. Acesso em 15 jul. 2011.

MILL, Daniel; SANTIAGO, Glauber L. A. Unidade 3: Histórico e conceito de Educação a Distância. in: SANTIAGO, Glauber L. A. et al. **Educação a distância para Educação Musical 1**. São Carlos: UAB-UFSCar, 2008, p. 61-97.

MIZUKAMI, Maria G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria G. N. **Aprendizagem da docência**: algumas contribuições de L.S.Shulman. Educação: Revista do Centro de Educação, Santa Maria: v. 29, n. 02, p. 1-13, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 21 jun. 2009.

MOODLE. **Moodle.org: Sobre**. Disponível em: <[http://moodle.org/?lang=pt\\_br](http://moodle.org/?lang=pt_br)>. Acesso em: 02 ago. 2011.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

RINALDI, Renata P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício**: contribuições de um programa online. 2009. 231 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SANTOS, Terence P. **Educação Musical e Educação a Distância**: Produção de conteúdo e tutoria virtual. 2008. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Música) – Departamento de Artes e Comunicação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

SEAD-UFSCar. **Papéis e funções do tutor na UFSCar**. Disponível em: <<http://www.sead.ufscar.br/tutoria/menu/sistema-de-tutoria/papeis-e-funcoes-do-tutor-na-ufscar>>. Acesso em: 05 ago. 2011. p. 1-3.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and teaching**: foundations of the new reform. Harvard Educational Review: vol.57, n.1, 1987. p. 1-22.

\_\_\_\_\_. **Those who understand**: knowledge growth in teaching. Educational Researcher: vol.15, n.2, 1986. p. 4-14.

SOUZA, Verônica S. E. de. **Concepções manifestadas por professores de matemática da escola pública sobre a utilização do computador na educação.** 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

O sistema LimeSurvey oferece a possibilidade de “esconder” questões e fazê-las aparecer somente sob determinadas condições como, por exemplo, a condição de uma determinada alternativa de alguma outra questão estar selecionada. Isso possibilita a ramificação do questionário em caminhos diferentes, de acordo com as respostas dos participantes.

Neste apêndice, essas possibilidades de ramificação estão representadas pelos asteriscos (\*) e pela indicação, entre parênteses, do número da questão a que se relaciona e que possui uma condição, ou ainda em alguns casos, do número da questão seguido da alternativa específica.

Exemplo 1: o primeiro caso é o da questão 2-a) da Parte 1, que para aparecer tem como condição que na questão 2, alguma das alternativas com o asterisco esteja selecionada: \*(2) 2-a).

Exemplo 2: outro caso é o da questão 3-a) da Parte 3, que para aparecer tem como condição que na questão 3, a alternativa “Sim” esteja selecionada: \*(3-Sim) 3-a)

### QUESTIONÁRIO

#### DADOS GERAIS

Nome completo:

E-mail para contato:

Sexo:

Data de nascimento:

Cidade/Estado de residência:

Polo de apoio presencial:

#### QUESTIONÁRIO – PARTE 1

1) Em que tipo de escola você estudou no Ensino Fundamental e no Ensino Médio?

- Fundamental e Médio inteiramente em escola pública
- Fundamental em escola pública e Médio em escola particular
- Fundamental em escola particular e Médio em escola pública
- Fundamental e Médio inteiramente em escola particular
- Outros – Especifique

2) Você teve aulas de música no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio?

- Sim, no Ensino Fundamental \*
- Sim, no Ensino Médio \*
- Sim, no Ensino Fundamental e Médio \*
- Não tive aulas de música no ensino regular

\*(2) 2-a) Sobre suas aulas de música no ensino regular, eram desenvolvidas atividades que trabalhavam conteúdos de percepção musical? Descreva e analise duas dessas atividades, mostrando o que você aprendeu sobre o conteúdo. Justifique sua escolha pelas respectivas atividades.

3) Você teve aulas de música em outros contextos fora do ensino regular? Quais? Se necessário, marque mais de uma alternativa.

- Sim, em aulas particulares \*
- Sim, em escolas especializadas de música \*
- Sim, em Projetos sociais/Instituições \*
- Sim, em igrejas \*
- Não tive aulas de música em outros contextos fora do ensino regular
- Outros – Especifique \*

\*(3) 3-a) Sobre suas aulas de música em outros contextos, eram desenvolvidas atividades que trabalhavam conteúdos de percepção musical? Descreva e analise duas dessas atividades, mostrando o que você aprendeu sobre o conteúdo. Justifique sua escolha pelas respectivas atividades.

4) Quando e como surgiu o interesse por estudar música na sua vida?

5) Como você analisa o ensino musical que teve antes da graduação?

6) O que motivou você a continuar estudando música e escolher o curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UAB-UFSCar? Suas vivências musicais antes da graduação influenciaram ou motivaram sua escolha? Por quê? Conte sua história.

## QUESTIONÁRIO – PARTE 2

1) Quando e como surgiu o interesse pela docência na área de música na sua vida?

2) Quanto tempo de experiência você tem como professor(a) de música?

Anos (completos): [ ]

Meses (completos): [ ]

3) Em que contextos ou níveis de ensino você está atuando como professor(a) de música? Se necessário, marque mais de uma alternativa.

- Educação Infantil \*
- Ensino Fundamental \*
- Ensino Médio \*
- Ensino Superior \*
- Outros contextos ou locais de atuação \*

\*(3-Educação Infantil) 3-a) Quanto à sua atuação docente na Educação Infantil, especifique os seguintes elementos:

- a) A carga horária semanal de aula;
- b) As séries e/ou faixas etárias dos alunos para os quais leciona;
- c) Disciplina em que leciona conteúdo de música ou os contextos em que as aulas ocorrem;
- d) Resumidamente, os conteúdos trabalhados.

\*(3-Ensino Fundamental) 3-b) Quanto à sua atuação docente no Ensino Fundamental, especifique os seguintes elementos:

- a) A carga horária semanal de aula;
- b) As séries e/ou faixas etárias dos alunos para os quais leciona;

- c) Disciplina em que leciona conteúdo de música ou os contextos em que as aulas ocorrem;
- d) Resumidamente, os conteúdos trabalhados.

\*(3-Ensino Médio) 3-c) Quanto à sua atuação docente no Ensino Médio, especifique os seguintes elementos:

- a) A carga horária semanal de aula;
- b) As séries e/ou faixas etárias dos alunos para os quais leciona;
- c) Disciplina em que leciona conteúdo de música ou os contextos em que as aulas ocorrem;
- d) Resumidamente, os conteúdos trabalhados.

\*(3-Ensino Superior) 3-d) Quanto à sua atuação docente no Ensino Superior, especifique os seguintes elementos:

- a) A carga horária semanal de aula;
- b) As séries e/ou faixas etárias dos alunos para os quais leciona;
- c) Disciplina em que leciona conteúdo de música ou os contextos em que as aulas ocorrem;
- d) Resumidamente, os conteúdos trabalhados.

\*(3-Outros contextos ou locais de atuação) 3-e) Quanto à sua atuação docente em Outros contextos ou locais de atuação, especifique os seguintes elementos:

- a) O(s) local(is) de atuação;
- b) A carga horária semanal de aula;
- c) As séries e/ou faixas etárias dos alunos para os quais leciona;
- d) Disciplina em que leciona conteúdo de música ou os contextos em que as aulas ocorrem;
- e) Resumidamente, os conteúdos trabalhados.

4) Além da graduação que está em andamento, você possui alguma outra formação profissional na área de música? Qual(is)?

5) Você possui outra formação profissional que não esteja relacionada à área de música? Qual(is)?

### QUESTIONÁRIO – PARTE 3

1) Quais foram as principais contribuições que o curso de Licenciatura em Educação Musical trouxe para você enquanto professor(a) e enquanto pessoa?

2) O curso ofereceu fundamentação teórica e pedagógica ao seu trabalho como professor(a)? Ele ajudou você a ensinar melhor e a refletir sobre suas experiências? Como e em que medida? Dê exemplos.

3) Como professor(a), você já desenvolveu atividades em suas aulas que tenham sido inspiradas por sugestões e/ou conteúdos trabalhados no curso?

( ) Sim\*    ( ) Não\*

\*(3-Sim) 3-a) Em relação à questão 3, descreva uma destas atividades e comente como o curso a inspirou, e como você avalia o desenvolvimento dela e o aprendizado dos alunos ao realizá-la.

\*(3-Não) 3-b) Por qual motivo você nunca desenvolveu atividades inspiradas por sugestões e/ou conteúdos trabalhados no curso de Licenciatura em Educação Musical?

- 4) O que é percepção musical para você? O que o conteúdo de percepção musical abrange?
- 5) Qual a importância que você atribui à percepção musical no ensino de música? Ela é importante? Por quê?
- 6) Em relação à questão 5, você considera que o curso contribuiu com a sua forma de pensar a respeito da percepção musical no ensino de música? Como e em que medida?
- 7) Você ensina ou trabalha com conteúdos de percepção musical em suas aulas?  
( ) Sim\*    ( ) Não\*
- \*(7-Não) 7-a) Por qual motivo você não ensina ou trabalha com conteúdos de percepção musical em suas aulas?
- 8) Que conhecimentos de percepção musical você adquiriu e construiu durante o curso de Licenciatura em Educação Musical? Por se tratar de um curso a distância, como se deu o seu processo de aprendizagem de percepção musical? Dê exemplos.
- \*(7-Sim) 8-a) Em relação à questão 8, indique em que esse “novo” conhecimento contribuiu para você ensinar ou trabalhar com conteúdos de percepção musical com seus alunos.
- 9) Pensando nas respostas da parte 1 do questionário, foi possível ampliar ou modificar conhecimentos e concepções de percepção musical que você já possuía antes da realização do curso? Quais? Compare e dê exemplos de como você percebeu essas mudanças.
- \*(7-Sim) 9-a) Em relação à questão 9, indique se as mudanças percebidas por você contribuíram para você ensinar ou trabalhar com conteúdos de percepção musical com seus alunos.
- 10) Quais você considera terem sido os pontos positivos do curso em relação à sua atuação profissional como professor(a) de música? Que conhecimentos estudados foram adequados para sua atuação no contexto em que você leciona? Justifique sua resposta.
- 11) Quais você considera terem sido os pontos negativos do curso em relação à sua atuação profissional como professor(a) de música? Que conhecimentos estudados não foram adequados (ou faltaram) para sua atuação no contexto em que você leciona? Justifique sua resposta.
- 12) Para finalizar, reflita sobre as características do curso de Licenciatura em Educação Musical por ele ser, especificamente, um curso a distância. Quais foram os pontos mais marcantes, positivos e negativos, das atividades desenvolvidas a distância? O que foi benéfico para sua formação? Houve lacunas? Dê exemplos.

Caso queira deixar mais algum comentário, sinta-se à vontade para utilizar o espaço abaixo.

## APÊNDICE B – EXEMPLOS DOS TIPOS DE RESPOSTA

Exemplos de alguns tipos de resposta utilizados no questionário *on-line* do sistema LimeSurvey.

Dissertativa curta:

**Cidade/Estado de residência:**

Dissertativa longa:

**4) Quando e como surgiu o interesse por estudar música na sua vida?**

Campos de entrada numérica:

**2) Quanto tempo de experiência você tem como professor(a) de música?**

*Apenas números serão aceitos nesses campos.*

Anos (completos):

Meses (completos):

Múltipla escolha:

**1) Em que tipo de escola você estudou no Ensino Fundamental e no Ensino Médio?**

Fundamental e Médio inteiramente em escola pública

Fundamental em escola pública e Médio em escola particular

Fundamental em escola particular e Médio em escola pública

Fundamental e Médio inteiramente em escola particular

Outros - Especifique:

Opções em lista:

**Polo de apoio presencial:**

Por favor, selecione... ▾

- Por favor, selecione...
- Barretos
- Jales
- Osasco

Resposta de Sim/Não:

**3) Como professor(a), você já desenvolveu atividades em suas aulas que tenham sido inspiradas por sugestões e/ou conteúdos trabalhados no curso?**

Sim       Não

## ANEXO A - GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCar com especificação da carga horária de cada disciplina e separada em módulos (JOLY, SANTIAGO, GOHN, 2007, p. 66-69).

Nome da disciplina	Carga horária total (h)
<b>Módulo 1A (24 semanas)</b>	
Introdução à educação a distância	60
Introdução aos recursos tecnológicos musicais	45
Prática e ensino em educação musical 1	45
Percepção e notação musical 1	60
Linguagem e estruturação musical 1	60
Construção de instrumentos para educação musical 1	30
Vivência em educação musical 1	30
Subtotal:	330
<b>Módulo 1B (8 semanas)</b>	
Introdução aos métodos, técnicas e fundamentos em educação musical	60
Leitura em língua inglesa para educação musical 1	60
Vivência em educação musical 2	30
Subtotal:	150
<b>Módulo 2A (8 semanas)</b>	
Língua portuguesa	60
Percepção e notação musical 2	60
Prática e ensino em educação musical 2	30
Vivência em educação musical 3	30
Subtotal:	180
<b>Módulo 2B (8 semanas)</b>	
Educação a distância para educação musical 1	60
Fundamentos de arte-educação	30
Linguagem e estruturação musical 2	60
Vivência em educação musical 4	30
Subtotal:	180
<b>Módulo 3A (8 semanas)</b>	
Didática geral e da música	60
Percussão	30
Prática e ensino em educação musical 3	60
Vivência em educação musical 5	30
Subtotal:	180
<b>Módulo 3B (8 semanas)</b>	
Leitura em língua inglesa para educação musical 2	30
Linguagem e estruturação musical 3	60
Percepção e notação musical 3	60
Vivência em educação musical 6	30

	Subtotal:	180
<b>Módulo 4A (8 semanas)</b>		
Criação musical 1		60
Educação a distância para educação musical 2		30
História da música e da educação musical 1		60
Vivência em educação musical 7		30
	Subtotal:	180
<b>Módulo 4B (8 semanas)</b>		
Psicologia do desenvolvimento		60
Tecnologia da internet para educação musical		60
Tópicos em educação, cultura e sociedade 1		30
Vivência em educação musical 8		30
	Subtotal:	180
<b>Módulo 5A (8 semanas)</b>		
Tecnologia musical 1		60
Psicologia da aprendizagem		60
Prática e ensino em educação musical 4		30
Vivência em educação musical 9		30
	Subtotal:	180
<b>Módulo 5B (8 semanas)</b>		
Linguagem e estruturação musical 4		60
Tópicos em educação, cultura e sociedade 2		30
História da música e da educação musical 2		60
Vivência em educação musical 10		30
	Subtotal:	180
<b>Módulo 6A (8 semanas)</b>		
Vivência em educação musical 11		60
Créditos para disciplinas optativas		120
	Subtotal:	180
<b>Módulo 6B (8 semanas)</b>		
Vivência em educação musical 12		60
Prática e ensino em educação musical 5		60
Créditos para disciplinas optativas		60
	Subtotal:	180
<b>Módulo 7A (8 semanas)</b>		
Prática e ensino em educação musical 6		60
Vivência em educação musical 13		60
Estágio em educação musical 1		30
Créditos para disciplinas optativas		60
	Subtotal:	210
<b>Módulo 7B (8 semanas)</b>		
Estágio em educação musical 2		120
Vivência em educação musical 14		60
LIBRAS 1		30
	Subtotal:	210
<b>Módulo 8A (8 semanas)</b>		
Produção de material didático para educação musical		120
Estágio em educação musical 3		90

LIBRAS 2	30
Subtotal:	240
Módulo 8B (8 semanas)	
Trabalho de conclusão de curso 1	150
Estágio em educação musical 4	90
Subtotal:	240
Módulo 9 (12 semanas)	
Trabalho de conclusão de curso 2	150
Estágio em educação musical 5	90
Subtotal:	240
<b>Total geral:</b>	<b>3420</b>

## ANEXO B – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO EM GRUPOS DE CONHECIMENTO

Organização curricular do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCar e separação das disciplinas por grupos de conhecimento, habilidades, atitudes e valores (JOLY, SANTIAGO, GOHN, 2007, p. 45-46).

Grupos de conhecimento, habilidades, atitudes e valores	Disciplinas
1. Técnico-conceitual-criativo musical	Construção de instrumentos para educação musical 1 e 2 Criação musical 1 e 2 Linguagem e estruturação musical 1 a 4 Percepção e notação musical 1 e 3
2. Educacional	Didática geral e da música Prática e ensino em educação musical 1 a 6 Introdução aos métodos, técnicas e fundamentos em educação musical Trabalho de conclusão de curso 1 e 2 Psicologia da Aprendizagem Psicologia do Desenvolvimento Vivência em educação musical 1 a 14 Produção de material didático para educação musical Estágio em educação musical 1 a 5
3. Cultural e Histórico	Leitura em língua inglesa para educação musical Fundamentos de arte-educação História da música e da educação musical Língua portuguesa Tópicos em educação, cultura e sociedade
4. Tecnológico e informacional	Educação a distância para Educação Musical 1 e 2 Princípios de gestão de projetos em educação musical Tecnologia de internet Introdução à educação a distância Introdução aos recursos tecnológicos musicais