

## Uma análise comparativa das matrizes curriculares de Cursos de Licenciatura em Música: as disciplinas de práticas vocais nas modalidades EaD e Presencial.

A comparative analysis of the curricular matrices of the Bachelor's Degree in Music: the subjects of vocal practices in the EaD and Face-to-face modalities.

Daniel Chris AMATO\*

**RESUMO:** Este artigo apresenta uma análise comparativa de matrizes curriculares dos Cursos de Licenciatura em Música quanto ao oferecimento de disciplinas que tratam do ensino de práticas vocais nas modalidades a Distância e Presencial. Estes cursos são oferecidos à sociedade com a mesma certificação em ambas as modalidades pelos órgãos competentes. No entanto, apresentam significativas diferenças de conteúdo entre suas matrizes curriculares quando analisados os títulos das disciplinas oferecidas, visto que a modelagem dessas matrizes é fruto ou da tradição ou de inovação proposta pelos seus gestores, com base em uma demanda que pode surgir do mercado ou da cultura que sua comunidade apresenta. Essa pesquisa, de caráter exploratória e documental, de natureza qualitativa, realizada em 16 instituições de educação superior, privadas e públicas, em ambas as modalidades, apresenta hipóteses em resposta à seguinte pergunta: existe alguma diferença relevante no oferecimento de disciplinas de práticas vocais dos cursos de Licenciaturas em Música na modalidade de Ensino Presencial e Ensino a Distância pelas Instituições de Ensino Superior? Após feito o levantamento, as comparações e as análises, foi possível estabelecer uma discrepância no oferecimento, e identificar essas distorções diante das hipóteses apresentadas, além de sugerir estratégias para ultrapassar ou minimizar essas eventuais discrepâncias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores. Práticas Vocais. EaD.

**ABSTRACT:** This article presents a comparative analysis of curricular matrices of the Bachelor's Degree in Music regarding the offering of subjects that deal with the teaching of vocal practices in Distance and Face - to - face modalities. The degree courses are offered to the company with the same certification in both modalities by the competent bodies. However, they present significant differences of content between their curricular matrices when analyzing the titles of the offered courses, since the modeling of these matrices is a result of the tradition or innovation proposed by their managers, based on a demand that may arise from the market or culture that your community presents. This exploratory and documental research, carried out in 16 institutions of education, private and public, in both modalities, presents hypotheses in response to the following question: Is there any relevant difference in the offer of vocal practice subjects of the courses of the Bachelor's Degree in Music in the modality of Education Faculty and Distance Education by Higher Education Institutions? After the survey, comparisons and analyzes, it was possible to establish a discrepancy in the offer, and to identify such distortions in the face of the presented hypotheses, besides suggesting strategies to overcome or minimize these eventual discrepancies.

**KEYWORDS:** Teacher Training. Vocal Practice. E-Learning.

\* Daniel Chris Amato: Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista (UNESP- IB/Rio Claro), <https://orcid.org/0000-0003-1893-2503>, [maestrodanielamato@gmail.com](mailto:maestrodanielamato@gmail.com).

## 1 Introdução

A construção de uma matriz curricular preconiza a inserção das prioridades sociopolíticas e da tradição cultural herdada dos seus antecessores, com seus valores e conceitos (GOODSON, 1997). Para esse autor “[...] a elaboração de um currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição” (GOODSON, 1997, p. 78). Nesse sentido, o currículo é fruto de um processo histórico cujos conteúdos são tomados “como irrefutáveis e inquestionáveis” (SOBREIRA, 2014, p. 98). A concepção pedagógica, contida na modelagem de um currículo de música, é adotada pelas instituições devido à tradição e, por vezes, podem incidir ideias e tendências que estão fora do âmbito dos estudos de currículo, pois:

A primeira conclusão é a de que as disciplinas escolares não são entidades monolíticas, mas, antes, amálgamas flutuantes de subgrupos e de tradições que, através da contestação e do compromisso influenciam o rumo das mudanças. Em segundo lugar, o processo de conquista da condição de disciplina escolar revela a evolução da comunidade disciplinar, desde a promoção de propósitos pedagógicos e utilitários até a definição da disciplina como ‘acadêmica’, com ligações aos especialistas universitários. Em terceiro lugar, o debate sobre o currículo pode ser interpretado em termos de conflitos entre as disciplinas a propósito de *status*, de recursos e de territórios (GOODSON, 2001, p. 101).

Nesta citação, o autor revela a formação e a evolução do currículo adotado pelas escolas como fruto das necessidades que as comunidades apresentam. Assim, o currículo apresenta condição variável voltada para mudanças.

A respeito dos estudos sobre currículo, Sobreira (2014) aponta que

No Brasil, as teorizações críticas começaram a ganhar força apenas após a abertura política, ou seja, durante os anos 1980. Emergem, então, nomes como Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, representantes da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, e Paulo Freire, com a Pedagogia Libertadora ou a denominada Educação Popular. A partir deste movimento teórico, o campo do currículo recebe a contribuição de teóricos como Antônio Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva. Outras influências ocorrem a partir da apropriação que autores brasileiros fizeram de teóricos como Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple, Derrida, Deleuze, Foucault, Guatarri, Popkewitz, entre outros [...] (SOBREIRA, 2014, p. 5).

Nesse trabalho, Sobreira (2014) apresenta um levantamento da produção destinada ao diálogo que a Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) faz sobre

currículo que poderia sugerir não ser apropriado à concepção de uma única matriz curricular para a formação de um especialista em música. Apoiada em sua pesquisa, ela considera que alguns saberes obrigatórios na formação de um professor de música estão intrinsecamente ligados à prática musical. Essa prática musical, por sua vez, deve proporcionar uma vivência musical decorrente da relação entre professor e aluno durante o ensino de música, seja ela vocal ou instrumental (SOUZA, 2004; PENNA, 1990; LOUREIRO, 2003).

Inicialmente, a prática vocal coletiva, possivelmente chamada de Canto Coral, pode ser uma das formas de fazer musical mais acessíveis à escola pública, tanto pela simplicidade do aparato instrumental utilizado, como pelo ensino coletivo, possibilitando atingir objetivos pedagógicos interdisciplinares propostos pela equipe gestora/docente com custo dentro da realidade brasileira, além da requerida vivência musical.

A possibilidade do compartilhamento do conhecimento no âmbito escolar, aliado aos saberes necessários para o exercício pleno de cidadania, reforçam a atividade de Canto Coral como uma ferramenta importante para a Educação, pois esse trabalho em grupo auxilia “o desenvolvimento da personalidade, o respeito com o próximo, o desenvolvimento da organização, disciplina, pontualidade, sensibilidade e criatividade” (CRUZ, 1997, p. 10), como afirma a educadora musical Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly, docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no curso de Licenciatura em Música, nesta coletânea de textos e atividades de regência coral infantil. Por outro lado, Penna (2012) afirma que o ensino musical, apoiado na prática musical, tem como um dos objetivos desenvolver as habilidades motoras e criativas do indivíduo, tornando-o um intérprete/compositor de maneira a fluir seu discurso sobre a obra que executa. Assim, essa prática musical também se torna um referencial indispensável para a formação profissional daquele que pretende se tornar professor de música.

Para além da formação musical desse professor, pode-se considerar dois pilares da sua formação geral. Primeiramente, é necessário que ele esteja alinhado às realidades socioculturais da população em que se encontra a escola onde ele atua; e, segundo, também é necessário que esteja disposto a se relacionar com os novos movimentos culturais com o objetivo de satisfazer às demandas que o contexto social dessa escola apresenta na relação com a comunidade escolar, de maneira a impactar o seu ensino para que essa escola não seja enfadonha e desinteressante (MORAN, 2007). Neste sentido, revela-se uma necessidade de se formar professores que efetivamente saibam fazer música com uma qualidade diferenciada

dos demais professores que não têm esta especialidade, tanto pelo lado da construção da análise crítica (NÓVOA, 1995), como também da necessidade de se mostrar uma maneira de fazer música para/com seus alunos a partir de sua própria *performance* musical (PENNA, 2007).

Diante disso, Bellochio (2003) afirma que

[...] muito embora as políticas educacionais representem avanço significativo nas questões que envolvem o reconhecimento profissional de ser professor, via institucionalização que regulamenta o processo de formação, não existe um único *locus*. Por outro lado, seria reducionismo considerar que o processo de formação profissional, no caso, formação inicial, fosse o único fator que desencadeasse a qualidade da prática profissional dos professores e a melhoria das condições de ensino (BELLOCHIO, 2003, p. 18).

Constituir uma matriz curricular com os conteúdos da pedagogia, para a propedêutica em instrumento, seja ele o canto/corpo ou instrumento tradicional ou artesanal, com o olhar crítico visando a equidade e desenvolvimento social, é o desafio encontrado pelas instituições educacionais. Acrescenta Nóvoa (1995), quando afirma, que

A formação [de professores] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Apenas a formação musical específica aliada à teoria pedagógico-social poderá trazer equilíbrio e segurança para este professor recém-formado em sala de aula. Por sua vez, Mateiro (2009) aponta em sua pesquisa sobre os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em música do Sul e Sudeste brasileiro que,

Por regra geral, o conhecimento científico básico (música), nesses currículos, desfruta de uma posição privilegiada, seguido do conhecimento aplicado (pedagogia) e, por fim, do desenvolvimento das habilidades técnicas da prática profissional (MATEIRO, 2009, p. 64).

Na mesma pesquisa, essa autora afirma que “o professor de música é um músico” (MATEIRO, 2009, p. 64) e também afirma em seus resultados que “a voz – canto, expressão vocal, técnica vocal – é disciplina obrigatória em todos os programas” (MATEIRO, 2009, p. 65). A formação de um professor de música deve aliar teoria e prática, cujos conteúdos sóciopedagógicos devem conviver com os conteúdos de prática musical.

Em face das observações que serão apresentadas, questiona-se a possível disparidade no oferecimento de disciplinas de prática vocal, apresentadas nos currículos de licenciatura em música nas modalidades de Educação Presencial e Educação a Distância (EaD) com as seguintes inquietações:

- existe alguma diferença relevante na oferta de disciplinas de práticas vocais dos cursos de licenciaturas em música na modalidade Presencial e na EaD?

- caso haja diferença relevante nesse oferecimento, essa pesquisa poderá sugerir estratégias para ultrapassar as dificuldades em se ensinar canto coral à distância, visando o nivelamento de oferecimento das disciplinas responsáveis por esses conteúdos de práticas vocais, em ambas as modalidades.

As hipóteses apresentadas, caso haja alguma discrepância relevante nesse oferecimento, que podem apontar caminhos para a compreensão deste fenômeno, são:

- a discrepância pode se dar a partir da pouca disponibilidade de docentes da área para a modalidade EaD, quando comparada à Presencial;

- a discrepância pode se dar a partir da pouca disponibilidade, ou ausência, de ferramentas digitais adequadas para essa atividade pedagógica.

Nesta perspectiva, afirma-se inicialmente que efetivamente há diferenças no oferecimento de disciplinas de práticas vocais nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em música devido à independência da formatação que gozam as instituições (BRASIL, 1996, 1998), restando saber se elas são relevantes ou não, como veremos a seguir.

## 2 Metodologia

Para esta pesquisa foi adotado o procedimento exploratório por levantamento bibliográfico com uso de uma busca virtual na *internet*, via plataforma *Google*. De acordo com Gil (2008), a pesquisa exploratória pode proporcionar clareza do problema, aproximando-a da hipótese. Também a respeito deste método, Silva e Figueiredo (2015) afirmam em seus estudos que os conceitos de pesquisa exploratória e de levantamento bibliográfico podem ser tratados como sinônimos e que foram considerados nesta pesquisa.

A partir de algumas ideias da literatura da área, este trabalho adota estes três elementos que pesquisas desta natureza justificam como válidos para esta metodologia: 1) quando se quer chegar a um panorama geral de uma determinada área ou fenômeno; 2) quando se quer fazer uma descrição numérica de trabalhos de um determinado tema; e 3) quando se tem intenção

de extrair de um material já existente algumas questões pontuais (SILVA; FIGUEIREDO, 2015, p. 03)

Para a análise dos dados foi adotada a sistematização quantitativa com base na pesquisa exploratória e bibliográfica, pois as demais estratégias não se caracterizam como adequadas.

Para a realização desta investigação foram explorados os *sites* dos cursos levantados pelo buscador *Google*, procurando apontar as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Música no Brasil com, no mínimo, três anos de atividade, tendo funcionado no período entre 2007 e 2016, inclusive. É importante ressaltar que a seleção realizada por esse buscador a partir de um ponto geográfico, a cidade de Campinas-SP, poderá apresentar resultados diferentes caso seja efetuada em outro ponto geográfico da Terra. Isso deve-se aos Algoritmos de preferência<sup>1</sup>, pois registram no buscador sua localização a partir de cada *Internet Protocol*<sup>2</sup> (*IP*) do computador de onde partiu a pesquisa.

Em termos práticos, esta exploração buscou simular a pesquisa, de dois dias de coleta, de um eventual candidato desejoso de ingressar em uma faculdade para cursar a licenciatura em música. Esclarece-se que a busca foi realizada com a inserção dos descritores *Licenciatura em Música*, somando-se ou não os termos *EaD*, *a distância* e *presencial*.

Além dos cursos apontados pelo buscador pelos parâmetros geográficos, foram inseridos os cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), que foram escolhidas por apresentarem o oferecimento em ambas as modalidades de Licenciaturas em Música e por constarem como precursoras desse curso na modalidade EaD no país.

Apontadas as matrizes curriculares, elas foram classificadas por modalidades, EaD e Presencial. Posteriormente, foram assinaladas as disciplinas cujos títulos foram potencialmente relacionados às práticas vocais contendo descritores como: *Canto*, *Coral*, *Vocal*, *Voz*, *Coro*, nos cursos de Licenciatura em Música colhidos anteriormente, tanto na modalidade Presencial, quanto da modalidade a Distância, como já apresentado.

---

<sup>1</sup> Algoritmos de preferência: algoritmos têm como significado a organização de etapas para a solução de problemas. Em computação, aqueles algoritmos usados para selecionar a preferência do usuário estão ligados a um Sistema de Preferência nas mais diversas áreas, desde o entretenimento até o investimento financeiro (OLIVEIRA, 2014).

<sup>2</sup> *Internet Protocol*: protocolo de Internet, o que possibilita a identificação de um computador pelo seu registro único.

### 3 Resultados

Foram analisadas 19 matrizes curriculares de cursos de Licenciatura em Música<sup>3</sup>, sendo 7 de cursos EaD e 12 de cursos da modalidade Presencial. Do total pesquisado, 10 de instituições privadas e 6 de instituições públicas (Tabela 1). Destaca-se que 3 Universidades Federais ofereceram os cursos em ambas as modalidades no período investigado por esta pesquisa.

Após terem sido identificadas as instituições para esta pesquisa, foram selecionadas as disciplinas das matrizes curriculares destes cursos que apresentavam as palavras *CANTO*, *CORAL*, *VOCAL*, *VOZ*, *CORO*, *REGÊNCIA* e *ÓPERA*, cujos dados na modalidade EaD são explicitados na Tabela 2.

Considerando a incidência dos descritores selecionados no decorrer da análise das matrizes curriculares colhidas, verifica-se que em alguns cursos não há qualquer indicativo de oferecimento de disciplinas de práticas vocais (UNIMES e UFRGS). A UNIS tem como indicativo uma disciplina de Regência apenas; seguida pela CLARETIANO que apresenta duas disciplinas com descritores *CORAL* e *VOCAL*; assim como a UNB com a disciplina chamada *Canto*. A UFSCar também oferece quatro disciplinas denominadas *Canto* na modalidade EaD. Por sua vez, a UNINCOR tem diversas possibilidades de oferecimento de práticas vocais e, dentre as instituições pesquisadas, é a única que certifica a licenciatura em Instrumentos (Guitarra, Contrabaixo elétrico, Piano, Violão, Saxofone, Bateria e Canto).

---

<sup>3</sup> As instituições pesquisadas são: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade de Brasília (UNB); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade de São Paulo, campus São Paulo (USP-SP); Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto (USP-RP); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP); Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus de Engenheiro Coelho (UNASP-EC); Centro Universitário Sul de Minas, campus Varginha-MG (UNIS); Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES); Universidade Vale do Rio Verde, campus Três Corações-MG (UNINCOR-TC); Faculdade Nazarena do Brasil (FNB); Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP); Faculdade Cantareira (CANTAREIRA); Centro Universitário Claretiano (CLARETIANO); Faculdade de Campo Limpo Paulista (FACCAMP).

Tabela 1 - Distribuição das matrizes curriculares nos cursos de Licenciatura em Música pesquisados.

Instituições	Oferecem cursos na modalidade EaD	Oferecem cursos na modalidade Presencial
<b>Públicas</b>	1.UFSCAR 2.UNB 3.UFRGS	1.UFSCAR 2.UNB 3.UFRGS 4.USP-SP 5. UNICAMP 6. USP-RP
<b>Privadas</b>	1.UNINCOR-TC 2.CLARETIANO 3.UNIMES 4.UNIS	1.UNASP-EC 2.UNIMEP 3.FNB 4.FACCAMP 5.CANTAREIRA 6.UNAERP
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>12</b>

Fonte: Elaborada pelo autor.

Embora algumas destas disciplinas não sejam necessariamente coletivas, esta análise preliminar, pretende deixar em relevo uma possível discrepância no oferecimento entre as modalidades e elaborar hipóteses.

Tabela 2 - Incidência de disciplinas com descritores indicados nos cursos de licenciatura – modalidade EaD.

	UFSCAR	UNB	UNIMES	UNINCOR-TC	CLARETIANO	UNIS	UFRGS
<b>CANTO</b>	4	2	0	1	0	0	0
<b>CORAL</b>	0	0	0	1	1	0	0
<b>VOCAL</b>	0	0	0	5	1	0	0
<b>VOZ</b>	0	0	0	0	0	0	0
<b>CORO</b>	0	0	0	0	0	0	0
<b>REGÊNCIA</b>	0	0	0	1	0	1	0
<b>ÓPERA</b>	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	4	2	0	8	2	1	0

Fonte: Elaborada pelo autor



Abaixo, a Tabela 3 apresenta os resultados obtidos nas matrizes curriculares das licenciaturas presenciais, separados por instituições e descritores. O descritor mais utilizado nos títulos das disciplinas que remetem às práticas vocais é *Coral*, cuja distribuição é a mais uniforme, indicando que é uma atividade comum entre os cursos, com exceção da UNAERP, que indica *Coro*, em vez de *Coral*.

Tabela 3 - Incidência de disciplinas com descritores indicados nos cursos de licenciatura – modalidade Presencial.

	USP-SP	UNIMEP	UNASP-EC	CANTAREIRA	FNB	UNAERP	UNICAMP	USP-RP	FACCAMP	UNB	UFRGS	UFSCAR
CANTO	3	0	0	0	0	0	4	1	0	11	10	0
CORAL	20	4	8	3	4	0	2	8	2	2	4	0
VOCAL	0	1	1	0	1	0	0	0	4	0	10	0
VOZ	0	0	1	0	0	0	4	7	0	1	0	1
CORO	8	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0
REGÊNCIA	6	2	2	2	2	3	1	2	2	9	4	0
ÓPERA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0

Fonte: Elaborada pelo autor

Apesar das disciplinas levantadas não estarem obrigatoriamente inseridas no currículo das licenciaturas, elas podem ser cursadas como optativas pelos alunos na modalidade Presencial, sejam eles da licenciatura ou bacharelado por matrícula semestral ou anual, pois os cursos frequentemente incluem horários vagos para esta possibilidade. Assim, pode-se afirmar que todas as licenciaturas na modalidade Presencial oferecem os conteúdos de práticas vocais em disciplinas específicas.

Considerando-se que todos os descritores possam apresentar o formato de aulas coletivas (*master class*), mesmo quando estas têm seu foco no desenvolvimento individual, a soma por instituição pode revelar o peso que as práticas vocais têm na formação do aluno de licenciatura. Este peso é indicado na tabela abaixo (Tabela 4), classificadas a partir do oferecimento destas disciplinas.

Tabela 4 - Ranking das instituições que oferecem disciplinas de Práticas Vocais nos cursos de licenciatura em música.

Classificação	Instituições	Soma das disciplinas de práticas vocais
1º	USP SP	37
2º	UFRGS Presencial	28
3º	UNB Presencial	23
3º	UNINCOR	23
4º	USP RP	18
5º	UNASP EC	12
6º	UNICAMP	11
7º	FACCAMP	8
8º	UNIMEP	7
8º	FNB	7
9º	UNAERP	6
10º	CANTAREIRA	5
11º	UFSCAR EaD	4
12º	UNB EaD	2
13º	UNIS	1
13º	CLARETIANO	1
13º	UFSCar Presencial	1
14º	UNIMES	0
14º	UFRGS EaD	0

Fonte: Elaborada pelo autor

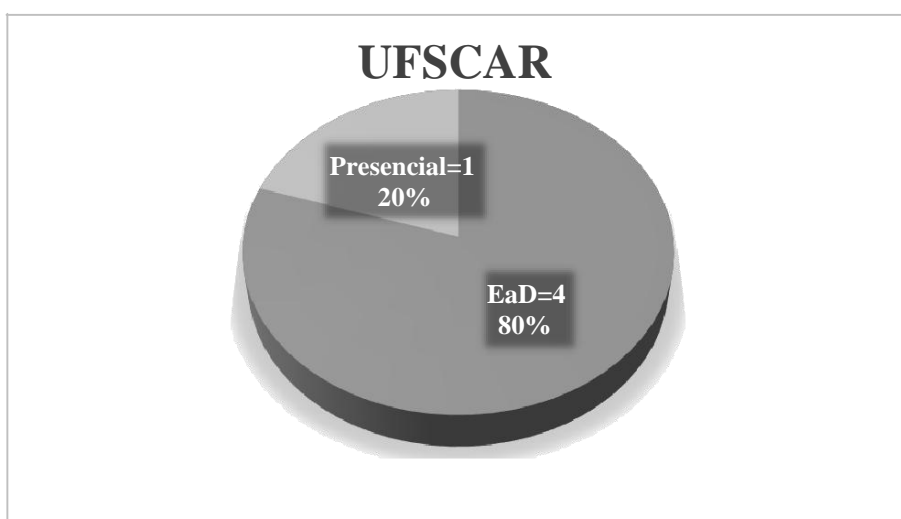
Pode-se observar a grande oferta de disciplinas de práticas vocais nos cursos presenciais quando comparadas aos da modalidade EaD; com exceção da UNINCOR, que alcançou o 3º lugar geral das universidades pesquisadas devido ao alto oferecimento dessas disciplinas.

#### 4 Discussão

Trabalhamos aqui as hipóteses com a literatura consultada, cuja probabilidade de arrazoar sobre o baixo oferecimento de práticas vocais nos cursos de Licenciatura em Música na modalidade EaD quando comparados aos cursos presenciais. É possível elaborar algumas hipóteses sobre o baixo oferecimento de tais disciplinas nos cursos EaD, considerando-se o pouco conhecimento sobre tecnologias adequadas ao ensino de disciplinas que envolvam a prática vocal, somado-se à alguma dificuldade na elaboração de estratégias pedagógicas específicas para o ensino dos conteúdos de práticas vocais a distância, ou ainda de uma concepção equivocada sobre o oferecimento de disciplinas específicas para a referida modalidade quando não se considera que estes conteúdos são importantes na formação do docente de música.

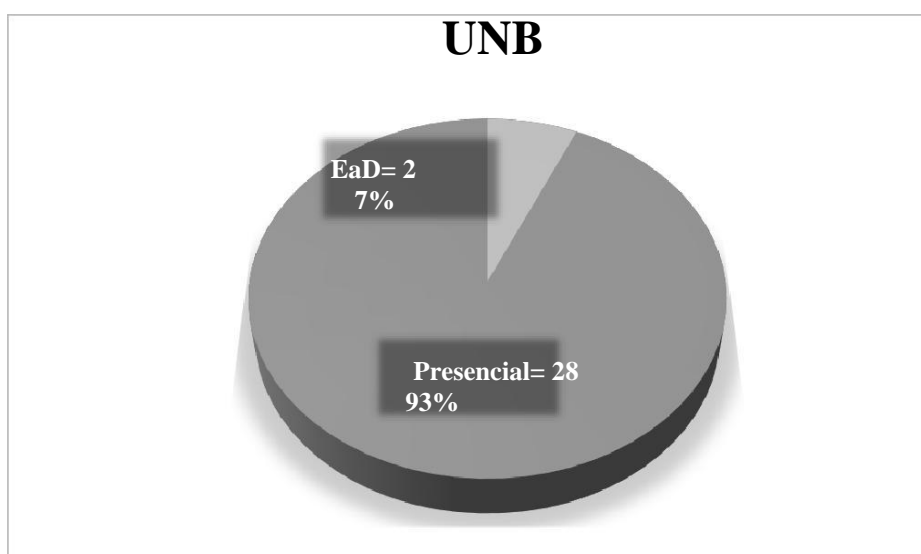
Pois posto, observa-se que uma provável escassez de docentes específicos da área pode impactar no oferecimento de algum tipo de disciplina envolvendo a prática vocal. Como afirmação, cita-se a pesquisa realizada por Amato, Solti e Deutsch (2017), onde foram analisadas as matrizes curriculares das Licenciaturas em Música, em ambas modalidades, presencial e a distância, nas universidades federais de São Carlos (UFSCar), de Brasília (UNB) e do Rio Grande do Sul (UFRGS), as práticas vocais tiveram um oferecimento distinto em cada uma dessas universidades, como demonstram os gráficos 1, 2 e 3:

Gráfico 1 - Oferecimento de práticas vocais na UFSCar.



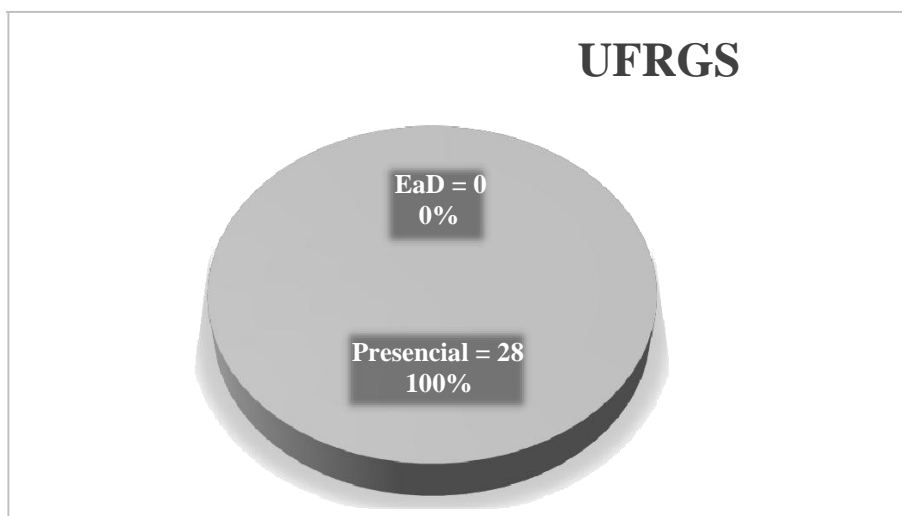
Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 2 - Oferecimento de práticas vocais na UnB.



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 3 - Oferecimento de práticas vocais na UFRGS.



Fonte: Elaborado pelo autor

Estes dados revelam uma forte discrepância no oferecimento das disciplinas que tratam dos conteúdos de práticas vocais, sendo que ela é maior na modalidade EaD se comparada à Presencial. Uma hipótese é que há pouca disponibilidade de ferramentas tecnológicas elaboradas para esse tipo de atividade acadêmica, apesar de notou-se que o desenvolvimento no *design* dos ambientes virtuais de educação apresentaram um salto em qualidade.

Notou-se também que alguns professores do corpo docente podem atuar em ambas as modalidades, ou seja, os professores da EaD são designados a partir da modalidade Presencial devido às poucas inserções de docentes exclusivos para a EaD; isso não é raro nas instituições federais, por exemplo. Notou-se, por fim, que existem muitos bolsistas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) atuando como professores e tutores, após processo seletivo simplificado. Mesmo assim, a gestão dos cursos EaD é diferenciada da modalidade Presencial, apresentando currículos e conteúdos diferenciados.

Ainda na pesquisa de Amato, Solti e Deutsch (2017), nos gráficos acima apresentados, pode-se identificar uma tendência no oferecimento de tais disciplinas. Ela tem início a partir da análise dos dados, apresentando uma exceção que ocorreu na UFSCAR, cujo oferecimento foi maior na EaD (4) do que na Educação Presencial (1), mesmo assim este número ainda ficou muito abaixo do oferecimento da UFRGS na Educação Presencial (28) que, por sua vez, ficou extremamente discrepante com sua modalidade EaD (0). Esta relação de discrepância

não foi minimizada na UNB (Ead = 2; Educação Presencial = 28), demonstrando uma tendência no oferecimento de práticas vocais sempre maior na modalidade Presencial. Esta tendência é percebida na pesquisa ampliada quando das 16 instituições pesquisadas, as licenciaturas da EaD foram aquelas que obtiveram uma incidência mais baixa quanto ao oferecimento de práticas vocais, reforçando novamente das hipóteses de que a discrepância pode advir da falta de ferramentas para esta prática, ou que a experiência do cantar não seja um conteúdo que mereça atenção na formação do futuro professor de música. É válido considerar que a falta de adesão de professores para ministrar disciplinas vocais na EaD, cujos motivos para não adesão são os mais variados e esta discussão foge da proposta do artigo de Amato, Solti e Deutsch (2017).

É válido considerar que os usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) não são exclusivos da EaD, pois têm livre trânsito no mercado, gerando riqueza e emprego também na área do lazer e do entretenimento. A Educação poderia ser influenciada pelos idealizadores destas áreas, caso observassem os aspectos positivos que provocam nos seus usuários, proporcionando a motivação e o engajamento por longas horas às atividades virtuais (SCHWARTZ, TAVARES 2012; SILVA, 2016).

De acordo com Amato, Carmo e Schwartz (2016) uma atividade pode ser mediada pelas TDIC por demonstrar resultados similares à presencial quando se trata do ensino de conteúdos musicais, no que tange ao entendimento da prática musical, no caso em regência orquestral. No entanto, as TDIC, apenas pelo seu uso, não podem garantir um resultado de aprendizado de mesmo nível para todos os alunos, quer sejam aplicadas em uma ou de outra modalidade. Esta garantia de aprendizado mínimo, ou suficiente, está ancorado no uso de tecnologias adequadas para condicionar o indivíduo para uma reação previamente esperada, mas isso ainda não determina uma situação de proficiência (LÉVY, 1996). Neste sentido, Carvalho (2010) elabora uma metáfora ao dizer que os mesmos grãos de trigo não definem os mesmos pães, pois “para que isso ocorra, precisamos ter intencionalidade, conhecimento da técnica, reconhecimento do pão como produto [...]” (CARVALHO, 2010, p.85). Este tripé apontado por Carvalho (2010) sugere que garantir um aprendizado uniforme em qualquer ambiente, presencial ou virtual, apesar de se apresentar como um grande desafio.

A importância do professor não é diminuída com a evolução das tecnologias, desde que esse professor saiba utilizá-las para aguçar a motivação pelo aprendizado pelos alunos. Entende-se que o professor é quem está conduzindo o aluno no caminho do conhecimento,

podendo-se valer das facilidades de acesso ao conhecimento e de experiências pedagógicas que as TDIC podem lhe proporcionar:

Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre estar juntos e o estarmos conectados a distância. Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo (MORAN, 2007, p. 11).

Daí a necessidade de estimular a motivação intrínseca para o aprendizado (RYAN; DECI, 2000) a partir de jogos e suas metas, mediados pelas TDIC, cujo resultado pode ser o implemento da destreza e da eficiência (OLIVEIRA, CERESER, HENTSCHE, 2016). Esta estratégia poderia evitar a evasão na modalidade EaD e, na modalidade Presencial; além de estimular a integração do aluno com o conhecimento para além do social (MORAN, 2007).

Deve-se considerar que o comportamento humano, inclusive no que tange ao aprendizado pela autoeficácia, apresenta quatro processos (emocional, cognitivo, motivacional e seletivo), sendo todos regulados conjuntamente quando estão em operação (BANDURA, 1997). Embora não seja foco desta pesquisa, vale ressaltar que estes processos mencionados acima são muito perceptíveis para aqueles que vivenciam e praticam alguma atividade musical.

Outra consideração pertinente para análise deste trabalho é que a prática musical é item imprescindível na formação do professor de música. Sua ausência impacta no interesse e motivação dos alunos para prosseguirem no curso. Neste sentido, Gohn (2011) observa a alta taxa de evasão dos alunos matriculados na disciplina obrigatória de percussão do curso de Licenciatura em Música da UFSCar, onde é docente. Apenas 71,2% de participação e aprovação é anotado em média na sua disciplina obrigatória de percussão. Este índice se mantém alto, de acordo com o docente, mesmo tendo sido esclarecido que o aluno será desligado do curso após a segunda reprovação na disciplina.

Apesar de não haver dado algum disponível em pesquisas anteriores sobre a aprovação nas disciplinas de práticas vocais, esse dado é relevante por se tratar de uma disciplina obrigatória para conclusão no curso e que denota uma prática musical. Outro aspecto que vale ressaltar é que as ferramentas utilizadas pelo docente na ministração de seus conteúdos valem-

se do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), da plataforma *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)*<sup>4</sup> que,

Junto com o professor, este é o principal personagem no processo de criação de uma disciplina, sendo responsável por orientar as escolhas do formato das tarefas e as etapas para que sejam desenvolvidas e postadas no ambiente virtual (GOHN, 2011, p.157).

Além disso, essa plataforma pode suportar vídeos postados pelo docente, além de recursos de comunicação com seus alunos, como fórum, para o ambiente coletivo. Também é possível postar textos e elaborar um glossário, como relata este autor. Contudo, não foi mencionada a utilização de algum *software* específico que pudesse proporcionar uma interatividade e experiência de prática musical coletiva, mesmo que *a posteriori* dos eventos, mediados no AVA, pelo envio dos vídeos das atividades de avaliação.

Gohn (2003) apresenta as ferramentas pedagógicas por meio de vídeo aulas disponíveis e inovadoras naquele momento. Ele ressalta que para aquisição de novos conhecimentos musicais são envolvidas reflexão mental e habilidade técnica, proporcionadas pelos conteúdos postados pelo docente. Soma-se a isso, a capacidade de autoaprendizagem do aluno, conceito indispensável na EaD (WESTERMANN, 2012), construído a partir da motivação.

Além de vídeos aulas, outros recursos da tecnologia digital como os *webgames* já demonstraram ser ferramentas de entretenimento e de aprendizado livre muito eficientes, pois podem motivar e ativar a autoaprendizagem (RIBEIRO, 2016; BZUNECK, 2002). Por isso, pergunta-se sobre a razão de haver certa resistência em inclui-los de maneira contundente no *blend learning*<sup>5</sup> (LENCASTRE, 2012), além de promover o *flipped classroom*<sup>6</sup> (VALENTE, 2014), inseridos no compêndio de estratégias pedagógicas, assim como se faz nas atividades presenciais, como sugeridas por Oliveira *et al* (2016) e Rodrigues (2013). A experiência vivenciada deve ser considerada parte importante do aprendizado (DEWEY, 1976). Esta

---

<sup>4</sup> Moodle - Trata-se de um software livre que tem por objetivo apoiar a aprendizagem nos ambientes virtuais. Disponível em: < <http://www.moodle.org.br/>>. Acesso em 29 ago. 2017.

<sup>5</sup> Blend Learning - Conceito de aula mista cujos conteúdos são ministrados a Distância, mediados pelas TIC, e também presencialmente, em proporções diversas.

<sup>6</sup> Flipped Classroom – Traduzido por Aula invertida, cujos alunos têm o primeiro contato com os conteúdos antes do encontro com o professor que se torna mediador na realização dos exercícios e nas discussões, enquanto as TDIC se tornam o suporte do aprendizado. Este método é bastante utilizado na EaD pois oportuniza ir para além do currículo padronizado.

experiência deve ser oportunizada e nela trilhará, se se deseja um aprendizado exitoso qualquer que seja a modalidade, pois a educação a distância, embora virtual, não se opõe a real/presencial (MORAN, 2007).

Neste momento, em que a experiência de aprender se torna real, o Ensino a Distância se transforma em Educação a Distância, pois para a educação, a experiência é necessária (DEWEY, 1976).

Outro aspecto a ser destacado diz respeito à possibilidade de compartilhamento dos mesmos docentes para ambas as modalidades presencial e à distância, como já foi apontado na pesquisa de Amato, Solti e Deutsch (2017). Nesta pesquisa, preliminar a este artigo, quando comparados o oferecimento de tais disciplinas em instituições federais, observou-se que apenas uma instituição ofereceu quantidade similar entre as modalidades Ead e presencial da mesma instituição, mas mesmo assim, numa proporção muito inferior às demais instituições Ead. Este fato pode revelar a pouca importância das práticas vocais para a formação do aluno ou dificuldade em oferecer disciplinas destes conteúdos na modalidade EaD.

Na tabela 4, confirma-se a tendência do baixo oferecimento das disciplinas de práticas vocais na modalidade EaD, quando observamos o oferecimento dessa disciplina em ambas modalidades, pois: enquanto a modalidade Presencial está em 2º lugar, com 28 disciplinas, a modalidade EaD está na 13º posição, não apresentando qualquer oferecimento de disciplina de práticas vocais.

## **5 Considerações finais**

Diante dos resultados obtidos, verificou-se uma grande diferença no oferecimento de disciplinas de práticas vocais nos cursos de Licenciaturas em Música na modalidade Presencial em comparação à modalidade EaD dos cursos pesquisados. Esta constatação torna-se alarmante quando se nota que o corpo docente das instituições federais de ambas as modalidades pode ser o mesmo.

Apesar de ser possível a atuação do mesmo professor em ambas as modalidades, existem razões para a sua não adesão, como: não gostar de tecnologia, não ter facilidade em manipular os equipamentos tecnológicos e seus programas e por isso a modalidade EaD torna-se mais trabalhosa, a descrença de que não seja possível aprender música com EaD, entre outros motivos que podem ser encontrados na literatura.



Estas observações podem consolidar a hipótese proposta nesta pesquisa: de que as estratégias para o oferecimento de disciplinas que tratam dos conteúdos de práticas vocais na modalidade EaD, ainda não foram suficientes para ter equidade com a modalidade Presencial na preparação de professores de música e de estratégias específicas para ministrar conteúdos que envolvam a prática instrumental ou vocal.

Diante disso, sugere-se o desenvolvimento, aprimoramento e aplicação de mais ferramentas digitais<sup>7</sup> que facilitem a ação desses professores, tanto para gerar uma experiência de canto coletivo, como também para uma autoavaliação dos padrões musicais pelos alunos, propiciando a motivação necessária para o aprendizado, como aquela encontrada nos jogos virtuais, cuja experiência transcende o ambiente virtual de maneira a envolver o jogador.

No entanto, é necessário compreender que o papel do professor diante da revolução digital do século XXI está em processo de construção, distanciando-se das concepções dos séculos anteriores com muita rapidez. Para tanto, deve-se considerar que o avanço da EaD nos cursos de formação de professores e o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas por meio das TDIC têm se apresentado como uma forte alternativa de evolução na carreira de magistério e para formação complementar.

Portanto, é necessário valorizar esse profissional que se debruça sobre pesquisas para que haja um real desenvolvimento das estratégias pedagógicas adotadas de maneira que estas não sejam apenas um arremedo daquelas já existentes na modalidade Presencial. Há um *modus operandi* dos mestres de música desde os primórdios que preconiza a elaboração de atividades baseando-se nas dificuldades que os alunos apresentam. Esta pedagogia musical contrasta com o uso de apostilas com conteúdos pré-elaborados. Porém, a tecnologia pode oportunizar esta individualização do ensino, mas também pode massificar os conteúdos, planificando culturas distintas, sugerindo excluir do mercado de trabalho aqueles profissionais que ensinam a partir da anamnese e avaliação das capacidade e habilidades individuais dos alunos.

A ferramenta digital intitulada *Per Cantum*, apontada neste trabalho, poderá impactar, no futuro próximo, o oferecimento de disciplinas de prática vocais nas Licenciaturas em Música, coletivas ou individuais, devido à motivação para o aprendizado na EaD. Ela também

---

<sup>7</sup> *PER CANTUM*: é o exemplo de uma ferramenta digital voltada para o ensino de práticas vocais na forma de coral virtual que está em desenvolvimento na UNESP-IB/RC. Essa ferramenta foi pensada tanto para a Educação Presencial quanto para a EaD pois propõe etapas de desenvolvimento vocal coletivo com a possibilidade de avaliação dos parâmetros musicais de afinação e tempo.

poderá apoiar o ensino desta prática na modalidade Presencial, assim como no contexto do lazer.

Por fim, sabe-se que, na maioria das matrizes curriculares das licenciaturas da modalidade Presencial, as práticas vocais são consideradas muito relevantes para a formação dos futuros docentes em música, corroborado na alta quantidade de ofertas na modalidade presencial, como afirma Mateiro (2009). Este fato poderia acontecer na modalidade EaD de maneira contundente, se houvessem novas estratégias e simuladores dessas práticas, mediadas pelas TDIC, o que possibilitaria uma experiência musical virtual mais próxima da presencial, preparando o aluno para a docência em sala de aula.

### Referências Bibliográficas

AMATO, D.C.; CARMO, E.G.; SCHWARTZ, G.M. Uma atividade virtual de regência orquestral na modalidade EaD. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (SIED:EnPED). **Anais...** UFSCar, São Carlos, 2016. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1917>. Acesso em: 18 nov. 2018.

AMATO, D. C.; SOLTI, E.; DEUTSCH, S. Ensino de práticas vocais para um corpo virtual. In: X Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana XVI e Simpósio Paulista de Educação Física (X CIEFMH e XVI SPEF). **Anais...** Unesp, Rio Claro, 2017. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/ciefmh/trabalhos/TRABALHO\\_EV083\\_MD1\\_SA5\\_ID86\\_EXT\\_21042017175547.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/ciefmh/trabalhos/TRABALHO_EV083_MD1_SA5_ID86_EXT_21042017175547.pdf) Acesso em: 21 abr. 2018.

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W. H. Freeman, 1997. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/55c56d1a75f8440c4bea93781b0dc952/1?pq-origsite=gscholar&cbl=36693>. Acesso em: 29 ago. 2017.

BELLOCHIO, C. R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Base (LDB) - Lei nº 9394/96**. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Artes**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

BZUNECK, J.A. As Crenças de Autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: E. Boruchovitch; J.A. Bzuneck (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes; 116-133, 2002.

CARVALHO, I. A. C. **Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de Educação Musical a distância na UFSCar**. 2010. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas – PPGE, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CRUZ, G. (Org.). **Canto, canção e cantoria**: como montar um coral infantil. 2. ed. São Paulo: SESC, 1997.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1976.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, D.M. **Auto-aprendizagem musical**: alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume, 2003.

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

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. **O currículo em mudança**. Porto: Porto Editora, 2001.

LENCASTRE, J. A. Blended learning: a evolução de um conceito. In Angélica Monteiro, J. António Moreira, Ana Cristina Almeida & José Alberto Lencastre (coord). **Blended learning em contexto educativo**: Perspetivas teóricas e práticas de investigação. Santo Tirso: DeFacto Editores, 2012, p.17-30.

LÉVY, P. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LOUREIRO, A.M.A. **O ensino da música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

MATEIRO, T. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 22, 57-66, set. 2009.

MORAN, J.M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação).

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, G. C. **PrefRec**: uma metodologia para desenvolvimento de sistemas de recomendação utilizando algoritmos de mineração de preferências. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Faculdade de Ciência da Computação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/12550/1/PrefRecMetodologiaDesenvolvimento.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

OLIVEIRA, L. A. P. de; GUARIZO, M. A.; AMATO, D. C.; SCHWARTZ, G. M. **Jogos e Brincadeiras na Escola: nada mais sério para a aprendizagem** – v.18. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, M.A.W.; CERESER, C.M.I.; HENTSCHKE, L. Tecnologias de informação e comunicação na educação musical: Um estudo sobre a autoeficácia de professores de música no Brasil. **PERCEPTA-Revista de Cognição Musical**, v. 3, n. 2, p. 81, Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/journals/index.php/percepta/article/view/65>. Acesso em: 17 nov. 2018.

PENNA, M. **Música (s) e seu ensino**. 2. ed. Ver. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PENNA, M. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

PENNA, M. **Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical**. Revista da Abem, **Porto Alegre**, n. 16, p. 49-56. 2007.

RIBEIRO, J. S. O. da F. **Uma espécie de ópera: o canto encenado desde o ensino básico**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Música) - Departamento de Comunicação e Arte. Universidade de Aveiro (Portugal), 2016. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/17811/1/Disserta%20c3%a7%20c3%a3o.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2017.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

RODRIGUES, L. da S.. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. 2013. 96 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

RYAN, R.M.; DECI, E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, 55 (1), Washington, DC, 2000, p. 68-78. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/record/2000-13324-007>. Acesso em: 28 ago. 2017.

SCHWARTZ, G.M.; TAVARES, G.H. **Webgames com o corpo: Vivenciando jogos virtuais no mundo real**. São Paulo: Phorte, 2012.

SILVA, E. M. O. da. **Os games e aprendizagem de língua inglesa sob a ótica do conectivismo**. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/42733/R%20-%20D%20-%20EDNA%20MARTA%20OLIVEIRA%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 ago. 2017.

SILVA, L. E.; FIGUEIREDO, S. L. F. de. Prática coral: um panorama das publicações de anais de encontros e congressos da ABEM e ANPPOM dos últimos dez anos (2003-2013). IN: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). **Anais...** de 5 a 9 de out. Natal, 2015. Disponível em:

<http://abemeduacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/o/xxiicongresso/paper/viewFile/1092/508>. Acesso em: 18 ago. 2017.

SOBREIRA, S.G. Conexões entre Educação Musical e o campo do currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 33, p. 95-108, jul./dez. 2014.

SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, n. 10, p. 7-11. 2004.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe4, p. 79-97, 2014. Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440602014000800079&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602014000800079&lng=en&nrm=iso). Acesso em 29 Ago. 2017.

DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38645>.

WESTERMANN, B. A autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância: um estudo sobre os fatores de influência. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 78-87, jul./dez, 2012. Acesso em: 18 maio 2019. Disponível em:

<http://abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/92/77>.

Artigo recebido em: 02.12.2019

Artigo aprovado em: 24.03.2019