



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

**O PERFIL DO EGRESSO DO CURSO DE LICENCIATURA  
EM MÚSICA A DISTÂNCIA DA UnB E SUA INSERÇÃO NO  
MERCADO DE TRABALHO**

**EDSON DEL CASALE MOREIRA**

**BRASÍLIA - DF  
2019**

**EDSON DEL CASALE MOREIRA**

**O PERFIL DO EGRESSO DO CURSO DE LICENCIATURA  
EM MÚSICA A DISTÂNCIA DA UnB E SUA INSERÇÃO NO  
MERCADO DE TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música do Departamento de Música da Universidade de Brasília UnB, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Música.

Orientador: Professor Dr. Paulo Roberto Affonso Marins.

**BRASÍLIA – DF  
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

DD345p Del Casale, Edson  
O PERFIL DO EGRESSO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA A  
DISTÂNCIA DA UnB E SUA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO /  
Edson Del Casale; orientador Paulo Affonso Marins. -  
Brasília, 2019.  
123 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Música) -  
Universidade de Brasília, 2019.

1. Egressos. 2. Inserção Profissional. 3. Licenciatura  
em música EaD. I. Affonso Marins, Paulo, orient. II.  
Título.

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**EDSON DEL CASALE MOREIRA**

### **O PERFIL DO EGRESSO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA A DISTÂNCIA DA UNB E SUA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Aprovada em: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

#### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Paulo Roberto Affonso Marins  
Universidade de Brasília  
(Orientador)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Delmary Vasconcelos Abreu  
Universidade de Brasília  
(Membro Interno)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nilceia da Silveira Protásio Campos  
Universidade Federal de Goiás  
(Membro Externo)

---

Prof. Dr. Davi Bretanha Junker  
Universidade Federal de Brasília  
(Membro Suplente)

## AGRADECIMENTOS

Ser grato ou agradecer a alguém, pela menor demonstração de empatia ou consideração para comigo foi algo constante entre os anos de 2017 e 2019. Não me recordo de ter vivido com tanta intensidade outros acontecimentos como os que vivi dois últimos anos graças ao mestrado. Inúmeras foram as dificuldades, porém, inúmeras foram as mãos que se estenderam com muita disposição para me ajudar.

À minha esposa, Sandrine Bartollo, companheira e mentora dessa “aventura” chamada mestrado. Citando o poeta sul-mato-grossense Manoel de Barros, “tem mais presença em mim, o que me falta”. Ela foi a presença constante em todos os momentos e tudo o que me “faltou” quando faltei comigo mesmo.

Ao meu orientador Prof. Dr. Paulo Marins, pela disposição e questionamentos perspicazes que me fizeram quebrar a cabeça e ir atrás de conhecimento. Conhecimento esse que vou levar pra vida da toda. Não há como não ser grato por isso!

Às Professoras Dr<sup>a</sup>. Delmary Vasconcelos Abreu e Dr<sup>a</sup>. Nilceia da Silveira Protásio Campos, que me acompanham a algum tempo em minha interminável jornada acadêmica e gentilmente aceitaram fazer parte da banca examinadora. São profissionais que contribuem de forma inestimável para a Educação Musical do Brasil e tive a honra de tê-las contribuindo para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Música da UnB pelas constantes colaborações e contribuições.

À minha família (Pai, Mãe e Irmão), que mesmo distante, compreendeu meus momentos de ausência e me incentivou para que eu não desistisse.

Agradecimento mais que especial para meus amigos/irmãos Guilherme Wilhelms e Roxanne Cassiano, que me adotaram nas horas mais difíceis. Pessoas especiais!

Mais que amigos, deles escutei palavras e observei atitudes que me ajudaram de forma única: Valéria Calmon, Raquel Sampaio, Raul Pietricovsky, Pedro Gonçalves e Ricardo Chaves. A eles todo o meu carinho e admiração.

Aos egressos que participaram desta pesquisa. Sem eles ela seria impossível (literalmente)!

E a todos que colaboraram ao longo dessa jornada para chegada desse momento, o meu muito obrigado!

*“A glória é tanto mais tardia quanto mais duradoura há de ser, porque todo fruto delicioso amadurece lentamente”.*

Arthur Schopenhauer

## **RESUMO:**

Esta pesquisa teve por finalidade a obtenção do perfil dos egressos do curso de licenciatura em música a distância da UnB, bem como examinar os mecanismos de inserção dos egressos no mercado de trabalho em seus respectivos estados e cidades/regiões metropolitanas. O sistema UAB busca levar uma Universidade Pública de qualidade em locais distantes e isolados, tendo como foco formar prioritariamente professores para atuação na Educação Básica. A pesquisa se justifica em razão de em 12 anos de existência do referido curso não haver trabalhos que coletem informações para traçar o perfil dos egressos do curso relacionando-os aos objetivos de formação propostos no Projeto Pedagógico do Curso nem informações sobre o processo de inserção profissional destes no mercado de trabalho de professores de música. Aspectos pertinentes ao termo “inserção profissional” foram amparados teoricamente pelas ideias discutidas por Alves (2003), Rocha-de-Oliveira (2012) e Gomes (2016) que observam esse processo como uma experiência hermética/singular, dependente de múltiplos fatores e circunstâncias distintas. De caráter quantitativo, essa pesquisa foi desenvolvida auxiliada por um *survey* com um questionário autoadministrado via internet enviado aos alunos via e-mail, redes sociais e aplicativo de mensagem instantânea com a participação efetiva de 54 egressos. Os resultados obtidos indicam que a inserção desses egressos no mercado de trabalho se deu antes mesmo do ingresso no curso de licenciatura, o que pode ser explicado pela faixa etária acima de 40 anos de grande parte dos egressos e pelo seu percurso formativo anterior ao ingresso no curso de licenciatura. Confirmou-se também que esse processo acontece de forma *sui generis*, devido ao histórico de vida social e profissional de cada egresso, mas com esperadas semelhanças devido as escolhas feitas e autorregulação do mercado de trabalho (multidimensional). Espera-se que essa pesquisa possa contribuir com informações para uma atualização do panorama da inserção dos egressos no mercado de trabalho, bem como um aprimoramento e fortalecimento das formas de comunicação entre IES e egressos, criando uma melhor perspectiva para inserção dos mesmos no mercado de trabalho em todas as esferas da educação.

**Palavras chave:** Egressos. Inserção Profissional. Licenciatura em música EaD.



## **ABSTRACT:**

In the 12 years of its existence, there are still no studies that investigate the University of Brasilia's Distance Learning Music Course to define the profile of its graduates in relation to the training objectives set down in the course's pedagogical plan or to analyze information about the employability of those professionals as music teachers. Aspects regarding the term "employability" were theoretically supported by the ideas discussed by Alves (2003), Rocha-de-Oliveira (2012) and Gomes (2016), who see this process as a hermetic/singular experience, dependent on multiple factors and various circumstances. With a quantitative approach, this research was carried out aided by a survey with a self-administered web-based questionnaire sent to graduates via e-mail, social networks and instant messaging applications, with an effective participation of 54 graduates. The results obtained indicate that the insertion of these graduates in the work market occurred early, even before starting their undergraduate degree, which can be explained by most graduates being in their 40s and their educational background prior to entering university. It became evident that this process happens multidimensionally, given each graduate's history, their social and professional lives, but with expected similarities due to the choices they made and a self-regulating work market. This research is expected to contribute with new information, updating the panorama of the insertion of music graduates in the work market, as well as improving and strengthening communication forms between higher education institutions and graduates, bringing benefits to both and a better perspective about their insertion in the work market in any level of education.

**Keywords:** Graduates. Employability. Distance Learning. Music Degree.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
BDTB	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílios
SEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Sinpro - DF	Sindicato dos Professores
UAB	Universidade Aberta
UnB	Universidade de Brasília

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Gráfico 1</b> – Quantidade de trabalhos elencados por categoria/Eixo temático .....	37
<b>Gráfico 2</b> – Gênero dos egressos.....	65
<b>Gráfico 3</b> – Faixa etária dos egressos.....	69
<b>Gráfico 4</b> – Município/Região Metropolitana em que os egressos residem atualmente.....	70
<b>Gráfico 5</b> – Relação entre quantidade de egressos x polo de formação.....	75
<b>Gráfico 6</b> – Local de iniciação musical dos gressos.....	77
<b>Gráfico 7</b> – Tempo levado para conclusão o curso.....	78
<b>Gráfico 8</b> – Egressos que estão cursando ou concluíram algum tipo de pós-graduação.....	78
<b>Gráfico 9</b> – Egressos que estão cursando ou concluíram curso de pós-graduação.....	79
<b>Gráfico 10</b> – Motivos que levaram os egressos a continuar estudando.....	79
<b>Gráfico 11</b> – Quantidade de egressos que continuaram participando de atividades acadêmicas depois de formados e cursos de apacitação.....	79
<b>Gráfico 12</b> – Área em que os egressos buscaram cursos de capacitação.....	80
<b>Gráfico 13</b> – Visão do egresso sobre como o curso o preparou para integrar o mercado de trabalho.....	81
<b>Gráfico 14</b> – Sobre a preparação recebida no curso quanto à capacidade de criar, gerenciar e refletir sobre situações do ensino de música.....	82
<b>Gráfico 15</b> – Sobre a preparação recebida no curso quanto à capacidade direcionar e desenvolver sua carreira profissional.....	82
<b>Gráfico 16</b> – Egressos que trabalhavam como professor de música antes de ingressar na graduação.....	85
<b>Gráfico 17</b> – Quantidade de egressos que trabalharam fora da área de música durante a graduação.....	88
<b>Gráfico 18</b> – Sobre a quantidade de egressos que continuam trabalhando na área de música após a conclusão da graduação.....	88
<b>Gráfico 19</b> – Espaços que os egressos atuam após o termino da graduação.....	89
<b>Gráfico 20</b> – Sobre espaços de trabalho serem adequados para a aula de música ou não.....	90

<b>Gráfico 20</b> – Sobre o vínculo empregatício dos egressos.....	91
<b>Gráfico 22</b> – Quantidade de horas semanais trabalhadas pelos egressos.....	92
<b>Gráfico 23</b> – Sobre a consideração a respeito da remuneração recebida.....	93
<b>Gráfico 24</b> – Quantidade de egressos que afirmaram passa por uma fase de desemprego após a graduação.....	95
<b>Gráfico 25</b> – Sobre o trabalho desenvolvido ser interessante e proporcionar novos conhecimentos.....	98
<b>Gráfico 26</b> – Sobre a atividade profissional atual possibilitar boas perspectivas. ....	99
<b>Gráfico 27</b> – Sobre satisfação com a atual situação profissional.....	99
<b>Gráfico 28</b> – Sobre a satisfação do egresso com o percurso profissional construído.....	100
<b>Quadro 1</b> – Trabalhos Seleccionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	34
<b>Quadro 2</b> – Trabalhos seleccionados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia – BDTD/IBICT.....	34
<b>Quadro 3</b> – Buscas realizada na Revista OPUS da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM).....	34
<b>Quadro 4</b> – Buscas realizada na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).....	34
<b>Quadro 5</b> - Quantidade de trabalhos, autores e “títulos dos trabalhos” .....	34
<b>Quadro 6</b> – Eixos temáticos: análises dos trabalhos seleccionados.....	35
<b>Quadro 7</b> – Autodeclaração de raça.....	67
<b>Quadro 8</b> – Existência de curso de licenciatura presencial no município em que reside.....	70
<b>Quadro 9</b> – Razões que motivaram a escolha do curso de licenciatura em música a distância da UnB.....	71
<b>Quadro 10</b> – Categorização das respostas sobre razão ou motivação pela escolha do curso.....	74
<b>Quadro 11</b> – Ano de conclusão do curso pelos egressos.....	75
<b>Quadro 12</b> – Espaços ocupados pelos egressos como professor de música antes do início da graduação.....	84

<b>Quadro 13</b> – Atividades musicais exercidas antes/durante a graduação.....	86
<b>Quadro 14</b> – Motivos que levaram alguns egressos a migrar para outra área de trabalho.....	93
<b>Quadro 15</b> – Perspectivas dos egressos para o futuro.....	93
<b>Quadro 16</b> – Motivos que contribuíram para a fase de desemprego.....	95
<b>Quadro 17</b> – Medidas tomadas para aumentas a possibilidade de emprego...	96
<b>Quadro 18</b> – Condições consideradas necessárias para aceitar um emprego.....	96
<b>Tabela 01</b> – Quantidade de trabalhos e unidade federativa em que o trabalho foi produzido.....	38

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1. ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE A INSERÇÃO DE EGRESSOS NO MERCADO DE TRABALHO</b> .....	23
1.1 Panorama sobre educação musical e legislações.....	23
1.2 Produções acadêmicas relacionadas ao objeto de estudo .....	30
1.3 Construindo o objeto de estudo:.....	38
1.4 Considerações acerca dos trabalhos selecionados .....	43
1.2. Inserção profissional: viés histórico.....	44
1.2.1 O processo de inserção e suas particularidades.....	47
<b>2. CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA A DISTÂNCIA DA UnB: HISTÓRICO E PLANO PEDAGÓGICO</b> .....	50
2.1 Breve histórico do Curso de licenciatura em música a distância da Unb ...	50
2.2 Análise descritiva do Plano Pedagógico do Curso de licenciatura em música a distância da Unb.....	52
2.3 A importância do estudo com egressos como ferramenta de avaliação do ensino.....	55
<b>3. PROCEDIMENTOS E APLICAÇÃO DA METODOLOGIA</b> .....	58
3.1 Sobre o procedimento metodológico.....	58
3.2 População amostra da pesquisa e a aplicação da metodologia.....	60
3.3 Elaboração do questionário e aplicação do <i>survey</i> .....	61
<b>4. ANÁLISE DE DADOS</b> .....	65
4.1 Características sociodemográficas dos egressos .....	65
4.2 Formação superior: motivações para escolha do curso, os polos em que as graduações foram realizadas e ano de formatura. ....	70
4.3 Percorso formativo e continuidade dos estudos após a conclusão da graduação. ....	76
4.4 Sobre o cumprimento do plano pedagógico do curso. ....	81
4.5 Sobre a inserção profissional dos egressos.....	84
4.6 A atuação profissional dos egressos antes do ingresso no curso de licenciatura em música a distância da UnB.....	84
4.7 Vínculo empregatício atual, carga horária e remuneração.....	90
4.8 Sobre a fase de desemprego .....	95
4.9 Sobre a satisfação profissional.98.....	100

4.10 Perfil dos egressos .....	100
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS: .....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE A: Questionário enviado aos egressos.....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE B: Mensagem privada enviada aos egressos via redes sociais e aplicativo de mensagens instantâneas.....</b>	<b>122</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por temática traçar um perfil para os egressos do curso de licenciatura a distância em música da Universidade de Brasília (UnB) e verificar os mecanismos de inserção profissional desses egressos no mercado de trabalho. O interesse pela temática se deve a duas situações, decorrentes uma da outra, pelas quais passei entre os anos de 2015 e 2016 em Brasília – DF. Formado em licenciatura em música pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no ano de 2008, trabalhei como professor de música e artes visuais da Rede Pública Estadual e Municipal em Campo Grande - MS entre os anos de 2006 a 2015. Por motivos pessoais, no ano de 2016, precisei me mudar para Brasília - DF. No ano de 2015, antecipando-me a mudança prevista para o ano de 2016, procurei na internet sobre escolas livres<sup>1</sup> de música, bem como sobre escolas regulares da rede privada onde a música fizesse parte do currículo escolar em Brasília.

O passo inicial em busca de minha recolocação no mercado de trabalho em Brasília-DF se deu por meio do envio de currículos, via e-mail, para todos os espaços formais e informais de ensino de música assim como para as escolas regulares da rede privada das quais obtive o endereço de e-mail por telefone ou que estavam disponíveis nos sites das escolas. Por não ter a indicação ou contato com pessoas que pudessem me auxiliar no êxito de meu objetivo e não tendo grandes expectativas quanto ao retorno por parte das escolas selecionadas as quais eu havia enviado meu currículo, em algumas oportunidades viajei para a cidade de Brasília-DF buscando um contato direto com as escolas que eu já havia estabelecido contato via e-mail.

A primeira situação que me levou a uma reflexão sobre a temática leva em consideração o fato de que, de um ponto de vista empírico, em geral as escolas livres de música e principalmente as escolas regulares da rede privada de Brasília não são tão receptivas em se tratando de aproximação a apresentação do motivo pelo qual você está visitando a escola, ou seja, a busca por emprego. Ao chegar às escolas livres de música, atendido por pessoas das secretarias, geralmente a conversa

---

<sup>1</sup> As escolas livres de música caracterizam-se como “sem vínculo com a rede oficial de ensino. E envolvem o ensino de música de acordo com normas estabelecidas pela própria escola, sem o compromisso de cumprir um programa determinado pelo Ministério da Educação e Cultura ou por órgãos estaduais e municipais de ensino” (SILVA, 1996: p. 51).



terminava em poucos minutos com uma apresentação breve, a entrega do currículo impresso e a promessa de um contato futuro por parte da escola. Já nas escolas regulares da rede particular, o que me chamou a atenção foi a falta de acesso direto a secretaria ou ao setor de departamento de pessoal das escolas, onde na maioria das vezes uma pessoa da portaria responsável pelo acesso à escola era quem recebia o currículo com a promessa de que ele seria entregue ao departamento responsável.

Friso que pode não ser a realidade de todas as escolas, mas são situações que ocorreram com frequência e que geraram expectativas relacionadas ao recebimento do currículo e frustrações ao pensar que mesmo entregando o currículo pessoalmente, sujeito a vários fatores, ele poderia não chegar ao seu local de destino. Após incessante busca, fui convidado, via e-mail, a participar de um processo seletivo em uma prestigiada escola regular da rede particular de ensino fundamental e médio, em novembro de 2015, na Asa Sul do Plano Piloto de Brasília. Após a entrevista, fui contratado para começar a trabalhar no início do ano letivo de 2016. Alcançada a recondução ao mercado de trabalho, já atuando como professor de música nessa escola, foi possível constatar diferentes realidades no que tange o ensino de música em escolas regulares da rede particular.

A segunda situação que despertou em mim o interesse em investigar essa temática ocorreu já trabalhando em duas escolas particulares de ensino regular, como professor de música das séries finais do Ensino Fundamental e do cursinho Pré-PAS<sup>2</sup> respectivamente, em Brasília - DF no ano 2017. A cada início de ano letivo chegam novos alunos oriundos de diversas escolas do plano piloto e de cidades satélites do Distrito Federal.

No cotidiano escolar, a interação com esses alunos com a intenção de mensurar seus conhecimentos musicais e buscando informações acerca das aulas de música nas escolas onde estudavam, haviam relatos por parte de alguns desses alunos de que em suas escolas anteriores a disciplina de música não fazia parte do conteúdo curricular do ensino fundamental ou quando essa estava inserida no

---

<sup>2</sup> O Programa de Avaliação Seriada – PAS – é uma modalidade de acesso ao ensino superior que surgiu por iniciativa da Universidade de Brasília – UnB objetivando a ampliação do processo de interação entre Universidade e Ensino Médio. O PAS propicia acesso à universidade de forma progressiva, comportando três avaliações realizadas ao término de cada série do Ensino Médio. Cada avaliação determina uma etapa de um Subprograma, em que a nota final se configura na soma das notas das três etapas. (Fonte: [http://www.cespe.unb.br/pas/PAS\\_oque.aspx](http://www.cespe.unb.br/pas/PAS_oque.aspx))

contexto escolar, se fazia presente de forma extracurricular, como um tipo de curso alternativo, muitas vezes tendo um professor de Artes (sem formação específica na área de música) como responsável pelos ensinamentos musicais. Com base em alguns relatos desses alunos, foi possível ainda averiguar que algumas escolas optam por tornar a música parte do currículo escolar apenas no Ensino Médio visando atender uma demanda específica relacionada ao Programa de Avaliação Seriada – PAS da UnB.

As duas situações anteriormente mencionadas acrescidas do fato de que o último concurso público promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) para exercerem o cargo de Professor de Educação Básica com vagas específicas para professores de música foi realizado em 2013, suscitaram em mim algumas dúvidas relacionadas ao campo de atuação dos egressos do curso de licenciatura em música – diurno da UnB, que inicialmente era a população de egressos que seria investigada nessa pesquisa.

De acordo com o Plano Pedagógico do Curso Diurno, o primeiro curso de música da UnB foi idealizado e desenvolvido em 1969 pelo maestro Cláudio Santoro juntamente com o apoio de profissionais da área como: os maestros Eleazar de Carvalho, Massarani, José Siqueira e Souza Lima; os compositores Edino Krieger e Camargo Guarniéri, os professores Arnaldo Estrela, Heitor Aliomonda entre outros. O Departamento de Música da UnB previa a criação de um Centro de Documentação e Pesquisa, de uma Escola Profissional de Música (nível básico e técnico) e de uma Escola Superior de Música que formasse instrumentistas, regentes, compositores, musicólogos e professores de música tendo por premissa a concepção de formar profissionais de música aptos a atuar na área artística e cultural, na pesquisa e no ensino de música. Porém, desativado em 1988, o curso de licenciatura em música e substituído pelo curso de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música.

Contudo, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394 no ano de 1996, colaborou para a extinção de cursos de Licenciatura em Educação Artística que formavam professores polivalentes atendendo à exigência do artigo 62 (redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) da necessidade de formação em licenciatura plena para atuar como professor da educação infantil ao ensino médio

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

No momento atual, o Departamento de Música da UnB oferece quatro cursos de graduação: Bacharelado em música, licenciatura em música – Noturno, licenciatura em música – Diurno e licenciatura em música a distância (parceria Universidade Aberta - UAB/UnB). Inicialmente, o campo de atuação desta pesquisa seria o curso de licenciatura em música do período diurno, que foi criado no ano de 2013 a fim de atender profissionais e estudantes interessados na profissão de professor de música.

Entretanto, no meio do percurso dessa pesquisa, mais precisamente após a qualificação, fez-se necessário a realização da troca do curso e da população a ser estudada. Foi escolhido como foco da pesquisa o curso de licenciatura em música a distância da UnB e os egressos desse curso como população a ser pesquisada. A justificativa para a troca se deu por diversos fatores que dificultaram o andamento da pesquisa com foco nos egressos do curso de licenciatura do Período Diurno da UnB. Entre esses fatores, os mais significativos foram a demora ao acesso a lista de dados dos egressos do curso de licenciatura do Período Diurno da UnB devido a problemas técnicos na secretaria do curso (uma reforma não prevista na sala da secretaria deixou os computadores com os dados dos egressos inacessíveis por um médio período de tempo) e quando a lista foi liberada pela secretaria do curso, só constavam os nomes completos dos alunos sem nenhum tipo de e-mail ou telefone para contactá-los. Após muito tempo tentando contato com e-mails conseguidos meses mais tarde junto a secretaria, não consegui nenhum tipo de retorno por parte dos egressos do Curso de Licenciatura do Período Diurno da UnB. Por esses fatos não foi logrado êxito na obtenção de dados para análise, o que inviabilizou completamente o andamento da pesquisa. Tornou-se inevitável a troca da população foco a ser pesquisada. A opção pelo curso de licenciatura em música a distância da UnB e seus egressos se justifica pelo fato de ser um assunto relativamente novo e pouco explorado dentro da literatura.

Como expõe Gomes (2016) “o desconhecimento dos caminhos profissionais dos egressos dos cursos de licenciatura em música também é observado em estudos da área de educação musical”. Face ao exposto sucedeu-se, então, o questionamento

inicial desta pesquisa: De que maneira os egressos do curso de licenciatura em música a distância da UnB se inserem no mercado de trabalho?

Segundo Gomes (2016):

a inserção profissional é um processo complexo, pois envolve múltiplos fatores, como características dos sujeitos, suas referências familiares e sociais, sua formação e, também, condições do mercado de trabalho. Os indivíduos têm valores, interesses, desejos e projetos próprios e, portanto, podem reagir diferentemente diante das circunstâncias que se apresentam na entrada da vida profissional. (GOMES, 2016, p.22).

Segundo Gomes (2016), estudos sobre egressos têm sido frequentes nos últimos anos em diferentes áreas do conhecimento. A autora sustenta que “estudo com egressos são realizados com os objetivos de avaliar cursos e programas, estabelecer relações entre formação e atuação profissional e analisar a inserção dos egressos no mercado de trabalho” (GOMES, 2016, p.44).

Buscando uma maneira de problematizar a inserção de egressos do curso de licenciatura em música a distância da UnB no mercado de trabalho mais adequadamente, fez-se necessário ampliar os horizontes relacionados ao tema objetivando buscar outros elementos que pudessem fornecer maiores detalhes para começar a elucidar essa investigação. Por consequência, a questão inicial abriu caminho para outras indagações a respeito dos espaços ocupados pelos egressos no mercado de trabalho.

Nesse viés, é significativo mencionar a promulgação da Lei 11.769/2008 que alterou a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, estabelecendo que a música devesse ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de Arte. A Lei estabeleceu ainda um prazo de três anos letivos para os sistemas de ensino se adaptar às novas exigências. Entretanto, no ano 2016 houve uma nova modificação com a aprovação da Lei 13.278/2016, que incluiu as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996) estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio.

Sendo assim, buscando um recorte histórico para pesquisa, pautando-me pelas leis mais recentes a respeito da obrigatoriedade do ensino das Artes, incluído o objeto de estudo dessa pesquisa será a população de egressos do curso de licenciatura em música a distância da UnB.

Essa pesquisa traz como objetivo geral:

- Traçar o perfil do egresso do curso de licenciatura em música a distância da UnB.

Tem como objetivos específicos:

- Investigar, de acordo com os parâmetros utilizados por Gomes (2016), os mecanismos de inserção no mercado de trabalho dos egressos do curso de licenciatura em música a distância da UnB, formados a partir do ano de 2011.

- Realizar um levantamento dentre os egressos do curso licenciatura em música a distância da UnB sobre qual percentual de atuantes na rede pública de ensino e qual o percentual de atuantes na rede privada de ensino.

Para realização desta pesquisa, uma metodologia de *survey* foi escolhido como metodologia de pesquisa auxiliado por um questionário autoadministrado via e-mail composto de 40 questões de múltipla escolha. Babbie (1999, p. 113) explica que métodos de *survey* são usados para estudar um segmento ou parcela - uma amostra - de uma população para fazer estimativas sobre a natureza da população total da qual a amostra foi selecionada.

O trabalho será constituído da seguinte estrutura:

No capítulo 1 será delineada a temática deste trabalho – a inserção de egressos de cursos de licenciatura em música no mercado de trabalho – auxiliado pelas produções acadêmicas na área da música e da educação. A temática da inserção no mercado de trabalho será abordada sob uma perspectiva histórica para tornar possível compreendê-la como uma manifestação que ocorreu diferente em diversas épocas, influenciada por fatores diversos. Para descrever aspectos pertinentes ao termo “inserção profissional” o trabalho será amparado teoricamente pelas ideias sobre a temática e a relevância de estudos realizados com egressos nesse âmbito trazidos por Gomes (2016) e Alves (2003), que analisam a inserção profissional como um uma experiência hermética dependente de múltiplos fatores e circunstâncias distintas.

No capítulo 2 será apresentada a descrição e o histórico do curso de licenciatura em música a distância da UnB simultaneamente a análise documental do

PPC – Projeto Pedagógico do Curso e aspectos relacionados a relevância que os estudos sobre egressos ganharam nos últimos anos.

No capítulo 3 será apresentada a metodologia utilizada e a maneira como a pesquisa deste trabalho se construiu, juntamente com a preparação dos dados para a análise.

A análise de dados se dará no capítulo 4, embasada nos autores citados ao longo da pesquisa, seguida de minhas considerações finais no capítulo 5 acerca do perfil e da inserção profissional dos egressos do curso de licenciatura em música a distância da UnB no mercado de trabalho. Essa pesquisa pretende fornecer dados a respeito do perfil dos egressos e aferir por meio de quais mecanismos se dá a inserção de egressos no mercado de trabalho, para de alguma forma, subsidiar futuras pesquisas dentro dessa temática. Tem também a intenção de contribuir de forma reflexiva quanto a formação recebida pelos egressos e sua visão sobre o curso de licenciatura ofertado.

## **1. ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE A INSERÇÃO DE EGRESSOS NO MERCADO DE TRABALHO**

Este capítulo trata da inserção de egressos de cursos de licenciatura em música no mercado de trabalho, em específico no mercado de trabalho das escolas regulares da rede privada buscando embasamento nas produções acadêmicas nas áreas de Artes/Música e Educação. A temática da inserção no mercado de trabalho será abordada sob uma perspectiva histórica com o propósito de situar o leitor quanto ao conceito de inserção utilizado neste trabalho, com dados referentes ao processo de inserção profissional de egressos sob o prisma de outras áreas do conhecimento, afim de que se obtenha uma ideia mais ampla sobre os mecanismos da inserção de egressos no mercado de trabalho.

### **1.1 Panorama sobre educação musical e legislações**

Historicamente a música esteve presente nas escolas em vários momentos, e quase sempre, foi colocada como um instrumento para se atingir objetivos que não estivessem relacionados a educação musical, criando concepções deturpadas de educação musical. Sobre esses aspectos podemos citar três momentos distintos da Educação musical no Brasil: O Canto Orfeônico (1930), O Movimento de Arte-Educação (1950) e a Criação da disciplina de Educação Artística e surgimento do professor polivalente com a Lei Nº 5. 692/71 (1971).

Em decorrência dessa proposta polivalente e na impossibilidade de o professor atuar nas três áreas artísticas, o ensino da música viu emergir práticas recreativas e lúdicas que fogem totalmente as questões e aos objetivos propriamente musicais. (LOUREIRO, 2003. p 72)

De acordo com Santos (apud LOUREIRO, 2003, p. 69) “a música passou a atuar como pano de fundo para a expressão cênica e plástica, esvaziando-se como linguagem autoexpressiva”. Para Loureiro (2003), mencionar o ensino de música em legislações nunca foi garantia de um ensino produtivo.

Em um retrospecto histórico sobre as legislações recentes que tratam do ensino de música nas escolas, no ano 2006 o Conselho Nacional de Educação alterou a expressão “Educação Artística” para a expressão “Ensino de Artes” no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Resolução nº 1 de 31/01/2006). Segundo Oliveira (2011), essa determinação permitiu às escolas das

redes públicas de ensino receberem, através de concursos, licenciados em qualquer uma das linguagens específicas de arte, como Artes Visuais, Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música ou Dança para trabalharem como docentes.

Já no ano de 2008, a promulgação da Lei nº 11.769 que alterou a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) dispunha sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, estabelecendo que a música se tornasse conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de Arte.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...] § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (BRASIL, 2008).

Essa Lei estabelecia ainda um prazo de três anos letivos para que os sistemas de ensino se adaptassem às novas exigências. A aprovação dessa lei mobilizou toda a classe de profissionais da educação musical e suscitou muitos debates sobre temáticas diversas relacionadas ao ensino de música nas escolas e os profissionais que seriam inseridos dentro do contexto escolar. Penna (2015) comenta que “a educação musical precisa, então, responder de modo produtivo a essas questões, para que seja capaz de se estender e intensificar a sua presença na prática escolar, conquistando uma maior valorização social” (PENNA, 2015, p.167).

A Lei 11.769/2008 abre possibilidades, mas a conquista efetiva de espaços para música na escola ainda depende, em grande parte, do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais. Precisamos, portanto, ocupar com práticas significativas os espaços possíveis, e progressivamente ampliá-los, concretizando em sala de aula, na sociedade civil, a “política educacional” (PENNA, 2015, p.169).

Entretanto, a promulgação dessa mesma lei, estimulou a mobilização de outras áreas artísticas a fim de que recebessem o mesmo incentivo e se tornassem mais valorizadas no âmbito escolar. Assim, no ano de 2016, houve uma nova modificação no âmbito legislativo da Educação com a aprovação da Lei 13.278/2016, que incluiu as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da



educação básica. A nova Lei estabeleceu um prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino insiram, de forma obrigatória, esses componentes curriculares em todas as etapas do ensino regular.

Em uma pesquisa realizada por Grings (2015) sobre as motivações e aspirações de egressos de licenciatura em música, foram encontrados ao todo 115 cursos de licenciatura em música no Brasil, entre as modalidades presencial e a distância. Esse dado apresentado pela pesquisa nos leva a crer que todos os anos centenas de pessoas deixam as universidades capacitados para exercerem a docência em música e ficam à disposição do mercado de trabalho em busca de sua inserção. Sob esse aspecto, esse fato nos leva a reflexão e induz aos seguintes questionamentos: Qual o destino desses educadores? Onde estão exercendo a docência?

Para elucidar essa questão sobre a capacidade que a rede pública de ensino tem de absorver professores de música, busquei como exemplo específico a ser citado a rede pública de Brasília. Em um levantamento feito pelo Sindicato dos professores do Distrito Federal (Sinpro – DF), foi apontado um déficit de pouco mais de mil docentes na rede pública de ensino para o início do ano letivo de 2016<sup>3</sup>. De acordo com Cleber Soares, diretor do Sinpro – DF na época, o número de aposentadorias era bem maior do que o número de contratações feitas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Recentemente o “Jornal de Brasília” divulgou uma matéria onde o Sinpro – DF relata um déficit de dois mil professores, sendo que 4,2 mil servidores solicitaram aposentadoria nos últimos 3 anos e apenas 50% do quadro foi repostos<sup>4</sup>.

Talvez possa se justificar a incapacidade da Rede Pública de ensino não conseguir absorver uma grande quantidade de profissionais licenciados de todas as áreas (incluindo a música) por possíveis restrições orçamentárias impostas pelas leis de responsabilidade fiscal (que veda a nomeação de novos servidores públicos), número de vagas insuficientes em concursos públicos, principalmente no que se refere à relação número de candidatos e quantidade de vagas disponíveis. Especificamente em Brasília-DF, o edital do último concurso público com vagas

---

<sup>3</sup> Matéria jornalística realizada em 01/03/2016 e disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/ano-letivo-comeca-com-deficit-de-mil-professores/>

<sup>4</sup> Matéria jornalística realizada em 20/08/2018 e disponível em: <http://www.jornaldebrasil.com.br/cidades/com-aposentadoria-de-professores-e-falta-de-planejamento-alunos-ficam-sem-aulas/> Acesso em: 12/09/2019

específicas para professores de música do ensino regular promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) para se exercer o cargo de Professor de Educação Básica foi em 2013, como exposto a seguir<sup>5</sup>:



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**  
**CONCURSO PÚBLICO PARA PROVIMENTO DE VAGAS NO CARGO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**EDITAL Nº 01-SEAP/SEE, DE 04 DE SETEMBRO DE 2013**

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO DO DISTRITO FEDERAL, no uso de suas atribuições legais, o disposto na Lei nº 4.949, de 15 de outubro de 2012, na Lei Complementar nº 840, de 23 de dezembro de 2011, na Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013, bem como a autorização do Conselho de Política de Recursos Humanos publicada no Diário Oficial do Distrito Federal nº 45, de 04 de março de 2013, torna pública a realização de concurso público para provimento de vagas no cargo de Professor de Educação Básica, da Carreira Magistério Público do Quadro de Pessoal do Distrito Federal mediante as condições estabelecidas neste Edital.

**1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

**1.1.** O concurso público será regulado pelas normas contidas no presente Edital e seus anexos e será executado pelo Instituto Brasileiro de Formação e Capacitação – IBFC.

**1.2.** O concurso destina-se ao provimento de 804 (oitocentas e quatro) vagas de Professor de Educação Básica da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, conforme Anexo I deste Edital.

**ANEXO I – QUADRO DE VAGAS**

CÓDIGO	COMPONENTE CURRICULAR	VAGAS/CARGA HORÁRIA	
		20horas	40horas
101	Atividades	5	200
202	Artes Cênicas /Teatro	2	8
203	Artes Dança	2	8
204	Artes Música	2	10
205	Artes Plásticas	15	9
206	Artes Visuais	2	9

<sup>5</sup> O edital completo do concurso realizado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal em 2013 disponível em:< [http://www2.ibfc.org.br/arquivos/Edital\\_1\\_GDF.pdf](http://www2.ibfc.org.br/arquivos/Edital_1_GDF.pdf)> Acesso em 14/10/2018

De um total de 804 vagas para professores de Educação Básica, 67 vagas foram destinadas as áreas artísticas, e mais especificamente 12 vagas para professores da área de música. É importante ressaltar que nesse edital estavam previstas também a quantidade de 17 vagas para professores de instrumentos musicais.

O edital não deixa explícito, mas possivelmente esses professores de instrumentos musicais atuariam na Escola de Música de Brasília – escola pública que promove um ensino técnico/profissionalizante e fica sob a coordenação da SEDF. Assim sendo, o concurso realizado pela SEDF em 2013 contabilizou, entre vagas para atuar na educação básica e vagas de professores de instrumentos musicais, o total de 29 vagas para professores de música. Exposto abaixo, mais um trecho do edital com o cargo específico e a quantidade de vagas específicas para professores de instrumentos musicais.

**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
CONCURSO PÚBLICO PARA PROVIMENTO DE VAGAS E FORMAÇÃO DE CADASTRO  
DE RESERVA EM CARGOS DAS CARREIRAS MAGISTÉRIO PÚBLICO E ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO  
EDITAL Nº 23 – SEE/DF, DE 13 DE OUTUBRO DE 2016**

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, tendo em vista o disposto na Lei nº 4.949, de 15 de outubro de 2012, na Lei Complementar nº 840, de 23 de dezembro de 2011, na Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013, na Lei nº 5.106, de 3 de maio de 2013, na Portaria nº 101, de 11 de agosto de 2015, na Portaria nº 27, de 16 de setembro de 2016, e na Portaria nº 28, de 16 de setembro de 2016, torna pública a realização de concurso público para provimento de vagas em cargos das carreiras Magistério Público e Assistência à Educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, mediante a condições estabelecidas neste edital.

CÓDIGO	COMPONENTE CURRICULAR	VAGAS/CARGA HORÁRIA	
		20horas	40horas
223	Música/Acordeom	0	1
224	Música/Bandolim	0	1
225	Música/Bateria	1	0
226	Música/Cavaquinho	0	1
227	Música/Contrabaixo Acústico	1	0
228	Música/Flauta Travesso Barroca	0	1
229	Música/Gaita Cromática	0	1
230	Música/Percussão	0	1
231	Música/Piano Erudito	0	1
232	Música/Regência Coral	0	1
233	Música/Saxofone	1	0
234	Música/Trombone	1	0
235	Música/Trompa	1	0
236	Música/Trompete	0	1
237	Música/Viola Caipira	0	1
238	Música/Viola Clássica	1	0
239	Música/Violão 7 Cordas	0	1

Contudo, o concurso para professores mais recente, realizado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal em 2016<sup>6</sup>, traz modificações em seu edital que estão relacionadas com a nomeação do cargo/função e a diminuição drástica da quantidade de vagas se comparada a quantidade de vagas do concurso anterior:

---

<sup>6</sup> O edital completo do concurso realizado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal em 2016 disponível em:  
<[http://www.cespe.unb.br/concursos/SEE\\_16\\_DF/arquivos/ED\\_1\\_SEE\\_DF\\_2016\\_\\_\\_ABERTURA.PDF](http://www.cespe.unb.br/concursos/SEE_16_DF/arquivos/ED_1_SEE_DF_2016___ABERTURA.PDF)>. Acesso em: Acesso em 14/10/2018

**CARGO 3: PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – ÁREA DE ATUAÇÃO: ARTES**

REQUISITO: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas; ou licenciatura plena em Artes Cênicas; ou licenciatura plena em Teatro; ou bacharelado em Teatro com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura (PEL) em área afim; ou licenciatura plena em Educação Artística com habilitação em Dança; ou licenciatura plena em Dança; ou bacharelado em Dança com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura (PEL) em área afim; ou licenciatura plena em Educação Artística com habilitação em Música; ou licenciatura plena em Música; ou bacharelado em Música com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura (PEL) em área afim; ou licenciatura plena em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas; ou licenciatura plena em Artes Plásticas ou bacharelado em Artes Plásticas com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura (PEL) em área afim; ou licenciatura plena em Educação Artística com habilitação em Artes Visuais; ou Licenciatura plena em Artes Visuais, ou Bacharelado em Artes Visuais com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura (PEL) em área afim; fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC.

REMUNERAÇÃO: R\$ 5.237,13.

JORNADA DE TRABALHO: 40 horas semanais.

**4.1 CARREIRA MAGISTÉRIO PÚBLICO – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Cargo/Área de Atuação	Vagas para ampla concorrência	Vagas reservadas para candidatos com deficiência	Cadastro de reserva
Cargo 1: Professor de Educação Básica – Área de Atuação: Administração	1	*	2
Cargo 2: Professor de Educação Básica – Área de Atuação: Atividades	458	114	712
Cargo 3: Professor de Educação Básica – Área de Atuação: Artes	3	*	20

Observando que o edital foi lançado em outubro de 2016, modificação do nome do cargo/função neste edital pode ser relacionada com a promulgação da Lei 13.278 em maio de 2016, que trata do ensino da arte e incluiu as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. Com relação a quantidade de vagas no concurso anterior destinadas a professores de música (12 vagas) em comparação ao número de vagas para professores de arte (o cargo específico de professor de música não consta mais no edital) há uma escassez de vagas - apenas 3 vagas para ampla concorrência entre as áreas de arte. Quanto ao conteúdo cobrado na prova, esse edital criou uma dificuldade maior, com conteúdo das áreas de artes em todas as suas manifestações, sem levar em consideração a formação específica do candidato. Em suma, um concurso com poucas vagas plenas e a exigência de uma quantidade muito maior de conteúdo.

Esse cenário leva a crer que o mercado de trabalho das escolas regulares da rede privada absorva essa mão de obra excedente mais cedo do que a rede pública de ensino. Desse ponto emerge a premissa de investigar a temática da inserção

profissional de egressos de cursos de licenciatura em música de escolas regulares e como esse tema tem sido abordado em trabalhos acadêmicos no Brasil.

## **1.2 Produções acadêmicas relacionadas ao objeto de estudo**

Face ao exposto anteriormente, o objetivo deste tópico foi realizar um levantamento acerca de referências que contemplem a produção de conhecimento acerca da inserção profissional de egressos de cursos de licenciatura em música em escolas regulares no Brasil, aferindo como, onde e por quem o assunto objeto de estudo tem sido abordado, possuindo um “caráter exploratório, que se organiza como parte do processo de investigação” (PEREIRA, 2013, p. 223). Esse procedimento muitas vezes recebe o nome de “Estado da arte”. Para Pereira (2013) o

“estado da arte” é definido como um levantamento bibliográfico realizado em resumos e catálogos de fontes relacionados a um campo de investigação, com o objetivo de mapear e discutir certa produção científica/acadêmica em determinado campo do conhecimento (PEREIRA, 2013, p. 222)

A aproximação com esse tema está associada ao meu percurso como docente em escolas regulares da rede privada de Brasília - DF, vinculado às mudanças curriculares ocorridas após a promulgação das Leis nº 11.769/2008 e nº 13.278/2016. Para a constituição desse tópico, procurou-se por publicações (teses, dissertações e artigos) que trouxessem referências ao objeto de conhecimento proposto tanto nos títulos dos trabalhos quanto em seus resumos. Para uma busca mais acurada, em alguns momentos, fez-se necessária a leitura de introduções e sumários dos trabalhos, bem como a busca de termos/expressões ou palavras chaves dentro dos textos.

O levantamento e seleção dos trabalhos obedeceram aos seguintes critérios:

- 1) Pesquisas que estivessem relacionadas diretamente com egressos de cursos de licenciatura em música;
- 2) Que de alguma maneira abordassem aspectos da inserção profissional dos egressos de música e de outras áreas;
- 3) Recorte temporal a partir da data de promulgação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, posteriormente alterada pela Lei 13.278/2016. Com esses critérios pretendeu-se averiguar se e em quais circunstâncias a temática escolhida vem sendo discutida/estudada tomando por

base um levantamento quantitativo para posterior análise dos trabalhos acadêmicos relacionados ao tema no Brasil. O objetivo desse levantamento do “estado da arte” é buscar em que aspectos e dimensões a inserção dos egressos dos cursos de licenciatura em música no mercado de trabalho tem sido discutida, em que tipo de publicação (tese, dissertações, artigos), qual o foco da pesquisa e metodologia utilizada pelos pesquisadores, onde foram produzidas e principalmente de que ponto é possível dialogar com os autores.

Foram realizadas buscas para seleção das produções acadêmicas nas bases de dados Portal de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na Revista OPUS – periódico científico da Associação Nacional de pesquisa e Pós-Graduação em Música (AMPOM) e na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). A escolha desses locais de pesquisa será justificada a seguir.

O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um sistema de busca bibliográfica, que reúne registros desde 1987. Nesse catálogo encontra-se a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos. O referido catálogo, a partir de 1996, continuou a ser atualizado por um aplicativo eletrônico chamado Cadastro de Discentes<sup>7</sup>. Atualmente, tanto os metadados<sup>8</sup> quanto os arquivos completos das teses e dissertações são informados diretamente à CAPES pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados, na Plataforma Sucupira<sup>9</sup> e sincronizados periodicamente com o Catálogo<sup>10</sup>. A Plataforma Sucupira é fonte segura e transparente de dados sobre Avaliação Quadrienal, Coleta, APCN, Minter & Dinter, Qualis, além de oferecer a lista de cursos

---

<sup>7</sup> Criado em março de 2006, o Cadastro de Discentes armazena e mantém atualizados todos os dados relativos à comunidade dos alunos de mestrado e doutorado, desde a matrícula até a titulação. Trata-se do instrumento formal de registro do envio das teses e dissertações para o Banco de Teses da Capes, disponibilizado no site Domínio Público, no portal do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/3694-conheca-os-novos-procedimentos-para-cadastro-de-discentes>. (Acesso em: 06/05/2018)

<sup>8</sup> Os metadados são marcos ou pontos de referência que permitem circunscrever a informação sob todas as formas, pode se dizer resumos de informações sobre a forma ou conteúdo de uma fonte. Disponível em: <https://www.metadados.pt/oquesaometadados>. (Acesso em: 06/05/2018)

<sup>9</sup> importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>. (Acesso em: 08/05/2018)

<sup>10</sup> Informações transcritas diretamente do catálogo da Capes disponível em: <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/periodicos/3571-como-funciona-o-banco-de-teses> (acesso em 20/11/2017)

avaliados e reconhecidos, informações e estatísticas da CAPES e da pós-graduação. Já o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional<sup>11</sup>.

A Revista OPUS da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) foi criada em 1989 e “tem como foco principal compor um panorama dos resultados mais representativos da pesquisa em música no Brasil”<sup>12</sup>. Foi classificada no estrato A1 do Qualis<sup>13</sup> Periódicos, da CAPES no quadriênio 2013-2016. Já a Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), que também tem qualificação A1 do Qualis Periódicos, é uma publicação periódica que divulga conhecimento em educação musical de cunho científico/teórico e propõe “reflexões acerca dos novos paradigmas educacionais, políticos e culturais, ou de cunho histórico, contextualizando as práticas atuais sob uma perspectiva histórica”<sup>14</sup>.

De acordo com Cervo e Bervian (2002) como uma primeira etapa de um mapeamento apresentamos o Levantamento Bibliográfico, que tem por finalidade inventariar todas as referências encontradas sobre um determinado tema (Apud VOSGERAU e ROMANOWSKI, 2014, p. 171). Ainda segundo Vosgerau e Romanowski (2014) essas referências podem estar em qualquer formato, ou seja, livros, sites, revistas, vídeo, não havendo um critério específico para seleção de materiais bastando que se relacionem com o tema investigado.

---

<sup>11</sup> Informações transcritas diretamente do BDTD disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/> (acesso em 20/11/2017)

<sup>12</sup> Informações transcritas diretamente do site da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/index> (acesso em 20/11/2017)

<sup>13</sup> QUALIS é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Disponível em: [http://www.biblioteca.ics.ufpa.br/arquivos/QUALIS-rev\\_26\\_11.pdf](http://www.biblioteca.ics.ufpa.br/arquivos/QUALIS-rev_26_11.pdf) (Acesso em: 08/05/2018)

<sup>14</sup> Informações transcritas diretamente do site da Associação Brasileira de Educação Musical, disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/publicacoes.asp> (acesso em 20/11/2017)



A princípio, optou-se por selecionar apenas Teses, Dissertações e Artigos com descritores que pudessem gerar resultados que se aproximassem da temática da pesquisa. Para um maior afinamento e maior objetividade quanto ao assunto procurado, foram aplicados diversos filtros existentes dentro das próprias plataformas de busca dos locais de pesquisa, como filtros de data, área do conhecimento, categoria de assuntos e palavras específicas para que a temática procurada se aproximasse o máximo do assunto pesquisado.

O critério para seleção dos trabalhos está relacionado primeiramente com os descritores utilizados que se aproximam das palavras chaves da pesquisa. Os descritores utilizados foram: **Egressos e Música, Egressos música, Egressos de licenciatura em música, Inserção profissional música e Escolas Regulares da Rede Privada**. O segundo critério utilizado foi a relação do assunto abordado no trabalho pesquisado com a temática dessa pesquisa e os descritores/palavras chaves escolhidas. O último critério de seleção o recorte histórico escolhido (ano de 2008) que marca a mobilização da categoria de Educadores Musicais com a aprovação da Lei 11.769/2008 e o posterior processo de cumprimento dessa lei pelas instituições escolares.

Na busca realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, dos 1005 trabalhos encontrados relacionados com os descritores apenas 03 foram selecionados. Já na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia – BDTD foram encontrados 1,193 com os mesmos descritores e somente 07 trabalhos foram selecionados. Esses trabalhos foram selecionados primeiro pelo título e depois pela leitura do resumo que indicavam grande aproximação com a temática desta pesquisa. Torna-se necessário ressaltar que com os descritores utilizados, os resultados apresentados tanto na revista periódica da ANPPOM quanto da ABEM não foram selecionados pelo fato de que estes não eram compatíveis com a temática em foco dessa pesquisa. Os resultados quantitativos encontrados nos bancos de dados consultados podem ser verificados nos quadros 01, 02, 03 e 04 a seguir:

**Quadro 1 – Trabalhos Selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES**

Descritores	Resultados	Trabalhos selecionados
Escolas Regulares da Rede Privada	502	0
Inserção profissional música	468	0
Egressos música	26	1
Egressos de licenciatura em música	9	2
Egressos + Música	0	0

Fonte do autor

**Quadro 2 – Trabalhos selecionados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia – BDTD/IBICT**

Descritores	Resultados	Trabalhos selecionados
Escolas Regulares da Rede Privada	645	0
Inserção profissional música	0	2
Egressos música	70	2
Egressos de licenciatura em música	26	3
Egressos + Música	452	0

Fonte do autor

**Quadro 3 – Buscas realizadas na Revista OPUS da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)**

Descritores	Resultados	Trabalhos selecionados
Egressos e Música	1	0
Egressos música	1	0
Egressos de licenciatura em música	1	0
Inserção profissional música	8	0
Escolas Regulares da Rede Privada	0	0

Fonte do autor

**Quadro 4 – Buscas realizadas na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)**

Descritores	Resultados	Trabalhos selecionados
Egressos e Música	4	0
Egressos música	4	0
Egressos de licenciatura em música	1	0
Inserção profissional música	2	0
Escolas Regulares da Rede Privada	0	0

Fonte do autor

No quadro número 5, a seguir, os trabalhos selecionados foram organizados em ordem cronológica, contendo informações sobre os nomes dos autores, os títulos, a descrição de classificação como dissertação ou tese, o ano da defesa/publicação e estado federativo de origem do trabalho.

**Quadro 5 - Quantidade de trabalhos, autores e títulos dos trabalhos selecionados.**

Nº	AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	UF
1	Marila Cristina Sales Marques	O ensino da música no contexto escolar: Uma pesquisa nas escolas particulares da Rede de Ensino Fundamental de Salvador	Dissertação	2009	BA
2	Melissa Pedroso da Silva Pereira	Currículo e práxis na formação de professores: uma análise do curso de licenciatura em música da Universidade Estadual de Ponta Grossa	Dissertação	2013	PR
3	Regiana Blank Wille	Docentes de música na Educação Básica: um estudo sobre identidades profissionais	Tese	2013	RS
4	Aline Dallazem	Egressos licenciados em música: Inserção e atuação na Educação Básica	Dissertação	2013	SC
5	João Emanuel Ancelmo Benvenuto	A Constituição do <i>habitus</i> docente pelos egressos do curso de licenciatura em música da UFC/Fortaleza e sua atuação no campo profissional	Tese	2015	CE
6	Ana Francisca Schneider Grings	Professores de música do Brasil: Motivações e aspirações profissionais	Tese	2015	RS
7	Anne Charlyenne Saraiva Campos	Estágio supervisionado em pauta: a construção da identidade profissional do docente licenciado em música pela EMUFRN	Dissertação	2016	RN
8	Jéssica de Almeida	Quando em dois somos muitos: Histórias de vida dialogadas e a atuação do professor de música na educação básica	Dissertação	2016	RS
9	Solange Maranhão Gomes	A inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná	Tese	2016	RS
10	Midian de Souza Fernandes	Estágio supervisionado em música na educação infantil: um estudo com egressos do curso de Licenciatura Plena em Música da UFRN	Dissertação	2017	RN

Fonte do autor

Com uma análise inicial baseada inicialmente na seleção pela leitura do título e do resumo, muitos trabalhos atravessaram os descritores de alguma maneira como se fossem pertinentes, tratando de assuntos como a inserção de egressos de cursos de licenciatura em escolas particulares de música, projetos sociais mantidos pela iniciativa privada entre outros temas. Porém, foram considerados temas transversais e conseqüentemente descartados por não atenderem o foco específico da pesquisa. Assim sendo, foram selecionados 10 trabalhos que se relacionaram de alguma maneira com os descritores utilizados e com as questões de pesquisa do presente estudo.

### 1.1.3 Análise inicial e categorização dos trabalhos

Para um melhor entendimento dos aspectos abordados nos trabalhos selecionados, procurou-se criar duas categorias de produções acadêmicas a partir dos principais aspectos abordados pelos trabalhos. Assim sendo, ao analisar os trabalhos optou-se pela criação de 4 eixos temáticos, cada um referente a um assunto específico relacionado a análise dos trabalhos. Os eixos temáticos foram identificados da seguinte maneira:

- **Formação e currículo:** trabalhos que tratam da relação entre a formação docente do egresso e suas práticas escolares.
- **Identidade profissional e atuação** – trabalhos que problematizam a formação recebida nos cursos de licenciatura pelos acadêmicos, legislações vigentes confrontadas com a realidade da Educação Musica nas escolas.
- **Objetivos/Aspirações e motivações** – um único trabalho selecionado que analisa os valores pessoais vigentes levou os egressos a optarem pela carreira de educador musical, como avaliam sua situação atual e quais são os planos para o futuro profissional.
- **Inserção profissional** – trabalhos que investigam qual a trajetória dos egressos antes de cursarem a licenciatura em música e de que maneira o conhecimento adquirido durante suas formações nas universidades colaborou para que estes se inserissem no mercado de trabalho.

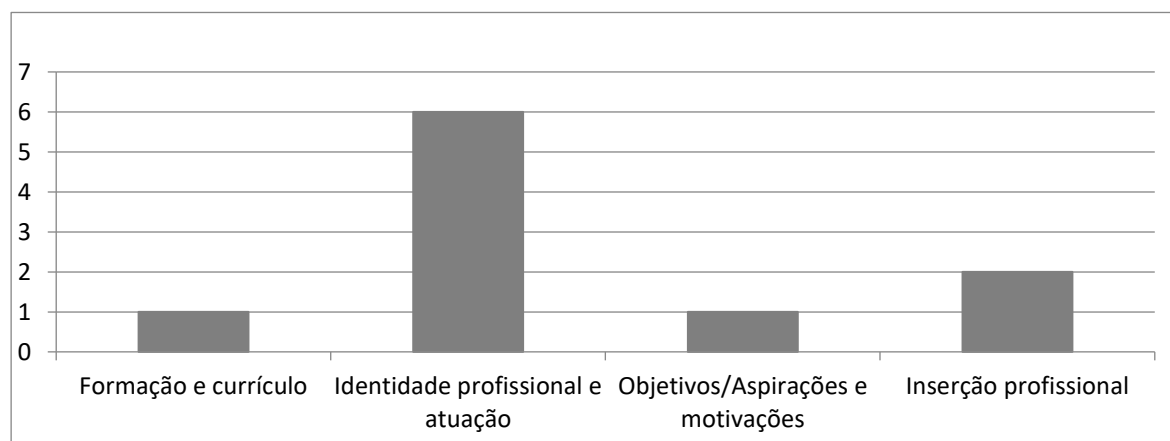
**Quadro 6 – Eixos temáticos: análises dos trabalhos selecionados**

<b>Eixo temático</b>	<b>Título dos Trabalhos relacionados</b>
Formação e currículo	“O ensino da música no contexto escolar: Uma pesquisa nas escolas particulares da Rede de Ensino Fundamental de Salvador”.
Identidade profissional e atuação	“Currículo e práxis na formação de professores: uma análise do curso de licenciatura em música da Universidade Estadual de Ponta Grossa”; “Egressos licenciados em música: Inserção e atuação na Educação Básica”; “A Constituição do <i>habitus</i> docente pelos egressos do curso de licenciatura em música da UFC/Fortaleza e sua atuação no campo profissional”; “Estágio supervisionado em pauta: a construção da identidade profissional do docente licenciado em música pela EMUFRN”; “Quando em dois somos muitos: Histórias de vida dialogadas e a atuação do professor de música na educação básica”; “Estágio supervisionado em música na educação infantil: um estudo com egressos do curso de Licenciatura Plena em Música da UFRN”.
Objetivos/Aspirações e motivações	“Professores de música do Brasil: Motivações e aspirações profissionais”.
Inserção profissional	“Docentes de música na Educação Básica: um estudo sobre identidades profissionais”; “A inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná”.

Fonte do autor

A seguir, o gráfico 1 se refere à quantidade de trabalhos selecionados de acordo com as categorizações.

**Gráfico 1 – Quantidade de trabalhos elencados por categoria/ Eixo temático**



Fonte do autor

Quando agrupadas por estados e regiões do Brasil, percebe-se que produções acadêmicas encontradas sobre os temas pesquisados se encontram somente nas Regiões Sul e Nordeste, havendo uma maior concentração nos estados

do Rio Grande do Sul com 4 trabalhos e do Rio Grande do Norte com 2 trabalhos. Não foram encontrados/selecionados trabalhos relacionados ao tema em outras regiões do Brasil, como observado na tabela 01 a seguir:

**Tabela 01 – Produções acadêmicas e Regiões/estados do Brasil em que foram feitas .**

Sigla	Estado	Trabalhos
AC	Acre	0
AM	Amazonas	0
PA	Pará	0
RR	Roraima	0
RO	Rondônia	0
AP	Amapá	0
TO	Tocantins	0
BA	Bahia	1
MA	Maranhão	0
PI	Piauí	0
CE	Ceará	1
RN	Rio Grande do Norte	2
PB	Paraíba	0
PE	Pernambuco	0
AL	Alagoas	0
SE	Sergipe	0
MT	Mato Grosso	0
MS	Mato Grosso do Sul	0
GO	Goiás	0
MG	Minas Gerais	0
SP	São Paulo	0
ES	Espírito Santo	0
RJ	Rio de Janeiro	0
PR	Paraná	1
SC	Santa Catarina	1
RS	Rio Grande do Sul	4



Fonte de autor

Observa-se pela tabela acima que a produção de trabalhos acadêmicos que se valem destas temáticas, ou de semelhantes, se restringem a poucos estados brasileiros e se concentram em apenas duas regiões do país: Região Nordeste e Região Sul. Face ao exposto observa-se a necessidade pela busca de informações relacionadas ao objeto de estudo/temática dessa pesquisa em outros estados e regiões do país para a atualização do panorama de mercado de trabalho.

### 1.3 Construindo o objeto de estudo:

Compondo um diálogo com a literatura e analisando os trabalhos selecionados nos bancos de dados escolhidos para pesquisa, na única produção acadêmica selecionada no eixo temático “**Formação e Currículo**”, por meio de um questionário de caráter quantitativo aplicado diretamente para um total de 36 sujeitos em 18 escolas, Marques (2009) analisa a situação da Educação Musical nas escolas

regulares privadas de Salvador, no ensino fundamental I, traçando o perfil dos professores, como são ministradas as aulas e qual a função da música dentro das escolas participantes da pesquisa.

Das 431 escolas particulares de ensino regular existentes em Salvador foram contatadas um total de 280 escolas. Nesse aspecto, pôde-se observar a ausência de profissionais atuando nesse mercado devido ao grande número de escolas que não possuem aulas de música. Das 280 escolas somente 28 confirmaram a existência da música como matéria curricular e somente 18 escolas aceitaram participar da pesquisa com um total de 36 sujeitos entrevistados.

Na segunda fase, de caráter qualitativo (estudo de caso/multicaso), Marques (2009) através de entrevista, levanta dados importantes sobre o perfil dos professores, como atuam e quão satisfeitos estão ou não com o trabalho que desempenham. É válido ressaltar a voz dada à coordenação pedagógica das escolas em seu trabalho, onde se discute qual função da música nessas escolas e o que os coordenadores esperam das aulas de música.

A autora conclui que as práticas musicais efetuadas nas escolas pesquisadas são completamente distintas, que atendem necessidades específicas e focam em realizações diferentes. Dessa maneira se torna impossível generalizar a área de música nas escolas privadas e muito menos homogeneizar o ensino de música, pois este está sujeito a incontáveis variáveis. Ainda assim, ficam ausentes informações a respeito da inserção desses egressos em seus postos de trabalho, aspecto a ser buscado e discutido dentro dessa pesquisa.

No eixo temático **“Identidade profissional e atuação”** encontram-se os trabalhos que problematizam aspectos que tangem as limitações ou contribuições dos currículos dos cursos de licenciatura para formação dos egressos e o teor da legislação e das mobilizações políticas brasileiras referentes à formação musical escolar, confrontados com a realidade da educação musical praticada nas escolas através de análise documental, coleta de informações por meio de entrevista semiestruturada e questionário com egressos e gestores das escolas, assuntos evidenciados nos trabalhos realizados por Dallazem (2013) e Pereira (2013).

Através de uma entrevista semiestruturada (para egressos residentes em Lages-SC) e um questionário (para egressos residentes em outras cidades), Dallazem (2013) apresenta dados sobre as dificuldades por parte dos egressos do curso de licenciatura em música da Universidade do Planalto Catarinense de entrar ou

permanecer no mercado de trabalho da Educação Básica. Dallazem (2013) conclui que muitos egressos optam por outras atividades fora da Educação Básica por causa dos salários que são pouco atrativos e pelas restrições impostas a Educação Musical por parte de gestores das escolas.

Já Pereira (2013) analisa a construção das propostas curriculares do curso de licenciatura em música da Universidade Estadual de Ponta Grossa/Paraná, buscando “elucidar as relações existentes entre formação, currículo e prática docente, dentro do contexto da construção do Currículo de Licenciatura em Música da UEPG em 2002 e sua reformulação em 2008” (PEREIRA, 2013, p.214). Do ponto de vista da percepção dos egressos entrevistados, Pereira (2013) constata avanços no Currículo de 2008 em disciplinas técnico-musicais e educacionais, mas observa retrocessos com a ausência de diálogo da música com outras áreas de Arte como era previsto no Currículo do ano de 2002 do curso. Pereira (2013) conclui que em uma sociedade regida por uma lógica de mercado é fundamental que as escolas proporcionem aos alunos uma construção mais humana e que essa construção deve ser auxiliada pelo professor de Arte/Música dos Cursos de Licenciatura. Essa visão pode ser aplicada somente dentro de Escolas do Ensino regular, uma vez que em outros espaços, como conservatórios e academias, espaços onde geralmente a inserção acontece de forma precoce como constatado no decorrer dessa pesquisa, a música não interage com outras áreas.

Por sua vez, Benvenuto (2015) verifica as contribuições curriculares do curso de Licenciatura em música da Universidade Federal de Fortaleza/Ceará discutindo assim a formação, dificuldades e a aquisição de conhecimentos na prática docente por parte dos egressos. Tendo por referencial teórico o pensamento de Bourdieu relacionado ao conceito de *habitus*, administrando um questionário do tipo misto com perguntas classificadas como abertas e fechadas aos egressos formados nos anos de 2012 e 2013, Benvenuto (2015) constatou que o campo de atuação profissional ocupado pelos estudantes-egressos após o término da graduação é diversificado, contemplam múltiplos contextos de trabalho junto à área de Música/Educação Musical e que em sua maioria não geram vínculos empregatícios aos egressos (trabalhos temporários em projetos, por exemplo).

Ao atestar a grande quantidade de trabalhos temporário-intermitentes em que os egressos estão atuando torna-se preocupante a demonstração de enfraquecimento do mercado de trabalho para o Educador Musical. A pesquisa de Benvenuto (2015)



vai ao encontro com um dos parâmetros buscados para definir o perfil dos egressos do Curso de Licenciatura em música a distância da UnB: em quais locais os egressos atuam ou atuaram como professor de música.

Os trabalhos realizados por Campos (2016) e Fernandes (2017) discutem a aproximação do egresso com a realidade profissional e a importância do estágio supervisionado para o licenciado em música. Valendo-se de análise documental, questionários e com entrevistas semiestruturadas, as autoras discutem a importância do estágio supervisionado no processo formativo e na aquisição de experiência docente qualificando-o como professor.

As autoras consideram que os estágios supervisionados dos cursos de licenciatura são importantes para que os acadêmicos lancem mão do conhecimento adquirido e vivenciem a realidade de uma sala de aula. Dessa maneira, os estágios supervisionados atuam como mecanismos que ligam o acadêmico ao mercado de trabalho. O PPC do Curso de Licenciatura em música a distância da UnB define o estágio como uma observação de situações de ensino e aprendizagem, institucionais e não institucionais e reflexão da epistemologia da prática, mas não descreve nada relacionado ao estágio como forma de ganhar experiência para entrar no mercado de trabalho.

Almeida (2016), por meio de uma abordagem (auto) biográfica, discute o perfil e a atuação de professores de música que trabalham na educação básica da rede pública e da rede privada, suas experiências pessoais formativas e como isso incide nas práticas docentes dos 91 entrevistados do Curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade Federal de Santa Maria -RS. Ao analisar os dados, o que a autora denomina “conversa entre professores”, Almeida (2016) sustenta que o aprendizado docente acontece em uma “temporalidade complexa” entre situações cotidianas e reflexões que integram o conhecimentos articulados e adquiridos desde antes do processo de formação acadêmica, na trajetória de vida dos entrevistados. As “conversas entre professores” também trouxeram à tona a necessidade de reorganizar o currículo dos cursos de Licenciatura em música tendo por objetivo a inserção do licenciando no mercado de trabalho da Educação Básica logo no início do curso, avalia Almeida (2016).

No eixo temático “**Objetivos/Aspirações e motivações**” há apenas um único trabalho selecionado. Com o auxílio de um *survey* e com uma abordagem quantitativa, Grings (2015) analisa os valores pessoais presentes e as aspirações futuras para

atuar na área de educação musical de 339 egressos de licenciatura em música de todo o Brasil entrevistados em sua pesquisa. Tendo por referencial a Teoria do Conteúdo de Metas<sup>15</sup> proposta por Looke e Lathan (1981), no decorrer das entrevistas e análise de dados Grings (2015) se depara com respostas que citam as escolas privadas de ensino regular como alternativa de campo de atuação profissional possível e ainda não muito explorado. Um dado relevante a ser mencionado é que a autora afirma que os profissionais que atuam na rede privada de ensino se sentem mais satisfeitos com a remuneração que recebem do que os professores que atuam na rede pública de ensino.

No eixo temático “**Inserção profissional**”, utilizando um *survey* - questionário autoadministrado via internet, respondido por 215 egressos - Gomes (2016) investiga a inserção profissional de egressos dos cursos de licenciatura em música de instituições de ensino superior (IES) públicas do estado do Paraná, formados entre 2009 e 2014 através de um questionário autoadministrado pela internet. Gomes (2016) compreende que a inserção profissional depende de fatores individuais (experiências pessoais anteriores a formação acadêmica) e institucionais (os papéis das instituições de esfera pública ou privada tanto na formação quanto na inserção no mercado de trabalho), o que por sua vez gera a multidimensionalidade – ideia de que muitos fatores diferentes e únicos para cada egresso influenciam na sua inserção no mercado de trabalho.

Gomes (2016) traça o perfil profissional dos egressos que, segundo a autora, se inserem precocemente no mercado de trabalho e desenvolvem múltiplas atividades como forma de aquisição de experiência enquanto cursam as universidades. A autora relata que depois de formados, um grande percentual dos egressos atua como professor de música em diferentes espaços e um baixo índice de desemprego é apresentado entre os entrevistados (menos de 30,0%).

Gomes (2016) avalia esse resultado como positivo e sugere que os cursos de Licenciatura em música cumprem com a finalidade central de formar professores de música. A autora ainda sugere a multiplicação desse tipo de pesquisa em outros estados e regiões do Brasil. Como mencionado anteriormente, os parâmetros

---

<sup>15</sup> A Teoria do Conteúdo de Metas proposta por Looke e Lathan (1981) é uma miniteoria que pertence a Teoria da Autodeterminação (TAD) que postula que o que leva uma pessoa a buscar a realização de uma meta, que gere bem-estar, é a vontade de saciar as três necessidades psicológicas básicas, que são: competência, pertencimento e autonomia.

utilizados por Gomes (2016) foram utilizados para coleta de dados desta pesquisa. Vale ressaltar que o contexto histórico e a população pesquisa por Gomes (2016) são diferentes dos desta pesquisa, o que teoricamente gerará respostas completamente diferentes.

Wille (2013) investiga como se constitui a identidade profissional do educador musical considerando as vivências e reflexões vividas num contexto social e cultural constantemente alterado utilizando uma abordagem qualitativa e a coleta de dados feita através de entrevistas semiestruturadas. São trazidas as trajetórias dos professores, entremeando-as com as identidades profissionais, sociais e pessoais, destacando a formação e inserção profissional dos docentes, proporcionando, através das narrativas dos entrevistados, suas visões sobre que tipo de professor eles são, o que pensam ser ou ainda gostariam de ser. Apesar de ter seu campo empírico nas escolas públicas de Pelotas/RS, os professores entrevistados trazem informações e traçam paralelos sobre suas experiências, diferenças e dificuldades em trabalhar na rede pública e na rede privada.

#### **1.4 Considerações acerca dos trabalhos selecionados**

Tentando se desvincular do título de subárea da Educação, ampliando seu espaço como área da Música através de publicações acadêmicas e gerando discussões para o fortalecimento da área, a Educação Musical vem tentando desenvolver uma “prática voltada para a compreensão do fenômeno musical, buscando o entendimento das relações entre o ser humano e a música, a partir dos modos de apropriação e transmissão” (LOUREIRO, 2010 p. 93). Assim, a educação musical dentro das escolas é tida como um desafio constante, ainda mais se tratando do universo das escolas regulares da rede privada, onde por muitas vezes a imobilidade dos sistemas que regem os modelos de ensino tornam o ensino de música algo alheio a sua função atendendo demandas e objetivos de outras áreas.

Levando em consideração a Lei nº 11.769/2008 que dispunha sobre a obrigatoriedade do conteúdo de música nas escolas regulares ou sua alteração com a Lei 13.278/2016, que incluiu as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação, pela breve bibliografia levantada, temos a demonstração de que é ínfima a quantidade de trabalhos produzidos no Brasil que abordam a temática da inserção profissional dos egressos de cursos de licenciatura

em música em escolas da rede privada. Percebe-se ainda, levando em consideração o fator cronológico e os descritores supracitados, a ausência de trabalhos relacionados ao tema no ano de 2014.

Como afirma Dallazem (2013),

as oportunidades de trabalho na sociedade são inúmeras. Os egressos desenvolvem diversas atividades na área da música, ao mesmo tempo, como forma de incrementar sua renda. Mesmo aqueles que estão nas escolas de educação básica desenvolvem atividades paralelas como aulas particulares de música, animação de festas e shows, participação em orquestra, entre outras. (DALLAZEM, 2013, p.154).

Com base nos trabalhos analisados verificou-se que há carência de informações sobre o mercado de trabalho de escolas regulares da rede privada para licenciados em Educação Musical, o que aponta para a necessidade de levantamentos específicos para tornar possível a compreensão desde o processo de contratação, como funcionam as atividades musicais, e a permanência dos egressos nos postos de trabalhos em escolas regulares da rede privada no Brasil. Ademais, também foi possível verificar que parte dos trabalhos acadêmicos selecionados converge para um ponto comum que é a análise de como os currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Musical tem auxiliado os egressos na construção de sua formação e favorecido na inserção no mercado de trabalho.

## **1.2. Inserção profissional: viés histórico.**

O termo “inserção profissional” tem origem na França na década de 1970, como “substituição à expressão “entrada na vida ativa” (*entrée dans la vie active*) utilizada na década anterior” (NICOLE-DRANCOURT apud ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012, p.125). Gomes (2013) comenta que anterior à década de 1970, os jovens que conseguiam concluir sua formação no ensino primário tinham acesso ao mercado de trabalho rapidamente. Segundo Rocha-de-Oliveira (2012), a entrada na vida ativa é compreendida como a passagem do final da educação/formação para o início de uma vida profissional (entrada no mercado de trabalho), tendo relação com a entrada na vida ativa dos jovens operários mais desfavorecidos perante a perspectiva privilegiada de pessoas que concluíam seus estudos na França na década de 1960. Para aqueles jovens que seguiam estudando após o ensino primário, passando pelo ensino médio

até a conclusão de uma graduação, a aprovação em concursos públicos ou a admissão a cargos em empresas estavam plenamente asseguradas. Fica clara, nesse âmbito, a ideia de que a inserção no mercado de trabalho e o início da vida profissional dos jovens correspondiam diretamente ao grau de instrução/formação.

Entretanto, de acordo com Gomes (2013), entre as décadas de 1960 e 1970, é possível observar uma mudança de foco em pesquisas relacionadas à inserção de jovens no mercado de trabalho. Segundo a autora, algumas pesquisas realizadas nessa época passam a levar em consideração a trajetória escolar dos alunos durante sua permanência nos estabelecimentos de ensino. Essas pesquisas, que levavam em consideração o trânsito de alunos no sistema educativo, preferências durante o processo de formação, retenções escolares, a conclusão de cursos e o tipo de diploma obtido, sua saída do sistema educativo, entre outros critérios, também tinham por propósito examinar os estabelecimentos escolares e a formação ofertada por eles, uma vez que, de acordo com Gomes (2013), “o sistema educativo tem uma certa participação na inserção dos indivíduos no trabalho, pois o acesso aos empregos depende, em parte, do nível e tipo de formação recebida” (GOMES, 2013, p. 72).

Essas pesquisas, que visam preencher as lacunas deixadas entre a fase de formação escolar e a transição para a vida ativa, com ênfase nas articulações entre educação e trabalho/emprego, trazem à tona a questão da inserção profissional, tida como tema que gerou inquietação de pesquisadores e objeto de debate científico, na década de 1970. Nas décadas seguintes, diferentes abordagens teóricas propõem distintas interpretações para esse período de transição da formação escolar para a inserção no mercado de trabalho. De acordo com Vèrnières (1997), a “Inserção profissional é o processo pelo qual os indivíduos que jamais participaram da população ativa ingressam em uma posição estável no sistema de emprego” (VERNIÈRES apud ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012, p.126). Como campo de investigação ainda em expansão epistemológica no mundo todo, de acordo com Alves (2003), a inserção profissional encontra-se num estado de estruturação/edificação teórica e, desde a década de 1990, em uma fase de construção.

Para o autor, a inserção profissional está relacionada à conclusão dos estudos e a busca por um posto de trabalho relacionado à formação obtida, ou seja, o processo de inserção se conclui ao obter um posto formal no mercado de trabalho. Por conseguinte, a inserção profissional, para efeitos científicos e de pesquisa, ocorre apenas uma vez, de acordo com Vèrnières (1997). São desconsiderados aqueles

casos em que pessoas outrora já tenham passado pelo processo de inserção e encontram-se momentaneamente desempregados, ou que procuram trabalho muito tempo depois da conclusão dos estudos, ou ainda casos em que jovens que estão em situação de trabalho intermitente/temporário onde exercem uma função que não está ligado a sua formação – fazem isso apenas para obter recursos financeiros para lazer.

Vérnières (1997) assevera que pode haver também situações em que o egresso não encontra um posto de trabalho em sua área de formação, aceitando trabalhar em outras carreiras profissionais. Nesse tipo de situação, ainda que ocorra a inserção profissional, ela “pode ser analisada como o fracasso no ingresso dentro do campo de atuação pretendido” (VERNIÈRES apud ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012, p. 126).

De acordo com Gomes (2013) essas reflexões acerca do processo de inserção surgem “quando a passagem do sistema educativo para o mercado de trabalho deixa de ser automática” (GOMES, 2013, p. 71). Rocha-de-Oliveira (2012) afirma que

Apesar da ampliação dos estudos empíricos sobre esta temática, a inserção profissional continua a ser uma noção fluida e incerta, à procura de uma definição conceitual consolidada baseada numa “teoria da inserção” que também está por ser construída. (ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012, p.125).

Isso se deve ao fato de que o interesse pela pesquisa sobre esse tema é recente e a construção do conceito de “inserção profissional” tem sido auxiliada pela intervenção de várias disciplinas (Sociologia, Economia, Gestão de Recursos Humanos e pesquisas realizadas sobre Juventude, Educação, Trabalho ou Emprego) recebendo abordagens teóricas distintas (focadas em aspectos educacionais, análise mercadológica de trabalho ou ainda na articulação entre formação e trabalho/emprego) sobre tudo porque, para ser compreendida, muitas variáveis – que vão desde as características individuais de cada sujeito até as diferentes condições de mercado de trabalho através do tempo – são levadas em consideração, segundo Alves (2003, p.139). Para Alves (2003)

a inserção profissional é uma área temática de pesquisa que se enquadra no campo de investigação das relações entre educação e trabalho/emprego, interessando conciliar domínio disciplinares, metodologias e perspectivas de análise (ALVES, 2003, p.32).

Esse crescente interesse por esse assunto tem sido vinculado às mudanças constantes na relação entre a educação (formação) e o mercado de trabalho (vide Alves (2003), Rocha-de-Oliveira (2012) e Gomes (2016)). Atualmente, a conclusão de uma graduação no ensino superior já se mostra insuficiente e não é mais tida como garantia de acesso imediato ao mercado de trabalho como era no passado, ou como ressalta Alves (2003), “vive-se um clima de incerteza relativamente ao significado e valor do diploma de ensino superior”. (ALVES, 2003, p. 05).

### **1.2.1 O processo de inserção e suas particularidades**

Como área ainda em construção e afetada por constantes modificações nas dinâmicas de relações entre o período de formação e emprego, as abordagens teóricas distintas utilizadas por diversos pesquisadores demonstram que tem se tornado cada vez mais complexo delimitar conceitos ou definições sobre a temática da inserção profissional. Dessa forma, Rocha-de-Oliveira (2012) afirma que

passa-se a compreender a inserção profissional como um processo marcado por uma diversidade de elementos, ao longo do qual se configura uma dada situação profissional que desempenha um papel estruturante e/ou estruturador no desenvolvimento da vida produtiva de cada indivíduo (ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012, p. 128).

Dessa maneira, análises relacionadas à inserção no mercado de trabalho devem levar em conta fatores particulares de cada situação, como momento histórico, comportamento social, cultural, condições do mercado de trabalho e a trajetória de formação dos indivíduos. Rocha-de-Oliveira (2012) comenta que esses contextos históricos/culturais possuem funcionamento próprio e são constituídos de atores sociais que movimentam o espaço de transição entre escola/universidade e trabalho/emprego criando situações específicas que interferem nas “ações de gestores e de trabalhadores nas empresas, dos intermediários do emprego, das instituições educativas e dos segmentos de jovens socialmente identificáveis” (ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012, p.129) criando diferentes dimensões de inserção.

Isso posto, a inserção profissional pode ser concebida como uma experiência pessoal, onde cada sujeito vivencia suas escolhas e experiências de maneira única em seu processo de inserção, dentro de um contexto coletivo, pertencendo a um

momento histórico/cultural dentro de uma sociedade ou grupo profissional. Assim, para amparar este trabalho teoricamente, tomo as discussões realizadas por Rocha-de-Oliveira (2012) e Gomes (2016).

De difícil assimilação por conta dos muitos aspectos envolvidos e das diferentes abordagens propostas, Gomes (2016) sustenta que “a inserção profissional pode ser entendida como um processo individual, institucional ou, ainda, multidimensional” (GOMES, 2016. P.74). Nessa ótica, compreendemos esses fatores como:

- **Fatores individuais:** aqueles abarcam todas as experiências pessoais do sujeito, passando pelo nível de escolaridade, objetivos profissionais, valores sustentados e pelos interesses apresentados. Rocha-de-Oliveira (2012) considera-se que dentro desses fatores individuais ainda podem ser levados em consideração a origem familiar do indivíduo – como a etnia, origem familiar, valores sobre o trabalho considerado pela família, bem como aprendizado e estratégias de inserção; as experiências de trabalho – relação do sujeito com o trabalho, conhecimentos práticos, redes de relacionamento e encantos e desilusões no mundo do trabalho; expectativas profissionais – que leva em consideração como a indivíduo se preparou para exercer sua profissão, representações do trabalho – que marca como o indivíduo imagina sua carreira ao longo da vida e estratégias de inserção empreendidas – como ocorre sua inserção profissional.

- **Fatores institucionais:** englobam aspectos interligados as legislações que regem o mercado de trabalho tanto na esfera pública quanto na esfera privada, bem como políticas públicas relacionadas à inserção no mercado de trabalho. Rocha-de-Oliveira (2012) ressalta que “enquanto as primeiras apresentam um caráter mais amplo e duradouro, sugerindo normas de regulação do mercado, as políticas são planos de duração determinada, voltados para segmentos ou setores específicos da população” (Rocha-de-Oliveira, 2012: 132). Outro ponto importante a ser destacado está relacionado às instituições privadas e as normas específicas de contratação que regem essas empresas. Rocha-de-Oliveira (2012) comenta que as instituições “atuam direta ou indiretamente sobre o mercado de trabalho, contribuindo para a formação de normas que podem ser originadas fora da estrutura daquele mercado” (Rocha-de-Oliveira, 2012: 132).

- **Fatores multidimensionais:** conjunções de condições que margeiam a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Gomes (2016) sustenta que



a partir da compreensão da inserção profissional como um processo que depende tanto de fatores individuais como de fatores institucionais, e da passagem do sistema educativo ao produtivo como um período longo e complexo, pode-se considerar a inserção profissional como um processo multidimensional. (GOMES, 2016, p.82)

Assim, os fatores multidimensionais podem ser vistos com um processo decorrente das várias relações vivenciadas de maneira única por cada indivíduo e que são influenciadas pelos grupos dos quais participam e por dispositivos institucionais que conduzem os acontecimentos. É a abordagem utilizada por Gomes (2016) que sustentará essa pesquisa.

## **2. CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA A DISTÂNCIA DA UnB: HISTÓRICO E PLANO PEDAGÓGICO**

Este capítulo trata da descrição do histórico e análise do projeto pedagógico do curso de licenciatura em música a distância da UnB tomando por requisitos para análise seu público alvo, a fundamentação e os objetivos do curso, a relevância e coerência com a demanda da área geográfica de abrangência, duração do curso/ tempo de integralização, o modelo de educação a distância adotado no curso, entre outros aspectos pertinentes ao PPC. Portanto, sem o objetivo de criar juízo de valores, esse capítulo trata-se de um estudo documental do tipo descritivo sobre o histórico do curso, seu plano pedagógico curricular e sobre a importância de estudos com egressos EAD.

### **2.1 Breve histórico do Curso de Licenciatura em Música a distância da Unb**

O curso de Licenciatura em música a distância da Universidade de Brasília foi proposto pelas professoras do Grupo de Educação Musical (GEM) do Departamento de Música, aprovado na 413ª Reunião do Conselho de Ensino e implantado no ano 2007 visando contribuir com o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). O Sistema UAB foi criado em 08 de junho de 2006 pelo Decreto 5.800 para

o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de educação a distância em localidades estratégicas. (CAPES, 2006)

Dessa maneira, o Sistema UAB procura articular e estimular a parceria das três esferas governamentais (federal, estadual e municipal) em ações com instituições

públicas de ensino superior. Segundo as informações disponibilizadas no portal da fundação CAPES<sup>16</sup>, o propósito dessas parcerias entre esferas governamentais e instituições públicas de ensino superior é propiciar o acesso ao ensino superior por localidades distantes ou isolados para que se impulsione o desenvolvimento de municípios com baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O Sistema UAB tem por meta contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação ofertando vagas que são voltadas para a formação inicial de professores da educação básica.

Nesse contexto, o Sistema UAB exerce o papel de instrumento de democratização e universalização do acesso ao ensino superior, diminuindo a centralização de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e tenta, simultaneamente, minimizar a migração de pessoas de localidades distantes para as grandes cidades atrás de oportunidades de acesso ao ensino superior.

A UnB mantém no ar uma página na internet<sup>17</sup> com informações sobre a estrutura curricular do curso, o Projeto Pedagógico e os polos que ofertam ou ofertaram por meio de vestibular o curso licenciatura em música a distância durante algum tempo: Cruzeiro do Sul/AC (curso ofertado nos anos de 2007 e 2009), Rio Branco/AC (curso ofertado nos anos de 2007 e 2009), Sena Madureira/AC (curso ofertado nos anos de 2007 e 2009), Xarupi/AC (curso ofertado apenas no ano de 2007), Anápolis/GO (curso ofertado nos anos de 2009 e 2011), Posse/GO (curso ofertado apenas no ano de 2009), Buritis/MG (curso ofertado apenas no ano de 2011), Ipatinga/MG (curso ofertado apenas no ano de 2011), Primavera do Leste/MT (curso ofertado apenas no ano de 2011), Boa Vista/ RR (curso ofertado apenas no ano de 2013) e Porto Nacional/TO (curso ofertado apenas no ano de 2009).

Ao longo de 12 (doze) anos de formação, ofertou 4 (quatro) entradas disponibilizando 120 vagas por meio de vestibulares. Segundo o site oficial do curso de licenciatura em música a distância da UnB o último ano em que vestibular foi ofertado para entrada no curso foi no ano de 2013, porém, o vestibular para o curso foi novamente ofertado neste ano (2019) para os polos de Rio Branco/AC,

---

<sup>16</sup> Informações disponíveis no portal da CAPES, link : <https://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab> (acessado em 03/08/2019)

<sup>17</sup> Informações disponíveis no portal da UnB, link: <https://www.ead.unb.br/musica> (acessado em 05/08/2019)

Alexânia/GO, Anápolis/GO, Franca/SP e Palmas/TO. Na lista de emissão de egressos fornecida pela secretaria acadêmica do curso constam 113 (cento e treze) formados.

## **2.2 Análise descritiva do Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em música a distância da Unb**

O Projeto Político Pedagógico do Curso foi fundamentado de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música (Resolução nº 2, de 8 de março de 2004), a Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002 e a Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002 – que tratam dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior – e os Referenciais de Qualidade para Cursos a distância – SEED/MEC, enfatizando a formação para o uso didático de Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC.

O curso de licenciatura em música a distância da UnB, de acordo com o Plano Pedagógico do Curso, tem por público alvo pessoas que tenham concluído a educação básica e que tenha sido aprovada no vestibular atendendo aos requisitos exigidos pela instituição pública vinculada ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011).

O processo seletivo para ingressar no curso de licenciatura em música a distância da UnB fica sob incumbência do Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília – CESPE, que aplica prova objetiva de conhecimentos (de caráter classificatório), prova de redação (de caráter eliminatório), e prova de habilidades específicas, constando de uma prova escrita e uma prova prática, individual (de caráter classificatório).

Considerando os profusos cenários onde o educador musical pode atuar, respeitando as carências e demandas para o desenvolvimento local/regional, o curso de Licenciatura em música a distância da UnB objetiva, de formas gerais, fornecer subsídios teórico-práticos para formar professores de música competentes, autônomos e críticos, criativos, capazes de gerenciar e refletir sobre situações de aprendizagem e ensino da música; capazes de desenvolver suas carreiras em diferentes contextos educativos e colaboradores na construção de uma educação de diversidade racial, social, cultural e de gêneros.

Outrossim, o projeto pedagógico do curso norteia a formação do aluno em duas dimensões: uma dimensão epistemológica que “que diz respeito à escolha e aos recortes teórico-metodológicos das áreas e disciplinas ligadas às ciências que integram o currículo das séries iniciais” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011, p.11) e uma dimensão profissionalizante “que diz respeito aos suportes teórico-práticos que possibilitam uma compreensão do fazer pedagógico-musical do professor de música em todas as suas relações sociopolíticas e culturais e nas perspectivas da moral e da ética” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011, p.11).

Dessa forma, o curso de licenciatura em música a distância da UnB foca seu ensino em três aspectos de formação: Fundamentação Pedagógica – que visa o desenvolvimento de aspectos ligados a leitura e produções de textos, teorias da educação, psicologia e construção do conhecimento e antropologia cultural; Formação Musical – práticas musicais envolvendo aspectos teóricos, de criação e de percepção relacionando-as a cultura; e Formação em Educação Musical – práticas de ensino/aprendizagens, estágio supervisionado, investigação e pesquisas com bases teóricas da educação musical e legislações vigentes no âmbito educacional.

Esses aspectos de formação de diferentes áreas do conhecimento são unidos por três conceitos que orientam a base metodológica do curso: HISTORICIDADE – conceito que do ponto de vista científico proporciona uma percepção sobre o desenvolvimento e a construção do conhecimento dentro de determinados contextos históricos/sociais/culturais; CONSTRUÇÃO – conceito que transmite como reforço ao aluno a ideia de que o conhecimento é resultante de processos de construção, relações mútuas entre indivíduos, natureza e cultura, dentre de determinados contextos não-lineares e não-semelhantes; e por último a DIVERSIDADE – que propões que o aluno entenda que diferentes “abordagens determinam posicionamentos políticos na sua ação profissional” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011, p.11).

Ademais, o curso busca incentivar a aprendizagem colaborativa por meio das TICs, criando variadas situações de interação aluno-aluno, além da interação aluno-professor. O que segundo o PPC colabora para agregar novas experiências em expressões artístico, culturais, e musicais dos indivíduos juntamente com a compreensão de manifestações musicais de nossa cultura e de outras.

A UnB conta desde 2005 com um Moodle<sup>18</sup> – sigla em inglês para Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Ambiente de Aprendizado Modular Orientado ao Objeto traduzido para o português) que funciona como uma plataforma de suporte educacional virtual onde se pode disponibilizar os materiais didáticos, realizar avaliações, propor discussões que viabilizam expansão da aprendizagem e a interação entre acadêmicos e docentes proposta no PPC através do uso das TICs.

O curso de licenciatura em música a distância da UnB foi proposto com duração mínima de 4 anos, divididos em pelo menos 8 semestres / 16 bimestres, com uma carga horária mínima de 3.015 horas/aulas e dotado de estrutura curricular bimestral/semestral com disciplinas obrigatórias e optativas, incluindo um trabalho ou recital de conclusão de curso. Entre disciplinas obrigatórias e optativas o curso ofereceu, ao longo dos anos que houveram vestibulares, aproximadamente 49 disciplinas divididas em 8 (oito) semestres, além da realização de atividades complementares (atividades artístico-musicais, atividades científicas e atividades acadêmicas) como é estabelecido pelo MEC (Ministério da Educação) para cursos de graduação que podem chegar ao máximo de 210 horas.

O acompanhamento ao aluno se dá em diferentes níveis, em um processo que envolve diversas pessoas das diferentes esferas institucionais com hierarquias e responsabilidades diferentes: Coordenador de polo, tutores presenciais, coordenador operacional de ensino de graduação a distância (que articula políticas institucionais entre a UAB e a UnB), coordenador do curso, coordenador de tutoria, coordenador pedagógico, professores autores (responsáveis pelo material didático de suas disciplinas), professor supervisor e tutores a distância. para um bom desenvolvimento da comunicação entre os polos e bom andamento do curso.

O processo de avaliação da aprendizagem, aprovação e condição para diplomação dos alunos tem como premissa aferir o progresso dentro das competências propostas em cada disciplina. Os professores autores decidem o método de avaliação (provas, trabalhos, tarefas online, etc) que serão aplicados aos alunos. Além disso os alunos também são avaliados em provas presenciais aplicadas pelos tutores presenciais. Os parâmetros de menções (notas) utilizadas na UnB vão do MM (50% – 69%), MS (70% – 89%) e SS (90% – 100%) para casos de aprovação e SR (0 – 9%), II (10% – 29%) e MI (30% – 49%) para casos de reprovação. É

---

<sup>18</sup> O endereço eletrônico para acessar o ambiente virtual de aprendizagem é <http://uab.unb.br>.

considerado aprovado o aluno que obtiver desempenho igual ou superior a 50% do total das atividades. Obtendo desempenho satisfatório em todas as disciplinas obrigatórias, cumprindo a carga horária das disciplinas optativas e tendo seu Trabalho de Conclusão de Curso aprovado o aluno está apto a ser diplomado.

Por último, é importante colocar em evidência que é a própria Universidade de Brasília que se encarrega da avaliação de todo o corpo institucional envolvido no curso de Licenciatura em música observando o programa de forma global (objetivos, suficiência da carga horária, entre outros aspectos). Professores e tutores também passam por critérios de avaliação como domínio de conteúdo, interação entre teoria e realidade e também uma auto-avaliação.

### **2.3 A importância do estudo com egressos como ferramenta de avaliação do ensino.**

Como afirmam Lousada e Martins (2004), as Instituições de Ensino Superior (IES) carecem de informações sobre egressos que possibilitem uma avaliação de cursos oferecidos, da formação obtida, absorção pelo mercado de trabalho, entre outras informações, que possibilitem melhorias no ensino. Essa ausência de retorno, muitas vezes, impedem a realização periódica de ajustes ou modificações estruturais em cursos de graduação.

As IES não obtêm o *feedback* necessário à avaliação do ensino ofertado, deixando de realizar, periodicamente, as mudanças necessárias em seus currículos e processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos ministrados, visando ao preenchimento de lacunas eventualmente existentes, perdendo oportunidades, inclusive, de obter retorno positivo dessa retroalimentação como, por exemplo, utilização dos resultados como forma de aperfeiçoar ações de *marketing* institucional (LOUSADA e MARTINS, 2004, p.74).

Sob essa ótica, Lousada e Martins (2004) asseveram que as IES têm como uma de suas principais funções a inserção no mercado trabalho de pessoas formadas, aptas para exercerem suas carreiras profissionais com qualidade. Para que esse objetivo se concretize, torna-se indispensável que as IES recorram a mecanismos que possibilitem uma troca de informações entre universidades e egressos, buscando conhecimento sobre como os profissionais recém-formados aptos a ingressar no mercado de trabalho desenvolvem a relação entre o ensino ofertado e as

necessidades do mercado de trabalho para que se efetive essa devolutiva social almejada pelas universidades.

Além disso os autores ainda consideram que é relevante considerar uma série de informações sobre os egressos, tais como conhecer o que fazem como profissionais e cidadãos e suas adequações aos setores em que atuam, conhecer a trajetória profissional e acadêmica, ou seja, em quanto tempo o egresso se estabiliza no mercado, qual o seu poder decisório, competências, autonomia e perspectivas, bem como o trajeto percorrido através de cursos após a graduação. Os autores afirmam que de posse de tais informações, as IES poderiam fazer adequações aos currículos benéficas ao corpo discente de maneira mais segura.

Na visão de Bastos (2008), qualquer espécie de avaliação torna-se um grande desafio que cerca intervenções, sejam elas de quaisquer naturezas, “quer seja de indivíduos, de grupos, instituições, programas, projetos ou políticas” (Bastos 2008, p.07). Para o autor:

Independente de níveis ou de contextos, podemos assegurar que a existência de processos avaliativos criteriosos e apropriados à natureza das intervenções planejadas e implementadas, é condição fundamental para o necessário aprimoramento das nossas ações e, em decorrência, pela ampliação da probabilidade que elas tenham o impacto esperado” (BASTOS 2008, p.07).

Os estudos com egressos são, por definição, “uma estratégia que tem como meta conhecer como os participantes ou, se quisermos, beneficiários efetivamente se apropriam das informações, habilidades e ferramentas supostamente oferecidas” (GOMES 2016, p. 44). Isso posto, emergem as seguintes questões: como as IES acompanham a inserção dos egressos no mercado de trabalho? Como desenvolvem mecanismos que permitam aferir a qualidade de ensino? De que forma promovem melhorias na qualidade de ensino oferecida nos cursos de graduação?

Segundo Gomes (2016) “um dos objetivos da pesquisa sobre egressos se refere à avaliação de cursos, pois a consulta a egressos abarca características tanto da avaliação interna como da avaliação externa das instituições de ensino superior” (GOMES, 2016 p.47).

Deste modo, estudos com egressos podem sugerir uma avaliação interna, já que conta com a participação de pessoas já diplomadas que experimentaram a realidade dos cursos oferecidos pelas IES e também pode propiciar uma avaliação externa do ponto de vista de ex-alunos que através de suas trajetórias profissionais e



experiências adquiridas no exercício da profissão podem avaliar a instituição de ensino onde se formaram.

Para Lousada e Martins (2004) “tal fato permite uma visão praticamente global da Instituição, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, o que facilita o redimensionamento da política e dos planos da Universidade e para sua área de abrangência” (LOUSADA e MARTINS, 2004, p.76).

Outrossim, para investigar o processo de inserção dos egressos do curso de licenciatura em música a distância da Universidade de Brasília (UnB) no mercado de trabalho e, paralelamente, buscar informações para traçar o perfil dos egressos curso relacionados aos objetivos de formação propostos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) uma abordagem metodológica quantitativa, que segundo Zanella (2011) “se caracteriza pela emprego de instrumentos estatísticos tanto na coleta como no tratamento dos dados, e que tem como finalidade medir relações entre as variáveis” combinada com a aplicação de um *survey* autoadministrado via internet.

### 3. PROCEDIMENTOS E APLICAÇÃO DA METODOLOGIA

Considerando a amplitude desta pesquisa, que tem como objetivo proposto investigar o perfil do egresso do curso de licenciatura em música a distância da UnB e a maneira com que os mesmos se inserem no mercado de trabalho, observando que os polos se localizam em diferentes regiões do país (Região Norte, Região Centro-Oeste e Região Sudeste) e que os egressos residem em unidades federativas/cidades diversas (6 estados diferentes) optou-se uma abordagem quantitativa de pesquisa, dotada de um *survey* como metodologia, tomando por base os parâmetros utilizados por Gomes (2016).

#### 3.1 Sobre o procedimento metodológico

De acordo com Zanella (2011), no estudo quantitativo “o pesquisador parte de um plano preestabelecido com hipóteses e variáveis claramente definidas” (ZANELLA, 2011, p. 35). Ou seja, dados estatísticos são produzidos para mensurar e quantificar os resultados de uma pesquisa. Segundo Fonseca (2009):

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. (FONSECA apud GEHARDT e SILVEIRA, 2009, p.33)

A pesquisa quantitativa faz uso da lógica para a dedução de dados mensuráveis, apresentando dados estatísticos expostos de forma numérica, percentual ou em gráficos. Já os *survey*, por sua vez, estão relacionados ao levantamento e reconhecimento de dados coletados. Segundo Zanella (2011), *survey* é um método de levantamento e análise de dados sociais, econômicos e demográficos e se caracteriza pelo contato direto com as pessoas.

Babbie (1999) assevera que:

O termo *survey* tem sido usado com o sentido implícito de “*survey* por amostragem” por oposição ao estudo de todos os componentes de uma população ou grupo. Tipicamente, métodos de *surveys* são usados para estudar um segmento ou parcela - uma amostra - de uma população para fazer estimativas sobre a natureza da população total da qual a amostra foi selecionada (BABBIE, 1999, p. 113).

Logo, *surveys* visam obter informações a respeito de uma situação específica com o objetivo de conhecê-la, descrevê-la, ou compreendê-la e verificar a frequência de determinado acontecimento na população estudada, podendo ser aplicado a populações inteiras ou somente a uma amostra da população.

Segundo Cohen e Manion ( 2009)

*Surveys* coletam dados num período de tempo particular com a intenção de descrever a natureza das condições existentes, identificando padrões comuns com os quais as condições existentes podem ser comparadas ou determinando relações que existem entre eventos específicos. (COHEN e MANION apud AZEVEDO, 2009, p. 06)

Além disso, para Babbie (1999), ele apresenta como vantagem a possibilidade de investigar um grande número de pessoas, além de ser considerado um método adequado para conduzir estudos exploratórios e descritivos (BABBIE, 1999, p. 79). Apesar de ser um método de levantamento e análise de dados sociais, econômicos e demográficos, entre outras informações, ele também se caracteriza pelo contato direto com as pessoas.

Babbie (1999, p. 96) comenta que *surveys* são utilizados regularmente por permitir “enunciados descritivos sobre alguma população, isto é, descobrir a distribuição de certos traços e atributos. Nestes, o pesquisador não se preocupa por que a distribuição observada existe, mas com qual ela é” (BABBIE, 1999, p. 96). Entretanto, nesse tipo de pesquisa não é possível identificar os sujeitos participantes, dessa maneira o sigilo é garantido.

### 3.2 População amostra da pesquisa e a aplicação da metodologia

A população amostra desta pesquisa é formada por egressos do curso de licenciatura em música a distância da UnB, abrangendo todos os polos em que o curso foi disponibilizado no decorrer dos anos desde a primeira oferta no ano de 2007. Os egressos são originários 11 polos diferentes: Cruzeiro do Sul/AC, Rio Branco/AC, Sena Madureira/AC, Xarupi/AC, Anápolis/GO, Posse/GO, Buritis/MG, Ipatinga/MG, Primavera do Leste/MT, Boa Vista/ RR e Porto Nacional/TO.

Para contatar os egressos dos polos para realizar a pesquisa a secretaria do curso de licenciatura em música a distância da UnB disponibilizou-me uma lista com o total de 113 alunos formados, constando o nome completo do egresso, o polo no qual ele se formou, telefones e e-mails cadastrados no sistema acadêmico. Contudo, a lista mostrou-se um tanto defasada, uma vez que dos 113 egressos, 1 não cadastrou nenhum tipo de contato telefônico ou de e-mail, 10 não tinham disponibilizaram nenhum número telefônico para contato, e 8 egressos não disponibilizaram e-mail.

A rede social *Facebook* e o aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* se mostraram ferramentas de grande utilidade para tentar suprir as lacunas de contato deixadas pela lista de egressos disponibilizada para efetivação da pesquisa. Na rede social *Facebook* foi possível encontrar um grupo relacionado ao curso de licenciatura a distância em música da UnB do qual alguns egressos participavam. Via aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* alguns egressos colaboram ora cedendo contatos de outros egressos, ora repassando mensagens com o link do *survey* a outros egressos convidando-os a responde-lo.

Segundo os parâmetros utilizados por Gomes (2016), a amostragem probabilística também se mostrou adequada a essa pesquisa, uma vez que na amostragem probabilística todos os membros de uma população têm chances iguais de serem escolhidos para fazer parte da amostra de população. Segundo Gomes (2016) “a amostra probabilística é considerada a que melhor representa uma população estudada” (GOMES, 2016, p.88). Babbie (1999), comenta que a aleatoriedade contribui para o desenvolvimento do processo de pesquisa, pois cada elemento tem chance igual de seleção.

Segundo Babbie (1999) existem duas razões para que a amostragem probabilística seja eficaz nesse tipo de pesquisa. Uma razão está condicionada a natureza da pesquisa quantitativa, da qual a intenção deve ser o afastamento entre

os sujeitos investigados e o pesquisador. Esse processo aleatório ajuda a evitar a manipulação de resultados por parte do pesquisador, que poderia de forma lúcida ou não, evitar ou dar sustento a formulações pré-concebidas. A segunda razão, segundo Babbie é que “é concebível que, por meios totalmente aleatórios, se selecione uma amostra que represente quase perfeitamente a população maior”. (BABBIE, 1999, p. 120).

Esta pesquisa se adequa ao estudo aleatório simples que segundo Gomes (2016) “envolve uma seleção aleatória da população estudada. Como todos os egressos da população selecionada foram convidados a participar da pesquisa, a aleatoriedade depende do aceite do convite e participação” (GOMES, 2016, p.89). Dessa maneira, todos os membros de uma população de a mesma probabilidade de serem escolhidos e oportunidades iguais de serem selecionados para a amostra.

### **3.3 Elaboração do questionário e aplicação do *survey***

O instrumento de coleta de dados associado à pesquisa de *survey*, foi um questionário auto-administrado pela internet, utilizando a plataforma *Google Forms* que permite coletar, organizar e analisar informações em quantidades diversas<sup>19</sup>. Essa plataforma ainda é capaz de gerar relatórios individuais e gerais com filtros dos dados e gráficos relacionados as perguntas. Essa escolha justifica-se pela quantidade de egressos (população alvo da pesquisa) e pelas diferentes localidades em que se encontram (diferentes unidades federativas/cidades).

A elaboração do questionário utilizado no *survey* se fundamentou na análise descritiva do Plano Pedagógico Curricular do curso de licenciatura em música a distância da UnB, aspectos da legislação educacional vigente, estudos sobre egressos apresentados no referencial teórico e os parâmetros usados por Gomes (2016). Esses aspectos trabalhados em conjunto foram balizadores da elaboração do questionário, tendo como pilar principal os parâmetros utilizados por Gomes (2016) que foram reformulados para que se adequassem a realidade da pesquisa e do curso de licenciatura em música a distância da UnB.

---

<sup>19</sup> O modelo do questionário encontra-se no apêndice A (p.145).

A formatação do questionário em blocos temáticos busca contemplar a multidimensionalidade da inserção profissional. Eis os parâmetros utilizados nessa pesquisa:

- **Dados sociodemográficos:** 4 questões que levantaram dados pessoais sobre os egressos.
- **Percurso formativo:** 13 questões que levantaram dados a respeito do percurso escolar as escolhas feitas pelos egressos antes de ingressar no curso de licenciatura em música a distância da UnB, durante o curso e após a conclusão do curso.
- **Cumprimento de elementos do plano pedagógico do curso:** 3 questões que relacionam proposições do PPC do curso e a visão do egresso sobre essas proposições.
- **Caracterização do percurso profissional:** 12 questões que levantam dados sobre a inserção do egresso no mercado de trabalho e seu percurso profissional.
- **Fase de desemprego:** 4 questões que buscaram levantar informações sobre a fase de desemprego e recolocação no mercado de trabalho.
- **Sobre a satisfação profissional do egresso:** 4 questões que levantaram dados sobre a satisfação no exercício da profissão no momento atual e perspectivas de futuro dos egressos.

Anterior ao envio do *survey* aos egressos do curso de licenciatura a distância da UnB de maneira oficial, foi elaborado um teste-piloto com um questionário que foi enviado a um egresso do curso presencial de licenciatura em música da UnB que se prontificou a responder. O teste-piloto mostrou-se eficaz, permitindo uma discussão com o orientador dessa pesquisa tomando por base o feedback do aluno, o que resultou na reformulação de parâmetros, de questões e principalmente quantidade de perguntas, que inicialmente eram 80 no teste-piloto e foram reduzidas ao número de 44 perguntas. Os principais fatores que ajudaram a determinar essas mudanças foram as observações feitas pelo “egresso-teste” de que haviam muitas questões e que algumas não convergiam para o interesse dessa pesquisa.

Depois de organizada a lista de contatos de egressos, o questionário foi enviado de forma oficial, via e-mail, *Facebook* e *WhatsApp* com um link para acessar o *survey*, composto de 44 perguntas abertas, fechadas e algumas de múltipla escolha.

O corpo do e-mail continha uma apresentação pessoal, a motivação sobre a temática e o foco dessa pesquisa.

O *survey* ficou disponível para participação dos egressos durante todo o mês de setembro e parte do mês de outubro de 2019. Devido ao baixo número de respostas, do grande número de devolução de mensagens de na caixa postal do e-mail e ausência de respostas nas mensagens enviadas através do *Facebook* e do *WhatsApp* prolonguei a disponibilidade do *survey* para obter respostas até o início do mês de novembro de 2019.

Ao longo desse tempo, dos 113 nomes de egressos e contatos disponíveis na lista, dos 105 endereços de e-mails disponíveis na lista 42 e-mails voltaram por motivos de caixa de entrada cheio ou endereço de e-mail inexistente e apenas 2 egressos deram resposta positiva via e-mail. Levando em consideração apenas os 63 e-mails tecnicamente recebidos pelos egressos, esse número de respostas corresponde a 4,8% dos e-mails. Dos 103 números de contatos telefônicos disponíveis na lista de egressos, 43 números de telefones fixos não atenderam ou não deram retorno após recado deixado, 38 números de telefones entre fixos e celulares estavam indisponíveis ou inexistentes para contato.

Por outro lado, via rede social e aplicativo de mensagens instantâneas a comunicação mostrou-se mais efetiva. Foi possível contatar 92 via *Facebook*, dos quais 30 deram retorno positivo ao contato confirmando a intenção de responder ao *survey* – esse número corresponde a aproximadamente 32,8% dos contatos via *Facebook*. Já via *WhatsApp*, dos 22 egressos contatados foram obtidas 22 respostas para *survey*, o que corresponde a 100% de aproveitamento. No total, dos 113 egressos da lista disponibilizada, 54 participaram da pesquisa, o que corresponde ao número de 47,8% do número total de egressos.

De acordo com Babbie (1999) e Gomes (2016) frequentemente uma apreensão toma conta dos pesquisadores que utilizam o *survey* em seus estudos que está relacionada com a quantidade ou tamanho da amostra e o quanto ela é representativa da população pesquisada. Essa representação pode fazer pairar dúvidas sobre os dados obtidos e sobre os resultados da pesquisa. Como relatado anteriormente nessa pesquisa, há dificuldades que muitas vezes impeçam a localização e o contato com sujeitos da população, banco de dados defasados e geralmente esses dados são organizados antes da coleta de dados. Gomes (2016), Dazzani e Lordelo (2012) asseveram que outra dificuldade encontrada pelo pesquisador se refere a vontade dos

egressos em participar da pesquisa, disponibilizando seu tempo e informações pessoais.

Segundo Babbie (1999)

Não se pode ter certeza que uma amostra representa uma população estudada. Um critério adotado para garantir a representatividade é o tamanho da mostra, pois, quanto maior a amostra, menor a chance de viés de resposta (BABBIE,1999, p. 253).

Segundo Gomes (2016), os autores Krejcie e Morgan publicaram um estudo com uma tabela na década de 1970 determinado o tamanho de amostras para atividades de pesquisa, calculada a partir de uma fórmula matemática. Nela, consta que para uma população de 460 indivíduos, a amostra obtida deve ser de 210 indivíduos, a um nível de confiança de 95% e um erro de 5%. Assim sendo, nessa pesquisa a população considerada é de 113 egressos e a amostra, de 54 egressos, dentro desse pressuposto, presume-se que a quantidade de dados obtidos atesta um grupo representativo da população pesquisada.



## 4. ANÁLISE DE DADOS

Fundamentado na revisão de literatura e amparado pelos parâmetros de pesquisa utilizados por Gomes (2016), esse capítulo trata da análise de dados obtidas através do *survey* para posteriormente traçar um perfil dos egressos do curso de licenciatura em música a distância da UnB.

### 4.1 Características sociodemográficas dos egressos

De acordo com os autores utilizados para embasar a temática da inserção profissional que alicerçou esta pesquisa (Alves (2003), Rocha-de-Oliveira (2012) e Gomes (2016)), pesquisas tem constatado que variados fatores influenciam os mecanismos de inserção dos egressos no mercado de trabalho<sup>20</sup>, pesquisas tem constatado que variados fatores influenciam os mecanismos de inserção dos egressos no mercado de trabalho. Entre esses fatores, por exemplo, encontram-se fatores sociodemográficos, como o gênero, a idade, a situação conjugal, a raça/etnia, entre outros.

Dos 113 de egressos do curso de licenciatura em música a distância da UnB, a quantidade de indivíduos do sexo masculino, 76 egressos ou 67,25%, é superior a quantidade de indivíduos do sexo feminino, com 37 egressos. De acordo com Gomes (2016)

A maior presença masculina do que feminina encontrada em pesquisas com licenciandos em música, ao contrário do que se poderia esperar, tendo em vista a feminização da docência, pode estar relacionada com o ambiente musical, que, como afirmam Gomes e Mello (2007, p. 2), é predominantemente masculino. (GOMES apud GOMES e MELLO, 2016, p. 104)

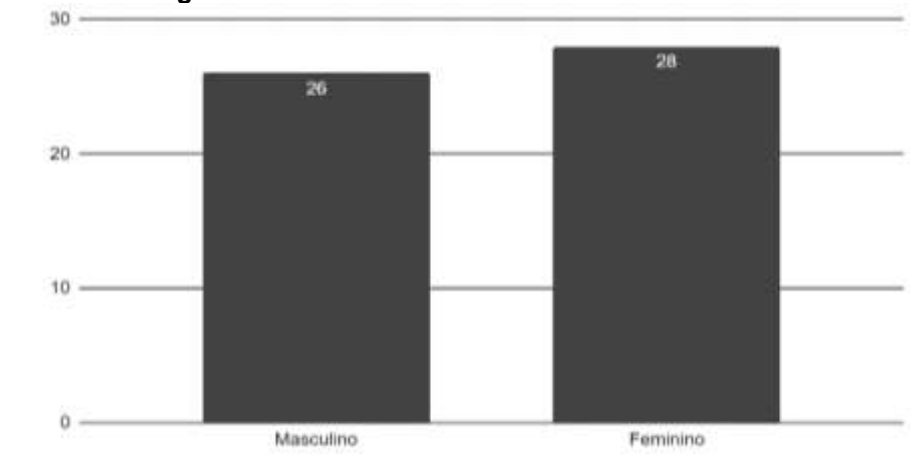
Entretanto, observando o universo da população pesquisada de 113 egressos, dentro da amostra de pesquisa com 54 indivíduos aferidos dessa população, com relação ao gênero, os dados atestam que a população tem números proporcionalmente equivalentes dentro da amostra, com uma ligeira vantagem numérica do sexo feminino, com 28 participações na pesquisa, o equivalente a 51,9%

---

<sup>20</sup> Sobre isso ver Alves (2003), Rocha-de-Oliveira (2012) e Gomes (2016)

e 26 participações do sexo masculino, o equivalente a 48,1% ,como mostra a seguir o gráfico 2.

**Gráfico 2 - Gênero dos egressos**



Ainda com relação ao gênero, dados do censo escolar da educação superior de 2018 do Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP), considerando as modalidades presenciais e a distância, mostram que 71,3% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 28,7% são do sexo masculino. Embora os dados encontrados nesta pesquisa indiquem uma tendência oposta aos dados do Inep, que revelam um predomínio de mulheres no ensino superior, de acordo com os parâmetros utilizados por Gomes (2016) esses dados são compatíveis com outros estudos envolvendo licenciandos em música.

De acordo com Petrucelli e Saboia (2013), no histórico da classificação racial do Brasil, nas estatísticas públicas oficiais do primeiro recenseamento do Brasil, realizado em 1872 que

se cristalizou um sistema de classificação da cor no País, com a utilização das seguintes categorias: branco, preto, pardo e caboclo. [...]. Mas na operação censitária, que distinguia a população segundo sua condição civil em livres e escravos, se os primeiros se auto classificavam quanto à cor, os últimos eram classificados pelos seus donos (PETRUCCELLI e SABOIA, 2013, p.23).

Ainda conforme Petrucelli e Saboia (2013), em 1940, ainda sobre predomínio de doutrinas racistas e sob muitas críticas, depois de superadas as resistências parlamentares, a categoria “amarela” foi inserida na classificação censitária para incluir a indivíduos oriundos da migração japonesa que se deu entre os anos de 1908

e 1929 (PETRUCCELLI e SABOIA, 2013, p.24). A partir de 1940, a instrução de preenchimento do censo populacional orientava que perante qualquer outra resposta que não fosse “branco”, “preto” ou “amarelo fosse lançado um traço no espaço correspondente. Petrucelli e Saboia (2013) explicam que, posteriormente, durante a análise dos dados este traço era codificado com o termo pardo, mantendo-se as outras categorias de classificação. Foi apenas em 1991 que a categoria “indígena” foi reintroduzida na classificação censitária, depois de 101 anos de ausência, com um questionamento sobre “cor ou raça”, transmitindo a ideia de indígena seria uma raça e não uma cor (PETRUCCELLI e SABOIA, 2013, p.24). Desde os anos 2000 as cinco categorias, apresentadas na mesma ordem na pesquisa, fazem parte do Censo Demográfico.

Quanto a autodeclaração de raça os dados são apresentados no quadro 7.

**Quadro 7 – Autodeclaração de raça.**

<b>RAÇA</b>	<b>PERCENTUAL (%)</b>
Branco	37,0
Preto	14,8
Pardo	46,3
Amarelo (descendente de asiático)	-
Indígena	1,9
Não sei	-
Outro	-
Total	100

Por se tratar de um curso a distância, há grande variação de respondentes por região. Sendo assim, os dados obtidos nessa pesquisa possivelmente dificultam conclusões precisas sobre as características étnicas e sua relação com dados sociodemográficos. De acordo com dados levantados no censo de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>21</sup>, a população do país era então constituída por 47,73% de brancos, 7,61% de pretos, 43,13% de pardos, 1,09% de

<sup>21</sup> Fonte: IBGE, Censo 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em: 16/09/2019

amarelos e 0,44% de indígenas. Já no ano de 2015, na Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílios (PNAD) a cada 100 pessoas, 45 brasileiros se declaram como brancos (45%), 45 como pardos (45%), 9 como pretos (9%) e, aproximadamente, 1 brasileiro (1%) se declara como amarelo ou indígena<sup>22</sup>.

A maioria dos egressos participantes da pesquisa dentro da população amostra, 46,3% se declaram pardos, seguidos de 37,0% de brancos, 14,8% de pretos e 1,9% de indígenas. Não constam respostas de pessoas que se auto declaram amarelos, outro ou que não soubessem se declarar quanto a raça. No entanto, dados obtidos em pesquisa mais recente sobre "Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil"<sup>23</sup>, feita pelo IBGE, mostram que no ano de 2018, no Brasil, os pretos ou pardos passaram a ser maioria dos estudantes de ensino superior da rede pública, representando 50,3% do total estudantes. Esses últimos dados se aproximam mais da realidade dos dados obtidos por essa pesquisa e corroboram para confirmação dos mesmos.

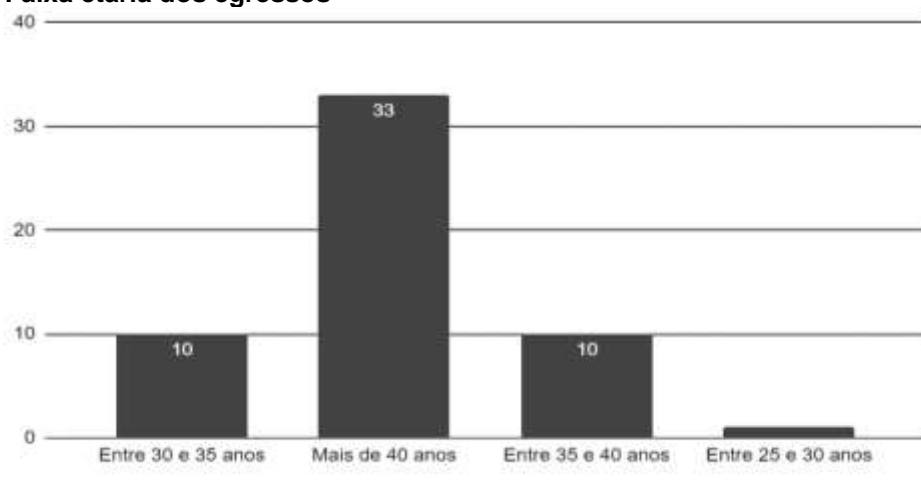
Com relação a idade, os 54 egressos estão dispostos entre uma faixa etária que se inicia aos 25 anos e ultrapassa os 40 anos de idade, sem exatidão, já que essa pergunta foi concebida de maneira a relatar faixas de idade de 5 em 5 anos (entre 25 e 30, 30 e 35, 35 e 40 e mais de 40 anos de idade). Os dados apontam que apenas 2 egressos, o que corresponde a 3,6% do total participante da pesquisa, ficaram entre a menor faixa etária sugerida pelo estudo (entre 25 e 30 anos), conforme o gráfico 3 a seguir.

---

<sup>22</sup> Fonte: site do IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2015, Disponível em: <https://cnae.ibge.gov.br/en/component/content/article/95-7a12/7a12-vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/16049-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 16/09/2019

<sup>23</sup> Fonte: site do IBGE Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em 17/11/2019.

**Gráfico 3 – Faixa etária dos egressos**



Segundo dados do censo escolar da educação superior, produzido pelo Inep em 2018, a média de idade do ingressante em cursos de licenciatura a distância é de 24 anos (INEP, 2018, p.10). Conforme afirma Andrade (2012), a faixa etária entre 18 a 24 anos configura um conjunto populacional apontado como demanda adequada para o ensino superior, levando em consideração “o indicador utilizado pelas agências internacionais”, ainda que a autora reconheça que “as faixas etárias mais velhas tenham grande representação entre aqueles que frequentam o ensino superior” no Brasil (ANDRADE, 2012, p. 18).

Entretanto, informações do censo escolar da educação superior feito anualmente pelo INEP, demonstram que o interesse de brasileiros que passaram da faixa etária de 40 anos por cursos de graduação cresceu entre os anos de 2011 e 2016<sup>24</sup>. Os dados obtidos da população pesquisada demonstram uma maior concentração de egressos, um percentual maior que metade (61,11%), se situa em uma faixa etária superior aos 40 anos.

Sobre a moradia atual dos egressos, os dados apontam que os 54 respondentes residem atualmente em 19 municípios diferentes, sendo a maior concentração desses municípios na Região Centro-Oeste com 42,8% de residentes, divididos entre os estados de Goiás (maior concentração de residentes), Mato Grosso e Distrito Federal. Em sequência a Região Norte com 22,3% de residentes nos estados do Acre e Tocantins, a Região Sudeste com 16,8% de residentes nos estados de Minas Gerais e São Paulo e um único residente na Região Sul no estado de Santa

<sup>24</sup> Fonte: Site G1 Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/07/aumentam-matriculas-de-maiores-de-40-anos-em-cursos-de-graduacao.html>, acessado em 05/08/2019.

Catarina, que equivale a 1,9% dos egressos respondentes. Dados registrados no gráfico 4 abaixo.

**Gráfico 4 - Município/Região Metropolitana em que os egressos residem atualmente**



Já o quadro 8 adiante, relata a existência ou não de cursos de licenciatura presencial em música nas cidades onde egressos residem aponta que a maior parte dos municípios não possuem cursos de licenciatura presencial em música.

**Quadro 8 – Existência de curso de licenciatura presencial no município em que reside.**

EXISTE CURSO DE LICENCIATURA PRESENCIAL EM MÚSICA NA SUA CIDADE?	PERCENTUAL (%)
Sim	35,2
Não	64,8

O cruzamento dos dados obtidos no gráfico 3 com os dados do quadro 2, considerando a existência de 12 polos universitários e os 17 diferentes municípios onde os egressos residem (dos quais 10 não existem polos do curso de licenciatura a distância da UnB) possibilitam evidenciar que houve um deslocamento para estudar de 40,9% dos egressos para os municípios sedes de polos do curso de licenciatura em música a distância oferecido pela UnB.

#### **4.2 Formação superior: motivações para escolha do curso, os polos em que as graduações foram realizadas e ano de formatura**

Sobre as razões que motivaram os egressos que participaram da pesquisa a escolher o curso de licenciatura a distância oferecido pela UnB, ficam a mostra no quadro 9, a seguir. Essa questão da pesquisa, como algumas outras, foi uma pergunta aberta. Segundo Gomes (2016), no processo de verificação das questões gera uma “preocupação de buscar dados não coerentes para o desenvolvimento da análise futura, em virtude de estarem incompletos ou desconexos” (GOMES, 2016, p. 98).

Dessa maneira, essa questão gerou, ocasionalmente, respostas variadas e não coerentes com o conteúdo da pergunta. Assim sendo, para que se pudesse ter uma compreensão mais específica sobre as razões que motivaram os egressos respondentes, as respostas foram transcritas de maneira adaptada (com correção de erros de digitação, gramaticais ou supressão de itens desnecessários) e organizadas em 4 categorias – Profissionalização/Aperfeiçoamento profissional, Ausência de licenciatura em música na cidade em que reside, Comodidade/Flexibilidade, Sonho/Identificação com a profissão. Foram levados em consideração apenas os aspectos considerados mais essenciais dentro das respostas para que se pudesse categorizá-la, com intuito de tornar a compreensão a mais objetiva possível. As respostas originais foram anexadas no apêndice do trabalho. Adiante, no quadro 9, a transcrição adaptada das respostas dos egressos:

**Quadro 9 – Razões que motivaram à escolha do curso de licenciatura em música a distância da UnB.**

<b>RAZÕES QUE MOTIVARAM A ESCOLHA DO CURSO</b>	
1	Trabalhava em Brasília e era aluno curso presencial, fui transferido para Anápolis e fiz o vestibular da modalidade EAD para dar continuidade a graduação na UnB.
2	Por não possuir tal curso na cidade em que resido. Também pela forma com a qual o curso foi apresentado.
3	Comodidade.
4	Porque amo a arte musical, acredito no poder na música na construção do conhecimento.
5	Porque na cidade em que residia não havia curso de música e eu trabalhava também.
6	Para poder lecionar.
7	Praticidade.
8	Única opção que tive em uma cidade próxima de onde moro.
9	Por ser EaD. De outra forma, não faria.
10	Já me identificava com música e não havia outras opções em minha cidade.

11	Porque sempre gostei de música e tinha sonho de ser professora, então conciliei as duas coisas.
12	Por que achei que seria menos trabalhoso o estudo e poderia trabalhar durante a semana, estudar sem que uma coisa não atrapalhasse a outra.
13	Pela possibilidade, visto que como trabalhava não seria possível estudar em um curso integral como o da UFG por exemplo.
14	Afinidade e oportunidade.
15	Para me profissionalizar e também por que era a única possibilidade de estudar música visto que morava no interior.
16	Porque era um sonho meu me formar em licenciatura em música, e também porque já trabalho com música e precisava do curso.
17	Habilitação para dar aula de Música no ensino fundamental. Concurso público.
18	Por se adaptar a minha agenda de trabalho e pelo acesso a uma faculdade federal conceituada.
19	Bom, primeiro porque foi o que eu consegui passar, segundo porque trabalho, tenho família e ocupo uma grande parte de meu tempo para conciliá-los. E por último sempre quis ter um curso superior principalmente nessa área.
20	Para aproveitar uma oportunidade única de fazer um curso superior em música que nunca poderia fazer presencialmente.
21	Trabalho com Música desde os 16 anos, trabalhei em projetos de fomento à cultura, sou músico, compositor...
22	Por querer estudar música e me graduar no ensino superior.
23	Por já trabalhar como professora de música e ter a flexibilidade de horários.
24	Foi uma oportunidade de crescimento, pois já tinha feito vários cursos técnicos, e achei nessa oportunidade a chance de agregar conhecimentos.
25	Porque já trabalhava com aulas de música na rede municipal.
26	Por não ter outra modalidade no estado que moro.
27	Eu precisava de uma especialização pra meu trabalho, e sempre quis ir longe na música.
28	Morava no interior, bem distante da UnB.
29	Por falta de uma oferta presencial em música.
30	Sou músico há mais de trinta anos.
31	Comodidade na organização dos meus horários.
32	Por ser mais acessível para mim.
33	Por não existir em minha cidade.
34	Porque na cidade a qual eu residia na época não havia curso de licenciatura em música.
35	Desejo de formação na área.
36	Porque na cidade a qual eu residia na época não havia curso de licenciatura em música.



37	Pela facilidade de fazer meus horários de estudos. Pela possibilidade de conciliação com o meu trabalho, bem como pelo simples fato de acreditar que o curso nessa modalidade seria a grande oportunidade de fazer um curso de música pela universidade de Brasília.
38	Identificação.
39	Optei pelo curso a distância por causa da flexibilidade do tempo.
40	Foi uma oportunidade que surgiu na minha cidade na época. Pela possibilidade de conciliar com meu emprego.
41	Comodidade e prestígio desta valorosa instituição.
42	Optei pelo curso a distância por causa da flexibilidade do tempo.
43	Necessidade de uma certificação em música para validar meus conhecimentos internalizados!
44	Foi uma oportunidade, pois não tinha formação acadêmica, somente técnico em conservatório.
45	Por ter somente estudo técnico em conservatório.
46	Flexibilidade e por ser UnB.
47	Pela flexibilidade de horários de estudo.
48	Não tenho condições de sair de minha cidade para estudar.
49	Já tinha bacharel em piano e especialização em educação musical e queria fazer também uma licenciatura em música e devido ao trabalho ficava inviável estudar presencial em outra cidade. A Licenciatura EAD possibilitou que eu tivesse o curso de licenciatura em música sem precisar de morar em outra cidade.
50	Na época que estudei não tinha curso presencial.
51	Por falta de tempo para presencial.
52	Sou pobre e preto então agarrei com unhas e dentes a primeira oportunidade que tive.
53	Era o melhor caminho pra que eu ingressasse em seguida em uma pós-graduação em Musicoterapia.
54	Por ser um curso que permite ao estudante flexibilizar os horários de estudo, uma vez que hoje em dia temos que dividir o estudo com o trabalho.

Isto posto, a escolha do curso de licenciatura em música a distância da UnB, para a maior parte dos respondentes (40,74%), se deve ao fato de que muitos dos egressos buscavam uma alternativa de se profissionalizar como professores de música ou de aperfeiçoarem suas habilidades musicais/pedagógicas, o que sugere que já trabalhavam na área musical ou estavam envolvidos com educação musical de alguma maneira, fato comprovado pelas respostas observadas nas indicações enumeradas no quadro 9, como a resposta 6 “Para poder lecionar” ou 45 “Por ter somente estudo técnico em conservatório”.

A segunda razão mais citada nas respostas (31,38%) está relacionada com a ausência de um curso de licenciatura presencial na cidade na qual os egressos residiam a época de suas escolhas profissionais, ou por não poderem se ausentar de sua cidade por algum motivo (trabalho, entre outras coisas relacionadas nas respostas) como mencionado na resposta número 26 “Por não ter outra modalidade no estado que moro”. Uma terceira razão mencionada (citada em 24,07% das respostas) está ligada a ideia de comodidade ou flexibilidade, como mencionado na resposta número 18 “Por se adaptar a minha agenda de trabalho e pelo acesso a uma faculdade federal conceituada”. E por último a ideia de identificação com a profissão de professor de música e realização de um sonho citados como razão de 3,71% dos egressos participantes.

**Quadro 10 – Categorização das respostas sobre razão ou motivação pela escolha do curso**

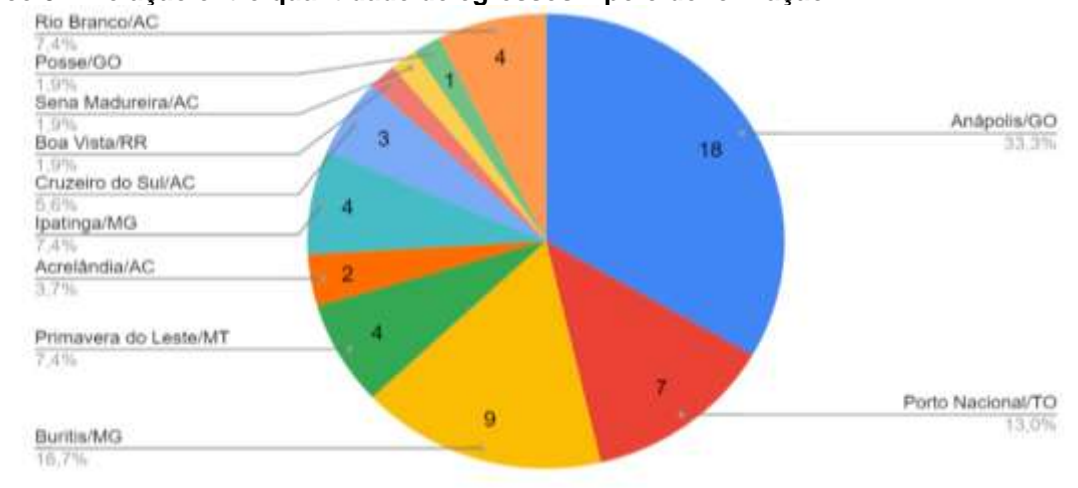
<b>CATEGORIA</b>	<b>RESPOSTAS</b>	<b>PERCENTUAL (%)</b>
Profissionalização / Aperfeiçoamento profissional	6, 11, 14, 15, 16, 17,21, 22, 23, 24, 25, 27, 30, 35, 39, 40, 43, 44, 45, 49, 52 e 53	40,74
Ausência de curso de licenciatura na cidade em que o egresso reside	1, 2, 5, 8, 9, 10, 18, 26, 28, 29, 33, 34, 36, 37, 48, 50 e 51	31,38
Comodidade / Flexibilidade	3, 7, 12, 13, 19, 20, 31, 32, 41, 42, 46, 47 e 54	24,07
Sonho / Identificação com a profissão	4 e 38	3,71

A respeito dos polos em que as graduações foram realizadas, a predominância de egressos por polo se dá no polo de Anápolis/GO, com 18 respondentes, seguido pelo polo de Buritis/MG, com 9 respondentes. Em sequência o polo de Porto Nacional com 7, os polos de Primavera do Leste/MT, Ipatinga/MG e Rio Branco/AC com 4 respondentes cada polo. O polo de Cruzeiro do Sul/AC com 3, polo de Acrelândia/AC com 2 e os polos de Posse/GO, Sena Madureira/AC e Boa Vista/RR com 1 respondente para cada polo.

Sobre os polos em que as graduações foram realizadas, verificou-se que há uma tendência que indica a maior quantidade de egressos em determinados polos de algumas regiões, muito provavelmente por causa das cidades de origens dos egressos como mencionada anteriormente na pesquisa (vide gráfico 3). O gráfico 5,

abaixo, registra essa disposição de egressos por polo com a porcentagem equivalente de cada um do total de 54 egressos participantes da pesquisa.

**Gráfico 5 – Relação entre quantidade de egressos x polo de formação**



Em relação ao ano de conclusão do curso dos egressos participantes, os dados são apresentados no quadro 11, a seguir:

**Quadro 11 – Ano de conclusão do curso pelos egressos**

ANO DE FORMATURA	QUANTIDADE DE EGRESSOS	PERCENTUAL (%)
2011	6	11,11
2012	6	11,11
2013	4	7,40
2014	17	31,48
2015	9	16,66
2017	4	7,40
2018	6	11,11
2019	2	3,73
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100</b>

Conforme demonstrado no quadro 5 acima, os egressos dos anos de 2014 e 2015 tiveram uma participação superior, em percentual, à população da pesquisa; os egressos dos anos de 2011, 2012 e 2018 um mesmo percentual de participação; já os egressos formados em 2013, 2017 e 2019 apresentam um percentual menor do que o da população. Verifica-se que não há na amostra a participação de egressos formados no ano de 2016. Também é possível observar que há egressos participantes

que se formaram nas primeiras turmas e alguns egressos que podem ter demorado um pouco mais que o tempo mínimo do curso (4 anos) para se formar levando em consideração a última oferta no ano de 2013.

#### **4.3 Percurso formativo e continuidade dos estudos após a conclusão da graduação.**

De forma geral, muitos cursos de licenciatura em música exigem um teste de habilidade musical durante o processo seletivo do vestibular com o objetivo de aferir os conhecimentos musicais dos candidatos. Dessa forma, para se ter uma visão mais ampla do perfil do egresso, foi solicitado no questionário da pesquisa que eles informassem onde eles começaram a desenvolver sua formação musical (se eram autodidatas ou espaços de formação musical que frequentaram) antes de iniciar a graduação.

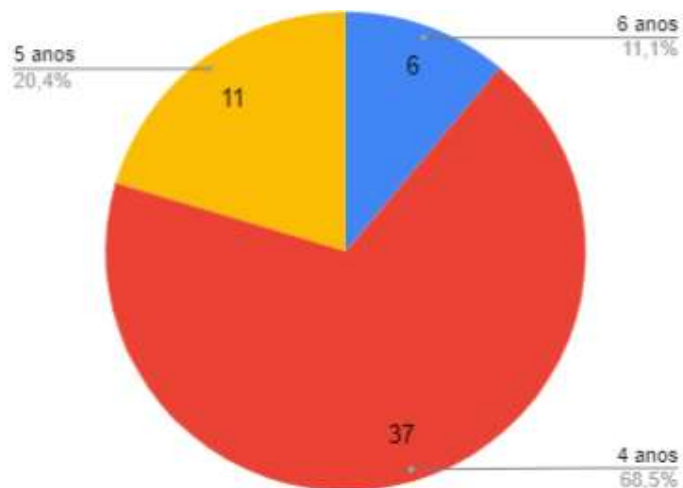
Além da formação autodidata de alguns egressos, foi possível verificar uma iniciação musical em espaços diversificados, tendo a predominância de espaços especializados de música (conservatórios, academias) como local de aprendizagem com 37,0% de indicação dos egressos. Outra grande parcela dos egressos, 16,7% apontaram aulas particulares como espaço frequentado para iniciação musical. Por outro lado, apenas 1,9% egressos (o equivalente a apenas 1 egresso) afirmou sua inicialização musical na escola de educação básica. Esse dado sugere a hipótese de que pouco egressos tiveram aulas de música na escola durante o ensino regular, o que segundo Gomes (2016) “é compatível com os achados da área de educação musical sobre a presença/ausência do professor de música e das aulas de música na escola” (GOMES, 2016, p. 117). O gráfico 6 adiante registra esses percentuais:

**Gráfico 6 – Local de iniciação musical dos egressos.**



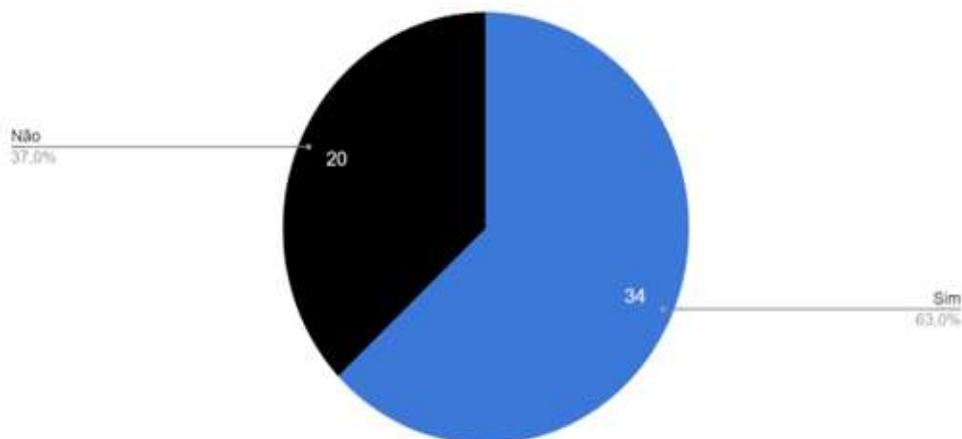
Sobre o tempo para conclusão do curso, o tempo regular previsto para formação, sem nenhum tipo de pendência, é de 4 anos. Dos 54 respondentes, 68,5% (36 egressos) afirmaram ter concluído o curso no tempo mínimo. Entretanto, observou-se que 35,5% (18 egressos) dos participantes da pesquisa não concluíram o curso no tempo mínimo previsto, demorando um pouco mais do que 4 anos. Dos 18 egressos que não concluíram o curso no tempo previsto de 4 anos, 20,4% afirmara ter concluído em 5 anos e 11,1% afirmaram ter concluído o curso em 6 anos. Nesse quesito não foi pedido aos egressos que detalhassem os motivos pelos quais o curso não foi concluído no período regular de 4 anos. Abaixo, o gráfico 7 indicando essas informações.

**Gráfico 7 – Tempo levado para conclusão o curso**



Sobre a continuidade dos estudos, os dados obtidos na amostra da população pesquisada demonstram que uma grande parcela dos egressos que participaram da pesquisa, 63%, deram prosseguimento à formação após o término da graduação em cursos de pós-graduação, como demonstra o gráfico 8.

**Gráfico 8 – Egressos que estão cursando ou concluíram algum tipo de pós-graduação**



Dos 34 egressos que deram continuidade aos estudos, 25 egressos (73,5%) afirmaram ter concluído algum curso de especialização, sendo que dois egressos desse grupo afirmam estar cursando um curso de mestrado. Outros 4 egressos (11,8%) afirmaram estar cursando uma especialização. Outros 4 egressos afirmam já ter concluído um curso de mestrado. Nenhum egresso afirmou estar cursando ou ter concluído algum curso de doutorado. Não foram solicitadas informações a respeito da área de pós-graduação dos egressos. Abaixo, o gráfico 9 com o detalhamento desses dados.

**Gráfico 9 – Egressos que estão cursando ou concluíram curso de pós-graduação**



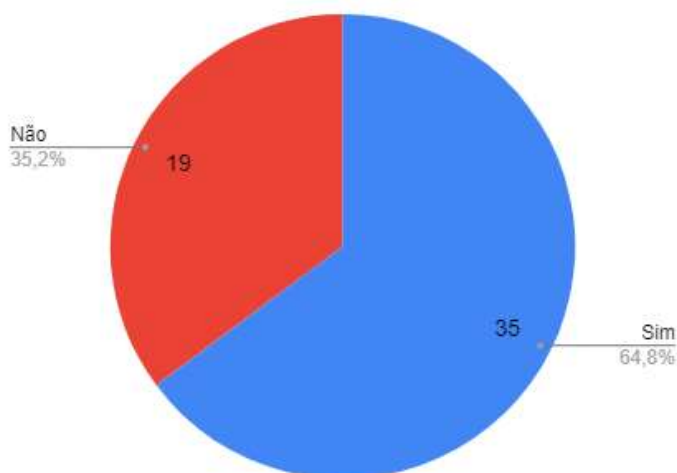
O motivo mais apresentado por esses egressos para que continuassem os estudos após o término da graduação, foi para o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos dentro da graduação. Em segundo lugar ficaram as motivações para progredir na carreira e para melhorar o desempenho profissional. Abaixo, no gráfico 10, o total é maior que 100% porque os egressos puderam escolher mais de uma alternativa para essa questão.

**Gráfico 10 – Motivos que levaram os egressos a continuar estudando.**



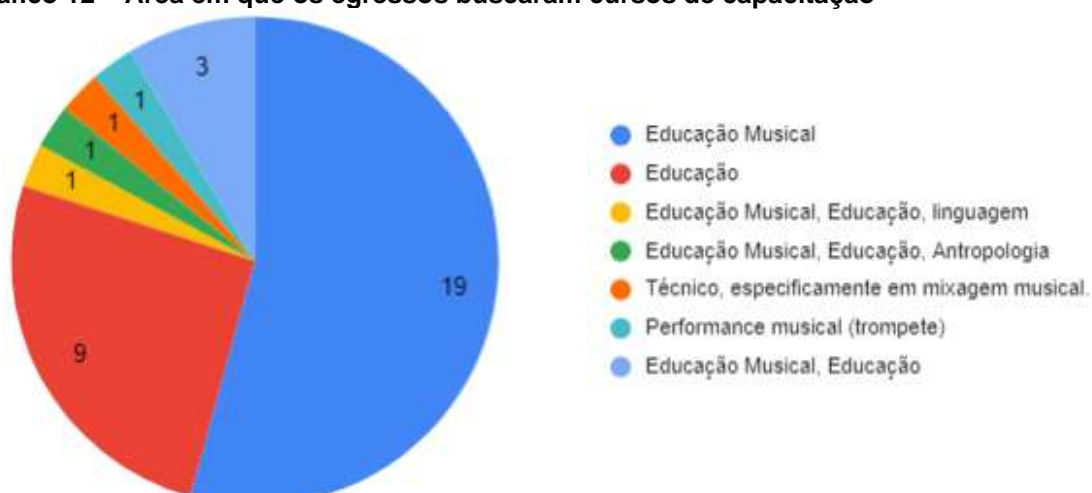
Além de cursos de pós-graduação, dos 54 egressos participantes da pesquisa, 64,8% (35 egressos) afirmaram já terem participado de atividades ligadas ao aprofundamento de conteúdos e pesquisa (programas de formação continuada, colóquios, congressos, seminários, etc), como demonstra o gráfico 11.

**Gráfico 11 – Quantidade de egressos que continuaram participando de atividades acadêmicas depois de formados e cursos de capacitação.**



Verificou-se também que a uma tendência dos egressos em permanecerem em sua área de formação, já que a maior quantidade de cursos de capacitação está dentro da área de Educação Musical. A área de Educação é a segunda mais citada como fonte de cursos de capacitação. Entretanto, 2 egressos afirmaram participar de cursos em outras áreas, ainda que dentro da área de música e outros 2 egressos afirmaram ter feito curso em outras áreas -Antropologia e Linguagens. O gráfico 12, adiante, ilustra com informações detalhadas esse aspecto.

**Gráfico 12 – Área em que os egressos buscaram cursos de capacitação**



A maior parte desses cursos de capacitação, segundo apontam os dados aferidos, foram promovidos por órgão públicos de cidades onde os egressos trabalham, residem ou residiram (secretarias estaduais e municipais de educação),



por outras Instituições de Ensino Superior e pela própria UnB com outros cursos a distância.

#### **4.4 Sobre o cumprimento do plano pedagógico do curso.**

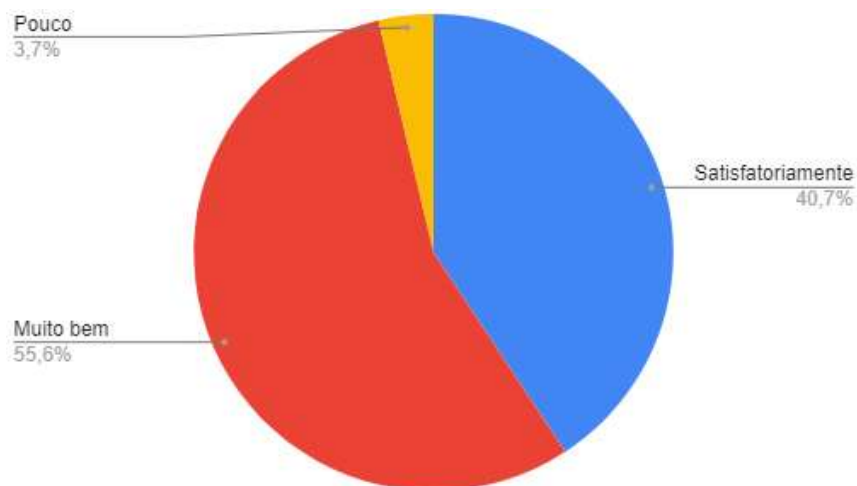
Como explanado por alguns autores anteriormente nesse trabalho, saber o que os egressos pensam sobre os cursos de graduação e as instituições onde se graduaram são informações vitais para que as IES possam fazer modificações necessárias aos cursos e currículos em benefício da formação dos acadêmicos e conseqüentemente beneficiando a sociedade, que ganha profissionais mais capacitados. Para Gomes (2016)

a avaliação dos egressos a respeito dos cursos que concluíram é considerada uma ferramenta importante, pois os egressos que já passaram pelo curso como estudantes, após um tempo de formados, têm possibilidade de olhar o curso de maneira mais crítica, considerando-se o tempo de afastamento e a experiência profissional adquirida. (GOMES, 2016, p. 127)

Essa pesquisa não tem o intuito de avaliar o plano pedagógico do curso. Contudo, através de 3 perguntas do questionário respondido pelos egressos eles foram indagados a respeito de como o curso os preparou para a vida profissional. As perguntas foram montadas de acordo com os objetivos propostos no PPC.

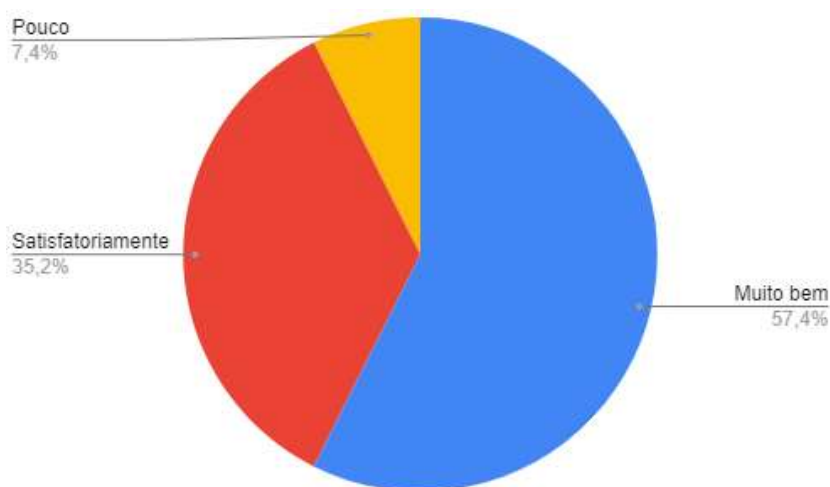
Ao serem perguntados sobre como o curso os preparou no que diz respeito a capacidade de se integrar ao mercado de trabalho depois de formados a avaliação dos egressos foi positiva, com 55,6% dos participantes afirmando que o curso os preparou muito bem. Outros 40,7% dos participantes se sentiram satisfeitos com maneira como foram preparados para se integrar ao mercado de trabalho. Apenas 3,7% responderam que foram pouco preparados, como demonstrado abaixo, no gráfico 13.

**Gráfico 13 – Visão do egresso sobre como o curso o preparou para integrar o mercado de trabalho.**



A respeito de como eles consideram que o curso os preparou para a vida profissional no que diz respeito à capacidade de criar, gerenciar e refletir sobre situações do ensino de música a avaliação, de um modo geral, também foi positiva. De acordo com 57,4% dos respondentes o curso ofereceu subsídios para que eles soubessem lidar muito bem com diferentes situações dentro do ensino de música. Já 35,2% dos egressos consideraram uma preparação satisfatória para essas situações. Apenas 7,4% dos egressos se sentiram pouco preparados quanto à capacidade de criar, gerenciar e refletir sobre situações do ensino de música, como demonstra o gráfico 14 adiante.

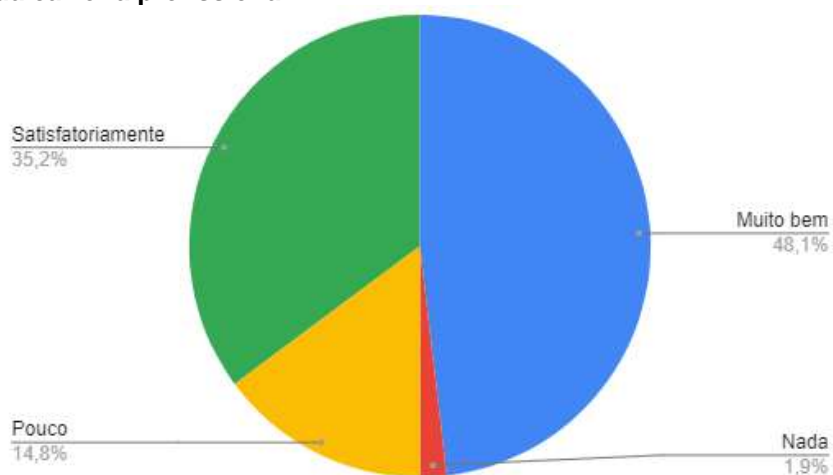
**Gráfico 14 – Sobre a preparação recebida no curso quanto à capacidade de criar, gerenciar e refletir sobre situações do ensino de música.**



Por último, pensando em um mundo de transformações constantes onde muitas carreiras estão perdendo espaço nas constantes evoluções tecnológicas, os egressos foram questionados sobre como o curso os preparou para a vida profissional

no que diz respeito à capacidade direcionar e desenvolver sua carreira profissional. Cerca de 48,1% dos egressos consideraram que o curso contribuiu muito bem para eles soubessem direcionar e desenvolver suas carreiras como professores de música. Essas informações estão registradas no gráfico 15 na próxima página.

**Gráfico 15 – Sobre a preparação recebida no curso quanto à capacidade direcionar e desenvolver sua carreira profissional.**



Os dados sugerem que a maior parte dos egressos consideram que os objetivos propostos pelo PPC do curso estão sendo alcançados de maneira eficiente

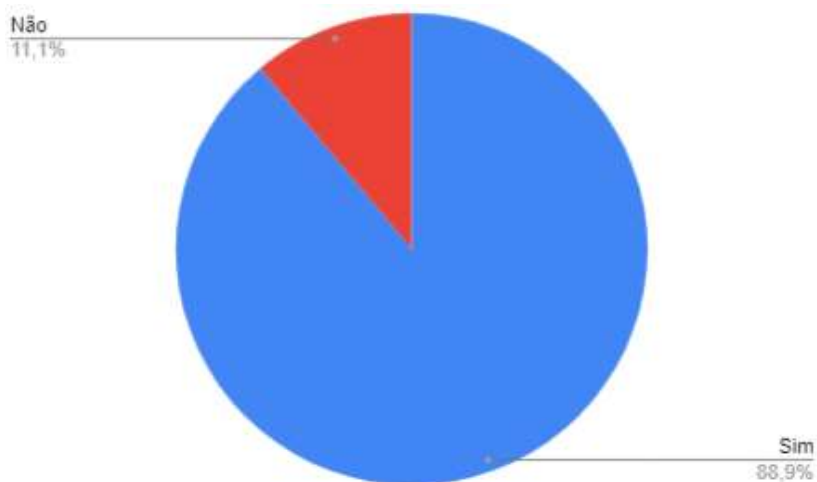
#### **4.5 Sobre a inserção profissional dos egressos.**

Seguindo os parâmetros utilizados por Gomes (2016), esta pesquisa buscou colocar em evidência os mecanismos de inserção profissional observando a atuação profissional dos egressos antes de entrar no curso de licenciatura a distância da UnB, durante a graduação e o momento atual após a conclusão do curso. Ainda tomando por base Gomes (2016) a atuação profissional dos egressos foi abordada neste trabalho a partir de três categorias: o trabalho como professor de música, na educação básica e em outros espaços educativos; o trabalho em outras atividades na área de música; e o trabalho em outra área que não a música. Os resultados são apresentados a seguir.

#### **4.6 A atuação profissional dos egressos antes do ingresso no curso de licenciatura em música a distância da UnB.**

Ao serem questionados se trabalhavam como professores de música antes de ingressar no curso de licenciatura em música a distância da UnB, dos 54 respondentes, 83,3% dos egressos responderam que sim e apenas 16,7% responderam que não trabalhavam como professores de música antes de entrar no curso de licenciatura. É importante ressaltar que como demonstrado anteriormente, em muitos casos a formação musical dos egressos teve início antes da entrada no curso de licenciatura. O que em muitos casos criaria abertura para essa situação. O gráfico 16 a seguir demonstra esses valores:

**Gráfico 16 – Egressos que trabalhavam como professor de música antes de ingressar na graduação.**



Também foi solicitado aos egressos que indicassem o espaço em que trabalhavam como professor de música antes de entrarem no curso de licenciatura, demonstrados no quadro 12 a seguir.

**Quadro 12 – Espaços ocupados pelos egressos como professor de música antes do início da graduação.**

ESPAÇO	QUANTIDADE DE EGRESSOS	PERCENTUAL (%)
Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de educação infantil	4	8,33
Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino fundamental séries iniciais	5	10,41
Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino fundamental anos finais	4	8,33
Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino médio	3	6,25
Escola da rede pública de ensino, em atividades extracurriculares	7	14,58
Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de educação infantil	3	6,25
Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos iniciais)	2	4,16
Escola da rede particular de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos finais)	5	10,41
Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de ensino médio	2	4,16
Escola da rede privada de ensino, em atividades extracurriculares	1	2,08
Aulas particulares (na própria residência e/ou na residência dos alunos)	19	39,58
Escola especializada de música (como conservatórios ou academias de música)	20	41,66

Outros espaços não formais de ensino (como igrejas, clubes, ONGs, etc.)	13	27,08
Projetos culturais e/ou sociais	16	33,33
Instituição de ensino superior	0	0
Outros	0	0

Total maior do que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa.

Percebeu-se pela tabela acima que a maior parte dos egressos somados todos os percentuais de atuação na rede pública, da educação infantil ao ensino médio, contando também as atividades extracurriculares, verificaram-se que 47,9% dos egressos ocupavam esses espaços antes da conclusão do curso, sendo a maior parte nas atividades extracurriculares.

Na rede privada de ensino regular o número de egressos atuantes, somados todos os percentuais da educação infantil ao ensino médio, inserindo também as atividades extracurriculares é de 27,06%, com maior concentração nos anos finais do ensino fundamental. Chama a atenção a quantidade de egressos atuando na rede pública e particular de ensino regular como professor de música mesmo antes de concluir o curso. Gomes (2016) comenta que “a presença dos egressos nesses espaços antes da conclusão do curso pode ter relação com o fato de parte deles ter concluído outro curso de graduação” (GOMES, 2016, p. 141).

Por outro lado, outra grande parcela dos egressos, 41,66%, atuavam como professores de música em escolas especializadas (como conservatórios ou academias de música), espaços em que geralmente não exigem que o professor seja licenciado. Na sequência, destacaram-se como espaços os espaços utilizados em aulas particulares (residência própria ou residências de alunos) com 39,58% e projetos culturais/sociais com 33,33%. Não há informações de egressos atuando como professor em instituições de ensino superior ou em outros locais não mencionados anteriormente.

Além dos espaços ocupados pelos egressos também foi pedido que mencionassem as atividades musicais exercidas antes ou durante o curso de licenciatura em música. As respostas foram bem variadas, sendo a mais citada com 40,74% a função de músico instrumentista. A segunda atividade mais desenvolvida pelos egressos antes ou durante o curso, com 14,81%, foi a atividade de cantor, sem especificação de tipo ou conjuntos musicais em que atuavam. O Restante dos dados estão disponíveis no quadro 13 abaixo:

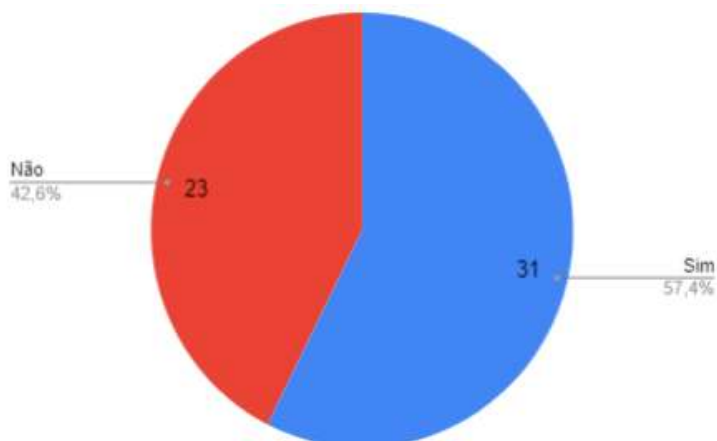
**Quadro 13 - Atividades musicais exercidas antes/durante a graduação.**

TIPO DE ATIVIDADE	QUANTIDADE DE EGRESSOS	PERCENTUAL (%)
Instrumentista	22	40,74
Cantor	8	14,81
Regente de Banda	7	12,96
Regente de coro	6	11,11
Integrante de coro/grupo vocal	5	9,25
Integrante de banda/orquestra de baile	5	9,25
Compositor	4	7,40
Integrante de orquestra sinfônica	3	5,55
Integrante de banda marcial	3	5,55
Arranjador	2	3,70
Regente de Orquestra	1	1,85
Integrante de Fanfarra	1	1,85
Outro	5	9,25

Total maior do que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa.

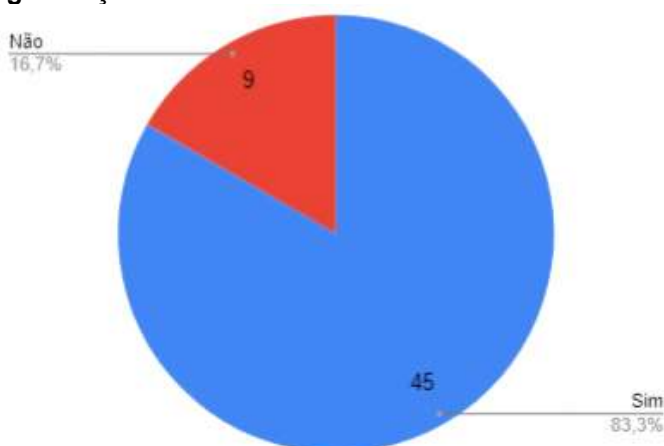
Como constatado anteriormente, alguns egressos escolheram o curso de licenciatura em música a distância da UnB devido a possibilidade de poder conciliar outras atividades e trabalhos diversos, inclusive em outras áreas que não se relacionam com a música ou com a educação musical como o relato a seguir no gráfico 15. Mais da metade dos egressos, 57,4%, relataram trabalhar em outras áreas que não envolvesse a música durante o período em que estavam cursando a licenciatura. Nesse quesito não foram solicitados dados a respeito da área de trabalho em que o egresso atuava. A seguir, o gráfico 17 com o registro desses dados.

**Gráfico 17 – Quantidade de egressos que trabalharam fora da área de música durante a graduação.**



Levando em consideração a faixa etária dos egressos durante o período em que cursaram e o tempo que eles têm de formado, pode-se relacionar essa grande quantidade de respondentes trabalhando em outras áreas sem relação com a música com profissionalização precoce, anterior a formação em licenciatura em música. Nesse aspecto podemos deduzir que a inserção profissional desses egressos no mercado de trabalho muitas vezes não se deu pelo fato de terem concluído o curso de licenciatura em música, o que lhes daria uma identidade profissional, mas sim por outras atividades profissionais que exerciam antes de ingressar no curso tanto na área de música como em outras áreas. Atualmente, dos 54 participantes da pesquisa, apenas 9 egressos, o que corresponde a 16,7%, relataram que não estão trabalhando na área de música atualmente. Outros 45 egressos, ou 83,3%, continuam trabalhando na área de música, como demonstra o gráfico 18.

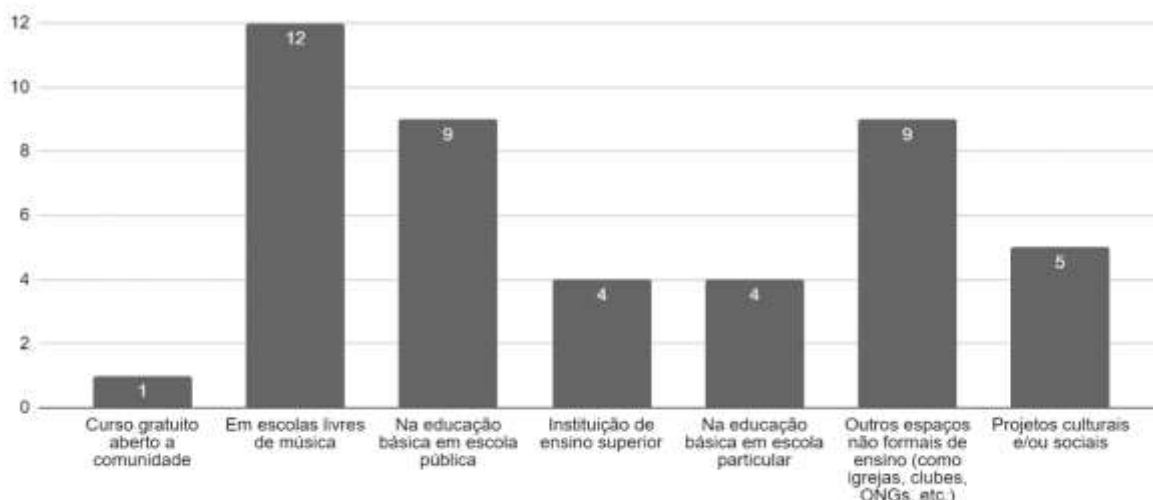
**Gráfico 18 – Sobre a quantidade de egressos que continuam trabalhando na área de música após a conclusão da graduação**





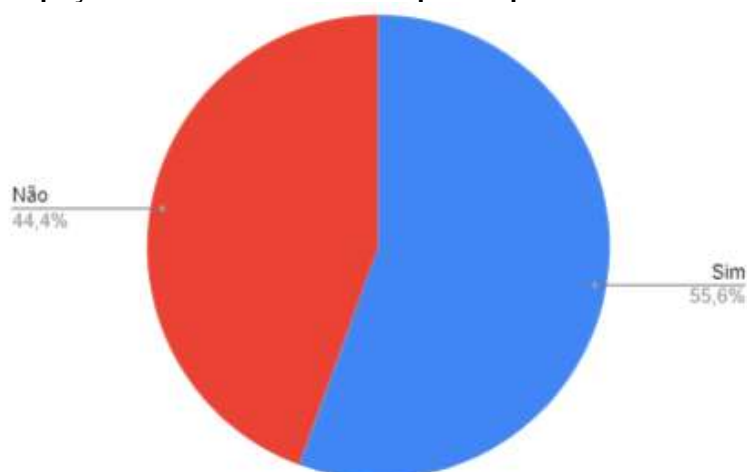
Dos 45 egressos (83,3%) que trabalham atualmente na área de música, a maioria, 27,3% dos egressos trabalham em escolas livres de música, seguidos de 20,5% de atuantes na educação básica do ensino regular em Escolas Públicas e os mesmos 20,5% em espaços não formais de ensino de música ( igrejas, ONGs, etc) e 11,4% atuam em projetos culturais e/ou sociais. Vale destacar a preponderância de egressos que trabalham na Rede Pública de Ensino Regular como professores de música sobre egressos que trabalham na Rede Particular de Ensino regular, apenas 9,1%, mesmo número aferido para egressos trabalhando como professor de música em IES. Apenas 1 egresso não respondeu essa pergunta, o que equivale a 2,3%. O gráfico 19 registra essas informações.

**Gráfico 19 – Espaços que os egressos atuam após o termino da graduação**



Dos espaços ocupados como local de trabalho citado pelos egressos anteriormente, a maioria julga não ter salas específicas, recursos ou materiais adequados para ministrarem suas aulas como descrito no gráfico 20 abaixo.

**Gráfico 20 – Sobre espaços de trabalho serem adequados para a aula de música ou não.**



Gomes (2016) credita esses problemas encontrados “à desvalorização da música como área de conhecimento pela comunidade escolar” (Gomes, 2016, p. 52).

Para Sebben (2017),

a disciplina de Arte pressupõe o trabalho a partir da área de formação do professor – no caso a Música – mas abre possibilidade de articulação com as demais áreas artísticas (Teatro, Dança e Artes Visuais) [...]. As articulações entre as áreas são condicionadas por exigências internas e externas à escola, por meio de gestão e também de avaliações como vestibular e ENEM. (SEBBEN, 2017, p. 76).

Esse entendimento por parte das escolas, principalmente de ensino regular, faz com que muitas vezes a área de Artes tome um viés conteudista sem a proposição de atividades práticas que envolvam a criação ou apreciação musical.

#### **4.7 Vínculo empregatício atual, carga horária e remuneração.**

Buscando mais informações que pudessem ajudar no desenvolvendo da pesquisa e desvelar os mecanismos de inserção dos egressos no mercado de trabalho, aqueles que afirmaram trabalhar na área de música atualmente foram requisitados a responder questões referentes ao seu vínculo empregatício atual, a carga horária de trabalho e como avaliam sua remuneração atual diante da média de mercado.

Sobre o vínculo empregatício atual, a maior parte dos egressos, 40,0%, afirmaram trabalhar na área como servidores públicos concursados em algumas cidades em diferentes esferas institucionais (municipal, estadual ou federal) e outros 15,6% como servidores públicos em contrato temporário, como professor substituto

ou designado. Uma vez dentro do sistema UAB a finalidade do curso é contribuir com a formação de professores e os dados demonstram que os respondentes da pesquisa foram absorvidos pelas redes públicas de educação, esse alto percentual é visto como um dado positivo. Por outro lado, o fato de apenas 20,0% desses egresso estarem na situação de empregado (atuando na rede particular), demonstra que em alguma cidades brasileiras a rede particular de educação básica ainda não consegue absorver de forma equilibrada essa mão de obra, temática que pode ser investigada de forma mais efetiva em trabalhos futuros.

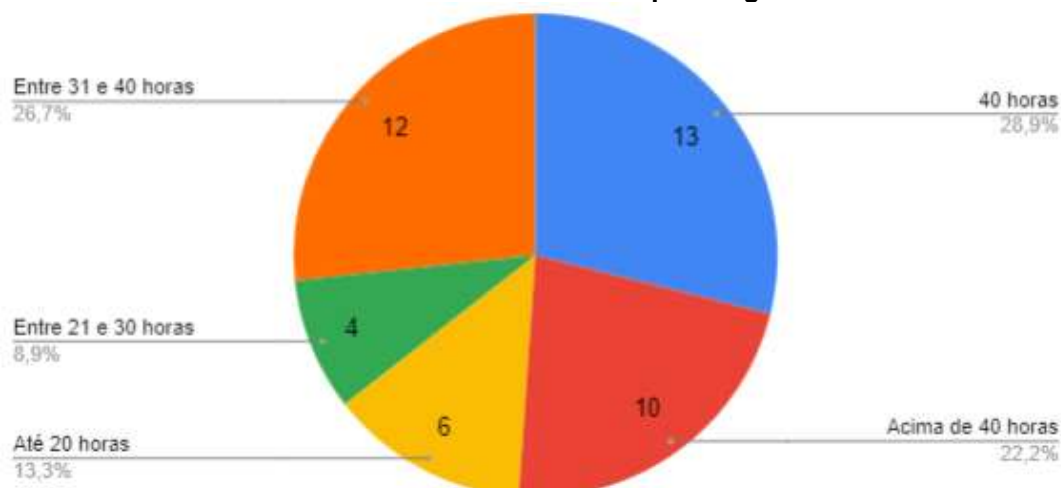
Apenas 11,1% dos egressos afirmaram atuar de forma autônoma, 6,7% dos egressos informaram atuarem como empresários ou microempresários, 4,4% como Microempreendedor individual e apenas 1 egresso repondente afirmou desenvolver de forma simultânea atividade autônoma e atividade de empregado. Os dados referentes ao vínculo empregatício atual dos egressos que atuam na área de música estão no gráfico 21 a seguir:

**Gráfico 21 – Sobre o vínculo empregatício dos egressos**



A carga horária semanal trabalho informada pelos respondentes, foi descrita no gráfico 22 a seguir:

**Gráfico 22 – Quantidade de horas semanais trabalhadas pelos egressos**



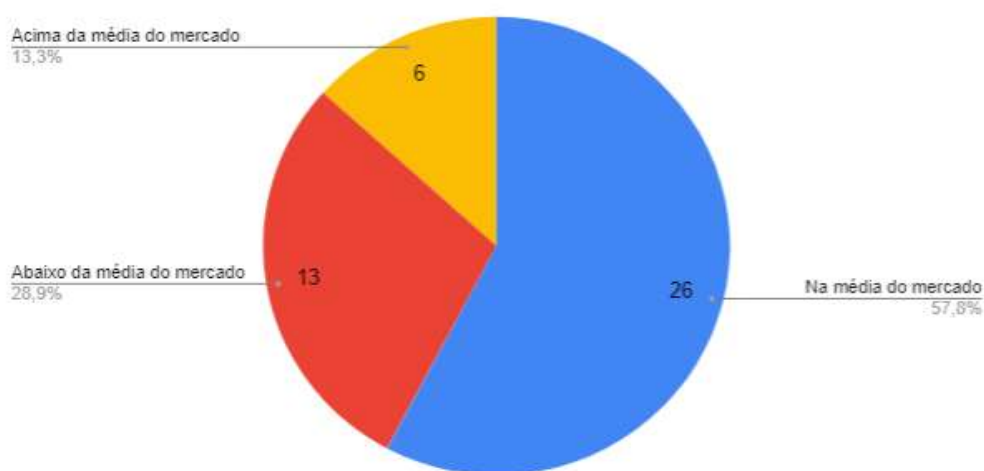
A maior parte dos egressos, 28,9%, grupo formado por 11 servidores públicos concursados e 2 empregados, afirmam trabalhar em torno de 40h por semana, o que seria equivalente a trabalhar em pelo menos dois períodos do dia. O grupo formado por 12 respondentes, 26,7% dos egressos que atuam como professor de música – 4 servidores concursados, 3 empregados, 3 trabalhadores autônomos e 2 microempreendedores – afirmam trabalhar entre 31 e 40 horas semanais. Um outro grupo formado por 6 servidores concursados, 3 empregados e 1 empresário, equivalente a 22,2% dos egressos respondentes afirmaram trabalhar acima de 40 horas semanais, algo um tanto incomum levando em consideração as legislações que regem a atividade docente. Outros 6 egressos, formado por um grupo de 3 servidores públicos (2 concursados e 1 em contrato temporário, 1 empregado e 1 trabalhador autônomo) informaram trabalhar até 20 horas semanais e por último, com 8,9%, um grupo formado por 1 empregado, 1 empresário/microempresário, 1 servidor público concursado e 1 trabalhador autônomo informaram trabalhar entre 21 e 30 horas semanais.

Levando em consideração o valor do salário mínimo vigente no ano de 2019, de R\$ 998,00, e o valor do piso salarial do magistério de R\$ 2.557,74, correspondente ao vencimento inicial dos profissionais do magistério público da educação básica, com formação de nível médio, modalidade normal<sup>25</sup>, jornada de 40 horas semanais vigente nesse mesmo ano, os egressos compararam sua remuneração com a média de mercado. Mais da metade dos egressos que responderam essa questão, 57,8%

<sup>25</sup> Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/72571-piso-salarial-do-magisterio-sobe-4-17-a-partir-de-janeiro-valor-sera-de-r-2-557-74> (Acesso em: 22/10/2019).

consideram ganhar na média do mercado levando em relação os valores citados acima. Outros 28,9% acreditam ganhar abaixo dessa média e o restante de 13,3% acreditam ganhar acima da média. Essa variação da remuneração pode estar ligado a quantidade de horas trabalhadas pelos egressos e também a realidade local, visto que o valor fixado para o magistério pode variar dependendo da região, estado ou município em que o egresso trabalha. Essas informações constam adiante, no gráfico 23.

**Gráfico 23 – Sobre a consideração a respeito da remuneração recebida atualmente**



Aos egressos que afirmaram não trabalhar mais na área de música foi perguntado o que os levou a tomar outro rumo profissional. Dos 9 egressos que responderam a essa pergunta, 66,66% responderam que a baixa remuneração foi preponderante para abandonar a área de música, 33,33% afirmaram que mudaram de área por falta de oportunidade, 22,22% afirmaram abandonar área pelas condições precárias de trabalho, 1 egresso disse que foi motivado a trocar de área para complementar sua renda, 1 outro egresso afirmou que já trabalhava em outra área e não a trocou pela música e um último afirmou não trabalhar com música por ser concursada em área administrativa. No quadro 14 adiante, o registro dessas informações.

**Quadro 14 – Motivos que levaram alguns egressos a migrar para outra área de trabalho**

MOTIVOS PARA TRABALHAR EM OUTRA ÁREA	QUANTIDADE DE EGRESSOS	PERCENTUAL (%)
Falta de concurso público específico para professor de música na cidade em que resido.	-	0
Falta de concurso público específico para professor de música no estado em que resido.	-	0
Falta de oportunidades na área de música	3	33,33
Condições de trabalho precárias na área de música	2	22,22
Baixa remuneração na área de música	6	66,66
Falta de tempo, porque ainda estudo ou trabalho em outra área.	-	0
Necessidade de complementação de salário	1	11,11
Nunca tive interesse em atuar como professor de música.	-	0
Nunca tive interesse em atuar na área de música.	-	0
Outros	2	22,22

Total maior do que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa

Para encerrar essa parte da pesquisa todos os 54 egressos foram questionados sobre às suas perspectivas profissionais para o futuro, demonstradas no quadro 15 adiante:

**Quadro 15 – Perspectivas dos egressos para o futuro**

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS PARA O FUTURO	QUANTIDADE DE EGRESSOS	PERCENTUAL (%)
Permanecer no emprego em que está atualmente.	21	38,88
Continuar atuando na área de música, mas em outras atividades profissionais.	19	35,18
Cursar pós-graduação stricto sensu (mestrado/doutorado) para progresso na carreira.	15	27,77
Cursar pós-graduação lato sensu (especialização) para progresso na carreira.	8	14,81
Mudar de emprego, mas continuar atuando como professor de música.	5	9,25
Mudar para outra área profissional.	3	5,55
Outros	-	-

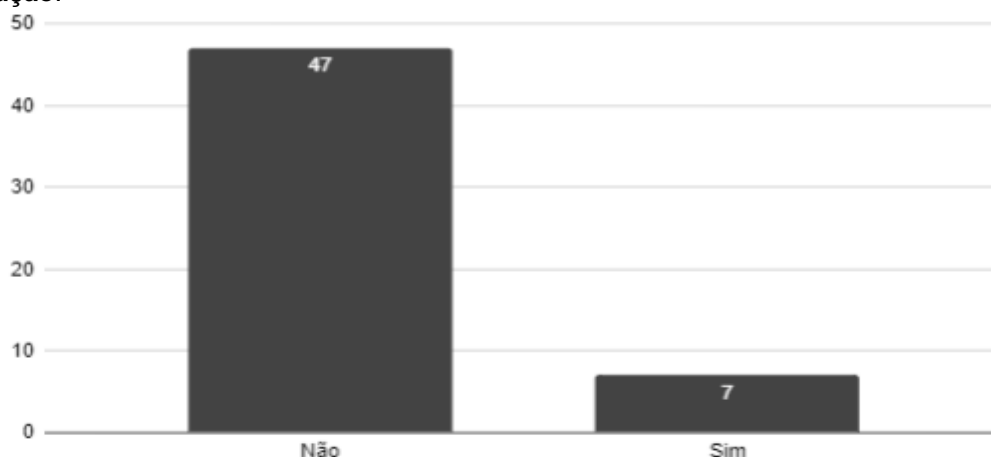
Total maior do que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa.

Para 38,88% dos egressos a melhor perspectiva de futuro é permanecer no emprego atual, o que pode estar relacionado ao valor da renda mensal e a segurança do posto que ocupam visto que muitos são concursados em alguma esfera institucional (federal, estadual ou municipal) como vimos anteriormente. Continuar atuando na área de música mas em outra atividade profissional é uma perspectiva futura para 35,18% dos egressos. Fato que pode estar relacionado com desvalorização da carreira docente, questões salariais ou falta de condições de trabalho, como citado anteriormente. Para 27,77% dos egressos, uma alternativa para o futuro é a possibilidade de poder cursar mestrado/doutorado como forma de investimento e escalada de posição na carreira docente. Aparentemente, com a mesma intensão, 14,81% dos egressos projetam cursar uma especialização no futuro. Apenas 9,25% dos egressos cogitam mudar de emprego, mas ainda assim continuar atuando como professor de música e 5,55% cogitam mudar de área profissional completamente.

#### 4.8 Sobre a fase de desemprego

No processo de inserção profissional, podem ocorrer fases de desemprego, por vezes, um período longo, como indica a literatura (ALVES, 2003; Gomes, 2016). Assim, seguindo os parâmetros utilizados por Gomes (2016), todos os egressos foram questionados a respeito de uma possível fase de desemprego após o término da graduação, motivos que poderiam ter contribuído para a situação de desemprego e quais as atitudes tomadas por parte deles para a recolocação no mercado de trabalho.

**Gráfico 24 – Quantidade de egressos que afirmaram passar por uma fase de desemprego após a graduação.**



Dos 54 egressos participantes da pesquisa, apenas 13,0% (7 egressos) informaram que passaram por um momento de desemprego após o término da graduação. Considerando que muitos egressos já trabalhavam antes da conclusão do curso, mesmo fora da área de música ou educação musical, o dado coletado representa um percentual baixo. Os motivos apresentados por esses egressos para que se justifique o desemprego estão no quadro 16 abaixo:

**Quadro 16 – Motivos que contribuíram para a fase de desemprego**

MOTIVOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA A FASE DE DESEMPREGO	QUANTIDADE DE EGRESSOS	PERCENTUAL (%)
Casamento	2	28,57
Falta de concurso público na cidade em que reside.	2	28,57
Não encontrava emprego ou trabalho compatível com a sua formação.	1	14,28
O salário oferecido não correspondia às suas expectativas.	1	14,28
Término do contrato de trabalho	1	14,28

Os maiores percentuais encontrados foram da ordem de problemas pessoais (família, casamento, filhos...) com 28,57%, o mesmo percentual de quem justificou a fase de desemprego pela ausência de concursos públicos na região onde trabalha ou reside. Segundo Gomes (2016) esses fatores são

fatores externos, que reforçam a ideia de que a inserção profissional não depende somente de fatores subjetivos, mas, também, das instituições empregadoras, como é o caso do concurso público cuja escassez pode retardar a inserção profissional de professores de música. (GOMES, 2016, p. 174)

Um dos egressos justificou o desemprego por não encontrar trabalho ou emprego compatível com sua formação. Talvez esse fato possa estar ligado a recente mudança na legislação que retirou a obrigatoriedade do ensino de música, substituindo-a de pelo pelo ensino de Artes, o que amplia a concorrência com outras áreas de formação. A insatisfação com o salário foi um fator usado como justificativa, visto que 1 egressos responderam que “o salário oferecido não correspondia às suas expectativas”. Um único egresso justificou o seu momento de desemprego pelo término do contrato de trabalho.



Aos 7 egressos que tiveram um momento de desemprego após o término da graduação foram questionados sobre quais medidas tomaram para que pudessem se integrar ao mercado de trabalho.

**Quadro 17 – Medidas tomadas para aumentas a possibilidade de emprego**

MEDIDAS TOMADAS PARA AUMENTAR A POSSIBILIDADE DE EMPREGO	QUANTIDADE DE EGRESSOS	PERCENTUAL (%)
Nenhuma medida	2	28,57
Procurou cursos para complementar a formação (como línguas, informática).	2	28,57
Ingressou em um curso de especialização	1	14,28
Ingressou em curso de mestrado.	1	14,28
Procurou centro de emprego.	1	14,28

De forma geral, com excessão a 2 egressos que não tomaram nenhum tipo de medidas para conseguir emprego, os dados obtidos indicam que os egressos demonstraram preocupação com a situação de desemprego e interesse em investir na qualificação para que de alguma maneira conseguissem uma maior valorização e e consequentemente se inserissem no mercado de trabalho.

Encerrando essa temática uma última pergunta foi direcionada a todos os egressos para que eles respondessem quais condições são consideradas necessárias para se aceitar um emprego.

**Quadro 18 – Condições consideradas necessárias para aceitar um emprego**

CONDIÇÕES CONSIDERADAS NECESSÁRIAS PARA SE ACEITAR UM EMPREGO	QUANTIDADE DE EGRESSOS	PERCENTUAL (%)
Ter uma remuneração adequada à minha formação	37	68,51
Ter boas condições de trabalho	37	68,51
Não é necessária qualquer condição específica	1	1,85
Outras	2	3,70

Total maior do que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa.

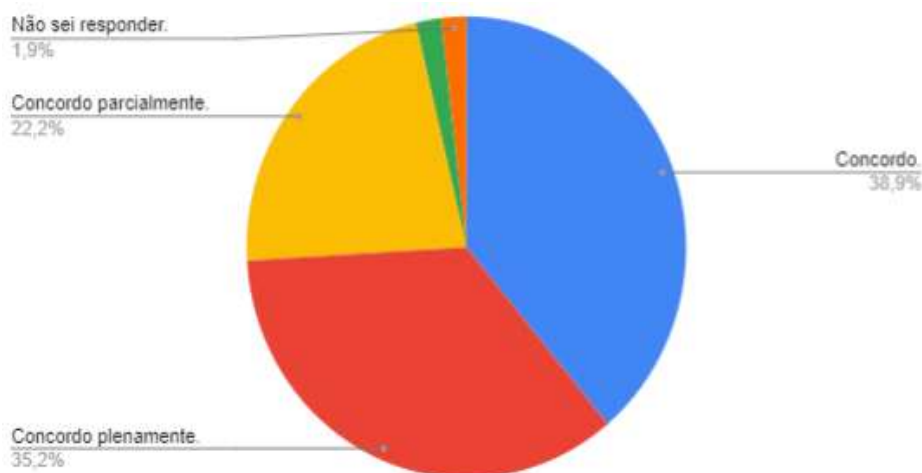
De acordo com os dados obtidos, para 68,51% dos egressos, ter uma remuneração adequada a formação adquida e ter boas condições de trabalho, também com 68,51% são as principais condições para se aceitar um emprego. As duas respostas demonstram uma preocupação com a valorização da atuação e a possibilidade de atuação oferecida. Somente um único egresso disse não ser

necessário qualquer condição específica para se aceitar um emprego. Dos egressos que responderam sobre outras possibilidades, um deles fala sobre satisfação pessoal e um outro se coloca na condição de empregador.

#### 4.9 Sobre a satisfação profissional.

Finalizando a etapa de análise da inserção profissional dos egressos, foram utilizadas as proposições de Gomes (2016) sobre indicadores de satisfação profissional, tendo em vista obter juízo dos egressos sobre suas atividades profissionais. A primeira pergunta se referiu ao a maneira como os egressos enxergam o a própria atividade profissional, se consideram um tipo de trabalho interessante e se o trabalho permite adquirir novos conhecimentos. Os dados indicam que uma grande parcela dos egressos, 74,1%, concordam ou concordam plenamente que a atividade lhes é algo interessante e que permite a aquisição de novos conhecimentos. Apenas 1 egresso achou o trabalho realizado indiferente sob esse aspecto e um outro egresso não soube responder, como demonstra o gráfico 25 a seguir na próxima página.

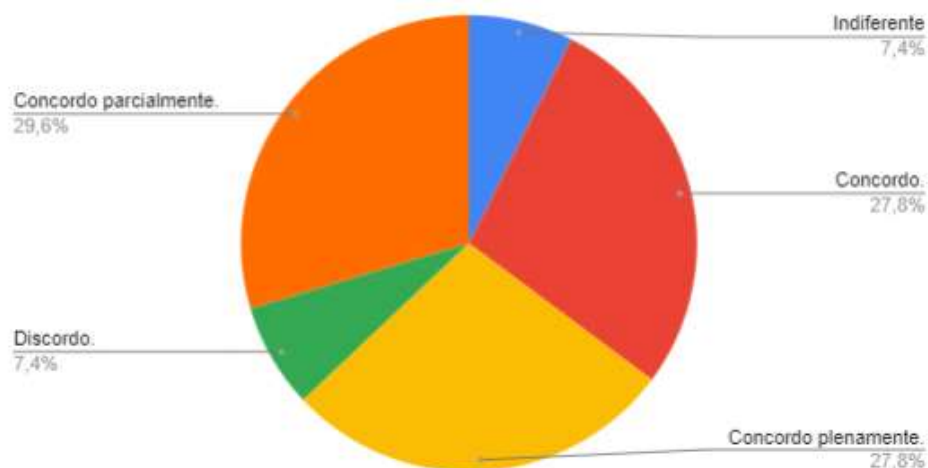
**Gráfico 25 – Sobre o trabalho desenvolvido ser interessante e proporcionar novos conhecimentos**



Já sobre a ideia de que a carreira permite ou possibilita boas perspectivas profissionais, somados 55,6% dos egressos concordam plenamente ou apenas concordam com essa possibilidade. Esses dados, contidos no gráfico 25, demonstram egressos mais confiantes quanto ao futuro do anteriormente quando perguntados sobre suas perspectivas futuras de trabalho, onde os egressos viam a melhor

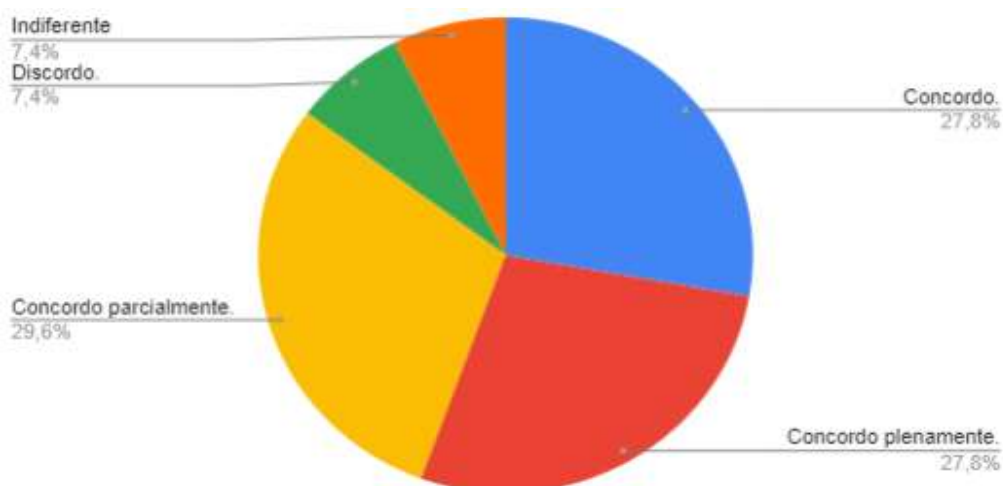
possibilidade a ideia de permanecer no mesmo emprego. Adiante, o gráfico 26 com informações sobre as perspectivas com a atividade profissional atual .

**Gráfico 26 – Sobre a atividade profissional atual possibilitar boas perspectivas.**



Com a relação a situação atual, grande parte dos egressos, 55,6%, concordam se sentirem satisfeitos ou muito satisfeitos com a atual situação profissional. Isso pode ser confirmado com os dados colhidos no quesito anterior onde mais da metade dos egressos afirmam que a melhor possibilidade para o futuro é permanecer no mesmo emprego. Os dados completos estão registrados no gráfico 27.

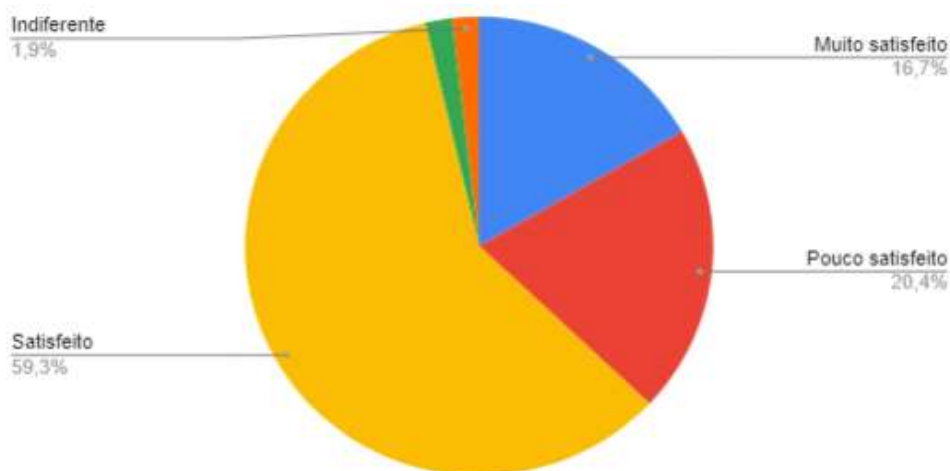
**Gráfico 27 – Sobre satisfação com a atual situação profissional.**



Mesmo com algumas adversidades, fase de desemprego e insatisfação relatadas por parte de alguns egressos, uma grande parcela se mostra se mostra satisfeita ou muito satisfeito com o percurso profissional que construiu ao longo da carreira, como mostra o gráfico 25 abaixo. Somados, 76,0% dos egressos afirmam

estarem os satisfeitos e muito satisfeitos com seu percurso profissional até o momento atual. Apenas 1 egresso registrou se sentir insatisfeito e um outro se mostrou indiferente quanto a esse quesito. Dados registrados no gráfico 28 adiante:

**Gráfico 28 – Sobre a satisfação do egresso com o percurso profissional construído**



#### **4.10 Perfil dos egressos**

Após a análise dos dados obtidos, o perfil dos egressos foi concebido em duas categorias. A primeira a partir das informações retiradas da análise sobre as características sociodemográficas e da formação dos egressos, o que inclui aspectos relacionados a motivação pela escolha de cursar licenciatura em música, a opção pelo curso EaD, a descrição do seu percurso escolar e suas observações sobre o cumprimento do plano pedagógico do curso.

Conforme observado nos dados obtidos na pesquisa, constatou-se que a maior parte dos egressos do curso de licenciatura em música a distância da UnB, 67,25%, é formado predominantemente por um grupo masculino. Contudo, dos 54 egressos, parcela da população que respondeu ao questionário, a maior participação da população se deu efetivamente pelo público feminino, com 51,9% de participantes. Desse total de 54 participantes, quanto a afirmação racial predomina a participação de pessoas que se declararam pardos com 43,13% de egressos. A população pesquisada tem uma predominância de pessoas mais velhas, já que 61,11% dos egressos afirmam já ter mais de 40 anos. A maior parte dos egressos são provenientes de cidades/polos da Região Centro-Oeste e 64,8% dos participantes da

pesquisa relataram não haver curso de licenciatura em sua cidade de trabalho ou moradia.

Já sobre as razões que motivaram 40,74% desses egressos a buscarem o curso de licenciatura a distância da UnB foi a vontade de se profissionalizar e aperfeiçoar conhecimentos na área de música/educação musical. Isso pode ter relação com o início do percurso formativo desses egressos, onde 37,0% afirmou ter como local de iniciação musical escolas especializadas de música (conservatórios ou academias). Os dados obtidos também apontaram que a maior parte dos egressos conseguiu concluir a graduação no tempo mínimo esperado, ou seja, 68,5% conseguiram concluir o curso em até 4 anos. Outro ponto positivo observado é que dentre os egressos 63,0% deram prosseguimento aos estudos em cursos de pós-graduação (desse número, 67, 3% tem especialização concluída e 11,8% mestrado concluído), sendo que a maior parte buscou essa capacitação dentro da área de educação musical.

Sobre a avaliação das preposições do PPC do curso de licenciatura em música a distância da UnB diante dos questionamentos propostos aos egressos o retorno foi considerado positivo. 55,6% dos egressos afirmaram que se sentiram muito bem preparados pelo curso para ingressar no mercado de trabalho. Outro dado relevante é que 57,4% consideram o curso os preparou muito bem para enfrentar os desafios cotidianos que envolvam gerenciar, refletir e resolver situações de uma aula adversas dentro de uma aula de música. Por fim, 48,1% dos egressos afirmaram que o curso os preparou muito bem para serem profissionais capacitados e capazes de gerir sua carreira profissional em todos os aspectos.

A segunda categoria, relacionada a inserção profissional dos egressos, foi composta pelo percurso profissional dos egressos (que abrange a relação profissional dos egressos com a música desde o período anterior a entrada no curso, durante e depois, como os parâmetros utilizados por Gomes (2006)), atividades que desenvolvem ou desenvolveram como profissionais da música, espaços que atuam/ocupam na função de professores de música, condições de trabalho, suas motivações, a possibilidade de uma fase de desemprego e a satisfação com que exercem e atuam dentro de sua profissão.

Sobre a atuação profissional, 89,9% dos egressos participantes da pesquisa trabalhavam com música antes de ingressar no curso de licenciatura a distância da UnB, sendo que a maior parte deles, 41,66%, trabalhavam em escolas especializadas

de música. Entretanto, quando somados os percentuais de egressos que atuavam em alguma função dentro da Rede Pública de Ensino Regular esse número sobe para 47,9% com uma grande concentração de professores em atividades extracurriculares. Outro fato observado nos dados analisados é que uma quantidade ínfima de egressos, apenas 27,06% dos egressos, trabalhavam na Rede Particular de Ensino Regular antes de ingressar no curso de licenciatura. Já durante a graduação 40,74% afirmaram desenvolverem atividades relacionadas a função de músico instrumentista. Outro dado relevante sobre a inserção no mercado de trabalho é que durante o curso de graduação mais da metade dos egressos, 57,4%, também trabalharam em outras atividades que não envolvesse a música.

Dos 54 egressos participantes da pesquisa, 83,3% afirmaram que permanecem trabalhando com educação musical após o término da graduação. Desse percentual 27,3% trabalham em escolas livres de música, 20,5% na Rede Pública de Ensino e apenas 9,1% na Rede Particular de Ensino. A maior parte deles, 55,6% afirmam não terem um local adequado para ministrarem suas aulas de música (salas preparadas, materiais pedagógicos ou instrumentos, entre outras coisas). Desses egressos que atuam como professores de música na Rede Pública, 40,0% são servidores públicos em alguma esfera institucional (federal, estadual ou municipal), sendo 28,9% trabalham por volta 40h semanais. Do total de egressos que seguem na carreira do magistério, 57,8% afirmam ter uma remuneração na média do mercado levando em consideração o piso salarial do magistério para 40h semanais. Dos 54 egressos participantes da pesquisa 9 egressos trocaram de área completamente. Para tal atitude, dos 9 egressos 66,66% atribuiu essa mudança a baixa remuneração da área.

Sobre perspectivas profissionais para o futuro, 38,88% dos 54 egressos acham que o caminho mais seguro é permanecer no emprego atual (observando que a maior parte deles tem a estabilidade de servidor público). Apenas 7 egressos (13,0%) dos egressos afirmaram passar por uma fase de desemprego após a graduação, atribuindo essa fase a falta de concursos públicos e problemas pessoais (como o casamento). Desses 7 egressos, apenas 28,57 tomaram medidas para aumentar a possibilidade de conseguir emprego (fizeram cursos complementares em áreas diversas).

Sobre as condições para se aceitar um emprego, dos 54 egressos participantes, 68,5% deles afirmaram aceitar emprego mediante uma remuneração

adequada a sua formação (valorização) e mediante a boas condições de trabalho (local adequado, acesso a material didático, entre outras coisas).

A respeito da satisfação que a profissão transmite aos egressos, 74,10% consideraram que a atividade por eles exercida é algo interessante e que propicia a aquisição de novos conhecimentos e 55,6% vislumbram uma boa perspectiva para o futuro profissional como educador musical. Finalizando essa análise de perfil, o mesmo percentual anterior, 55,6% dos egressos, se sentem satisfeitos com a profissão que escolheram e um total de 76,00% se sentem satisfeitos com o percurso profissional que construíram.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo geral traçar o perfil do egresso do curso de licenciatura em música a distância da UnB formados a partir do ano de 2011 (primeira turma). Os objetivos secundários buscaram investigar, de acordo com os parâmetros utilizados por Gomes (2016), os mecanismos de inserção no mercado de trabalho dos egressos do curso de licenciatura em música a distância da UnB, formados a partir do ano de 2011, se inseriram no mercado de trabalho e realizar um levantamento de percentual dentre esses egressos sobre a quantidades de atuantes na rede pública de ensino e a quantidade de egressos atuantes na rede privada de ensino.

Dentro desses prospectos, para tal realização, foram levantados dados sociodemográficos dos egressos, dados relativos aos seus percursos formativos, a visão do egresso sobre elementos do plano pedagógico do curso, a caracterização do percurso profissional, possível fase de desemprego e sobre a satisfação no exercício da profissão.

Para realizar a coleta de dados sobre os egressos dessa pesquisa, que tem caráter descritivo quantitativo, foi utilizado um *survey* com um questionário autoadministrado via internet pelo Google Forms. O questionário, creio eu, serviu de forma eficaz aos fins dessa pesquisa. Contudo, para conseguir contactar os egressos houveram muitas dificuldades, uma vez que o registro acadêmico dos alunos na lista disponibilizada pela secretaria do curso de licenciatura em música a distância da UnB estava defasado em alguns quesitos (egressos sem e-mails e telefones cadastrados para contactá-los e e-mails e telefones inexistentes/desativados). Como mencionado anteriormente, a quantidade adequada de dados levantados dos egressos só foi possível mediante uma insistente busca que foi além da lista de cadastro de egressos do curso, sendo necessário utilizar plataformas de redes sociais (*Facebook*) e aplicativos de mensagens instantâneas (*Whatsapp*).

Após ponderar sobre essas dificuldades, julgo importante a criação de programas de acompanhamento de egressos por parte das IES como ferramenta que mantenha aberto canais de comunicação/integração entre egressos e as IES. Esses programas de acompanhamento com dados cadastrais dos egressos poderiam auxiliar em pesquisas, disponibilizar informações de interesse dos egressos sobre assuntos diversos. Por outro lado, esses programas de acompanhamento também



poderiam servir de ferramenta de avaliação do curso por parte dos egressos para obtenção de indicadores que possam ajudar nas adequações necessárias de conteúdos curriculares que contemplem as demandas sociais.

Os dados apresentados como resultado dessa pesquisa permitiram aferir que a informação de que a maioria dos egressos do curso são do sexo masculino vai na contramão do censo escolar da educação superior realizado pelo INEP em 2018 que mostram que são do sexo feminino a maioria das matrículas em cursos de licenciatura. Também o registro de que muitos egressos são obrigados a se deslocar para estudar dentro de seus estados ou municípios, o que é evidenciado pela ausência de cursos de licenciatura em música na maior parte das cidades de origem dos egressos. Por outro lado, ressalto a importância do sistema UAB/EaD que se torna ferramenta fundamental na promoção do ensino superior, desenvolvimento e na movimentação econômica (na medida em que formam profissionais capacitados para o mercado de trabalho) e social em lugares distantes ou isolados dentro do Brasil.

Verificou-se também que uma grande parcela dos egressos buscou o curso de licenciatura em música a distância da UnB como forma de se profissionalizar e aperfeiçoar conhecimentos prévios adquiridos em escolas especializadas de música, onde a maior parte dos egressos teve sua iniciação musical. Essa informação nos proporciona algumas reflexões quanto a função atual dos cursos de licenciatura: o que pode ou deve ser ensinado nas graduações de licenciatura em música para atender as demandas de interessados na profissão? Qual a exigência específica do mercado de trabalho e para onde os cursos estão direcionando seus egressos dentro de cada realidade? Assuntos que podem e devem ser explorados como temática em pesquisas posteriores. O curso de licenciatura em música a distância da UnB tem uma avaliação positiva dos egressos visto que os mesmos se julgam muito bem preparados pelo curso para se inserir no mercado de trabalho, muito bem preparados para superar desafios da docência em música e muito bem capacitados para gerenciar suas carreiras profissionais. Assim sendo, é possível afirmar que os objetivos e metas propostas pelo PPC do curso são cumpridos de forma adequada pela equipe responsável pelo curso.

Sobre a caracterização do percurso profissional dos egressos, evidenciou-se que durante o curso uma parcela muito grande (89,9%) de egressos já trabalhava na área de música e ocupavam diferentes espaços antes de ingressar no curso de licenciatura. O que confirma processo multidimensional de inserção no mercado de

trabalho. Cada egresso construiu sua carreira de acordo com valores e decisões únicas, tomadas muitas vezes em resposta a autoregulação do mercado de trabalho. Logo, não se pode apontar com clareza caminhos ou teorias de inserção no mercado de trabalho.

Com percentuais parecidos uma parcela de egressos trabalhava como professor em escolas especializadas de música (41,66%), e outra na Rede Pública de Ensino (47,9%), principalmente em atividades extracurriculares. Uma parcela muito pequena trabalhava como professor de música em escolas da Rede Particular de Ensino (27,06%). Quanto a esse quesito e dados registrados faz-se necessário recordar que muitos egressos desenvolviam mais de uma atividade profissional ao mesmo tempo na área de música e também fora dela.

Sobre a diferença registrada entre o número de egressos atuando mais na Rede Pública de Ensino do que na Rede Privada possivelmente pode estar relacionada com recorte histórico, já que a primeira turma de egressos se formou no ano de 2011 e a lei nº 11.769 que implementou música nas escolas de forma obrigatória, “mas não exclusiva” é do ano de 2008, lembrando que as escolas tinham 3 anos pra se adaptar a exigência da lei. Assim, muitas escolas (principalmente da rede particular) podem ter demorado ou não encontrado profissionais regulamentados para cumprir a lei, como mostra o Censo da Educação Superior de 2006<sup>26</sup>, que registrou apenas 327 alunos formados em música naquele ano. No ano de 2016 o Censo da Educação Superior registrou 2.246 formados em música. Um fato um tanto paradoxal, uma vez que é um número relativamente grande, mas talvez ainda insuficiente para suprir a demanda de mercado no Brasil, mas que ao mesmo tempo tem-se mostrado grande demais para ser absorvido pelo mercado de trabalho rapidamente.

Após a conclusão do curso, um grande número de egressos permanece trabalhando na área de música, grande parte em escolas livres de música, uma parcela na Rede Pública de Ensino Regular e assim como antes do término da graduação uma pequena porcentagem na Rede Particular de Ensino Regular. Observa-se que os egressos continuam atuando de forma parecida como atuavam

---

<sup>26</sup> Matéria jornalística disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/10/13/lei-que-torna-o-ensino-de-musica-obrigatorio-na-rede-publica-completa-dez-anos-mas-nao-e-implementada.ghtml>. (Acesso em 20/11/2019).

antes da graduação (em sua maioria atuam como professores de música) e que a Rede Pública continua absorvendo mais egressos do que a Rede Particular.

Relevante também mencionar o fato de que o ensino regular tanto na Rede Pública quanto na Rede Particular ainda não é um espaço completamente ocupado pelos egressos. Constatou-se que poucos egressos abandonaram a área musical completamente após a conclusão do curso, o que é visto como um fato positivo, uma vez que o mercado de trabalho demonstra que ao longo do tempo conseguiu absorver a maior parte dos egressos. Ainda assim, mais uma vez, torna-se indispensável pensar e refletir sobre as recentes mudanças nas legislações sobre o ensino de arte e as mudanças sugeridas pela reforma do Ensino Médio. Como os cursos estão se preparando para o futuro dentro desses mecanismos que propõem mudanças relevantes e que podem gerar um esvaziamento de cursos, principalmente na área de artes?

Muitos desses egressos afirmaram que preferem permanecer no emprego atual como uma perspectiva para o futuro, o que de certa maneira transmite segurança e satisfação no emprego atual. Os dados obtidos também evidenciaram que os egressos se sentem muito satisfeitos com o percurso profissional construído até o presente momento.

Considero que o interesse dessa pesquisa foi oferecer um estudo que abrisse espaços para discussão a respeito da formação de professores de música em cursos a distância e sua inserção no mercado de trabalho e que proporcionasse um panorama da realidade vivida por esses egressos em regiões e estados brasileiros onde essas temáticas ainda não haviam sido exploradas por trabalhos acadêmicos. A discussão sobre essa temática foi subsidiada dados que podem contribuir na reflexão acerca do percurso formativo de egressos e da inserção dos mesmos no mercado de trabalho. Fica registrada a sugestão de uma replicação de estudos futuros dentro dessa temática e a criação de alguma forma de acompanhamento sistemático de egressos para que as IES possam perceber realidades nas quais o egressos estão sendo inseridos após a conclusão do curso de licenciatura para ocuparem vagas no mercado de trabalho, dificuldades encontradas nesse processo de inserção e a discussão de possíveis alternativas para suprir essas demandas, uma vez que as IES são responsáveis por constituir e disseminar conhecimento na busca da promoção do desenvolvimento humano, econômico e social.

## Referências:

ALVES, Mariana Gaio. **A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2003.

ALVES, Natália. **Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados pela Universidade de Lisboa 1999 – 2003**. Universidade de Lisboa. Relatório. Lisboa, 2005.

ANDRADE, Cibele Yahn de. **Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social**. Revista Ensino Superior Unicamp, Campinas, p.18-27,2012.

ALMEIDA, Jessica de. **Quando em dois somos muitos: Histórias de vida dialogadas e a atuação do professor de música na educação básica**. Dissertação (Mestre em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

AZEVEDO, Maria C. de C. **Introdução à pesquisa em música: métodos de pesquisa**. Brasília: UNB, 2009.

BABBIE, Earl: **Métodos de pesquisa de survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 5692 de 11/08/1971. Brasília: Presidência da República, 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 9.394 de 20/12/1996. Brasília: Presidência da República, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm). Acesso em: 10 jul.2016.

BENVENUTO, J. E. A. **A Constituição do *habitus* docente pelos egressos do curso de Licenciatura em música da UFC/Fortaleza e sua atuação no campo profissional.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

CAMPOS, A. C. S. **Estágio supervisionado em pauta: a construção da identidade profissional do docente licenciado em música pela EMUFRN.** Dissertação (Mestre em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica. 5. ed.** São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DALLAZEM, A. **Egresso licenciados em música: Inserção e atuação na Educação Básica.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, 2013.

FERNANDES, M. de S. **Estágio supervisionado em música na educação infantil: um estudo com egressos do curso de Licenciatura em música da UFRN.** Dissertação (Mestre em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

INEP, **Censo da Educação Superior 2018 – notas estatísticas**, Brasília-DF: Inep/MEC, 2019.

PETRUCCELLI, José.L. SABOIA, Ana Lúcia. Organizadores. **Características Étnico-raciais da População - Classificações e identidades.** Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2013.

GERHARDT, Tatiana E. SILVEIRA, Denise T. Organizadores. **Métodos de pesquisa.** UAB/UFRGS. Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, S. M. **A inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná.** Tese (Doutorado em música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GRINGS, A. F. S. **Professores de música do Brasil: Motivações e aspirações profissionais.** Tese (Doutorado em música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

DAZZANI, Maria V. M. LORDELO, José A. C. **A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas.** In: Dazzani, Maria Virgínia Machado e Lordelo, José Albertino Carvalho (Orgs). Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de Programas. Salvador: EDUFBA, 2012.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental.** Campinas-SP: Editora Papirus, 2003.

LOUSADA, A. C.Z; MARTINS, G. de A. **Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis.** Revista de Contabilidade e Finanças – USP, São Paulo, n. 37, p. 73 – 84, Jan./Abr. 2005.

MARQUES, M. C. S. **O ensino da música no contexto escolar: Uma pesquisa nas escolas particulares da rede de ensino fundamental de Salvador.** Dissertação (Mestre em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

PENNA, Maura. **Música(s) e se Ensino.** 2º ed. Revisada e ampliada. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, Marcus. V. M. N. **Fundamentos teórico metodológicos da pesquisa em educação: O ensino superior em música como objeto.** Revista da FAEEBA-

Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 22, n. 40, p. 221-233, jul./dez. 2013. Disponível em <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/765>> Acesso em 22 out. 2017

PETRUCCELLI, José.L. SABOIA, Ana Lúcia. Organizadores. **Características Étnico-raciais da População - Classificações e identidades**. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2013.

PIRES, Nair. DALBEN, Ângela I. L. F. **Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da Abem (1992-2011)**. Revista da ABEM. Londrina, v. 21, n. 30, p.103-118. Jan. Jun. 2013. Disponível em:<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/85/70>> Acesso em: 14 out. 2017

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. **Inserção profissional: perspectivas teóricas e agenda de pesquisa**. Revista Pensamento Contemporâneo em Administração. Rio de Janeiro. v. 6, n. 1, p. 124-135, jan./mar. 2012.

SEBBEN, Egon E. **Formação e atuação docente de licenciados em música: o contexto do Estado do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: 2017.

SOARES, Ricardo. **Aumentam matrículas de maiores de 40 anos em cursos de graduação**. Jornal Nacional, Belo Horizonte. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/07/aumentam-matriculas-de-maiores-de-40-anos-em-cursos-de-graduacao.html>. Acesso em 05/08/2019.

VOSGERAU, D. S. R; ROMANOWSKI, J. P. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>> Acesso em 25/11/2017

ZANELLA, L.C.H. **Metodologia de Pesquisa** - 2. ed. rev. atual. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2011.

WILLE, R.B. **Docentes de música na Educação Básica: um estudo sobre identidades profissionais.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.



## APÊNDICES

**Apêndice A:** Questionário enviado aos egressos.

**Apêndice B:** Mensagem privada enviada aos egressos pelo redes sociais e aplicativo de mensagem instantânea

## Apêndice A: Questionário enviado aos egressos.

### O perfil do egresso do curso de licenciatura em música a distância da UnB e sua inserção no mercado de trabalho.

Olá! Eu me chamo Edson Del Casale, sou aluno do Programa de Pós-Graduação "Música em Contexto" da UNB. Sou orientado pelo Professor Dr. Paulo Marins (atual coordenador do curso de música EaD), no qual realizo uma pesquisa sobre a temática da Inserção de egressos Cursos de Licenciatura em música EaD da UNB no mercado de trabalho.

\*Obrigatório

## PESQUISA COM EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA EaD DA UnB.

---

### DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Qual o seu gênero? \* Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Outro

2. Você se considera: \* Marcar apenas uma oval.

- Branco
- Preto
- Indígena
- Pardo
- Amarelo (descendente de asiático) Outro

3. Qual a sua faixa etária ? \* Marcar apenas uma oval.

- Entre 20 e 25 anos
- Entre 25 e 30 anos
- Entre 30 e 35 anos
- Entre 35 e 40 anos
- Mais de 40 anos

4. Em qual cidade/região metropolitana você reside atualmente? \*

---

## PERCURSO FORMATIVO

5. Existe curso de licenciatura presencial em música na sua cidade? \* Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não

6. Onde você estudou música antes de ingressar no curso de licenciatura em música? Assinale as alternativas pertinentes. \* Marque todas que se aplicam.

- Na escola de educação básica  
 Em escola especializada de música (como conservatórios ou academias de música)  
 Em outros espaços não formais de ensino (como igrejas, clubes, ONGs, etc.)  
 Em aulas particulares  
 Era autodidata Outro:  
 \_\_\_\_\_

7. Por que você optou pelo curso de licenciatura em música EaD? \*

\_\_\_\_\_

8. Em qual polo EaD você estudou? \*

\_\_\_\_\_

9. Em que ano você se formou? \*

\_\_\_\_\_

10. Você está cursando ou concluiu algum curso de pós-graduação após o término do curso de licenciatura em música? \* Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não

11. Qual(is) curso(s) de pós-graduação você está cursando ou concluiu? Assinale todas as opções que considerar pertinentes. Marque todas que se aplicam.

- Especialização em andamento  
 Especialização concluída Mestrado em andamento  
 Mestrado concluído  
 Doutorado em andamento  
 Doutorado concluído  
 Ainda não tenho pós-graduação

12. Qual(is) motivo(s) o/a influenciou(aram) em sua decisão de continuar a estudar? Assinale todas as opções que considerar pertinentes Marque todas que se aplicam.

- Para aprofundar meus conhecimentos.  
 Para melhorar meu desempenho profissional.  
 Para progredir na carreira.  
 Para obter emprego de maior remuneração.  
 Outro: \_\_\_\_\_

**13. Você participou de algum curso, atividade ou programa de formação continuada após a conclusão do curso de licenciatura em música/educação musical (cursos, congressos, seminários, colóquios, etc.)? \* Marcar apenas uma oval.**

- Sim  
 Não

**14. Em qual área? Assinale todas as opções que considerar pertinentes. \* Marque todas que se aplicam.**

*Marque todas que se aplicam.*

- Educação Musical  
 Educação  
 Outro: \_\_\_\_\_

**15. Os cursos, atividades ou programas de formação continuada dos quais você participou foram promovidos por quais instituições? Assinale todas as opções que considerar pertinentes. \***

*Marque todas que se aplicam.*

- Pela instituição de ensino superior na qual se formou.  
 Por outra instituição de ensino superior  
 Pela secretaria municipal de educação de sua cidade  
 Pela secretaria estadual de educação  
 Pelo estabelecimento em que você trabalha/trabalhou.  
 Outro: \_\_\_\_\_

**16. Você se formou no curso de licenciatura em música no tempo mínimo (quatro anos)? \* Marcar apenas uma oval.**

- Sim  
 Não

**17. Você levou quanto tempo para concluir o curso?**

\_\_\_\_\_

## **SOBRE O CUMPRIMENTO DO PLANO PEDAGÓGICO DO CURSO**

**18. Como o curso te preparou no que diz respeito à capacidade de se integrar ao mercado de trabalho? \* Marcar apenas uma oval.**

- Muito bem  
 Satisfatoriamente  
 Pouco  
 Nada

**19. Como você considera que o curso te preparou para a vida profissional no que diz respeito à capacidade de criar, gerenciar e refletir sobre situações do ensino de música? \* Marcar apenas uma oval.**

- Muito bem
- Satisfatoriamente
- Pouco
- Nada

**20. Como o curso o(a) preparou para a vida profissional no que diz respeito à capacidade direcionar e desenvolver sua carreira profissional? \* Marcar apenas uma oval.**

- Muito bem
- Satisfatoriamente
- Pouco
- Nada

## **SOBRE SEU PERCURSO PROFISSIONAL**

**21 .Você trabalhava como professor(a) de música antes de ingressar no curso de licenciatura em música? \* Marcar apenas uma oval.**

- Não
- Sim

**22.Indique o(s) espaço(s) em que você atuava como professor(a) de música antes de ingressar no curso de licenciatura em música. Assinale todas as opções que considerar pertinentes.**

*Marque todas que se aplicam.*

- Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de educação infantil
- Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos iniciais)
- Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos finais)
- Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino médio
- Escola da rede pública de ensino, em atividades extracurriculares
- Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de educação infantil
- Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos iniciais)
- Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos finais)
- Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de ensino médio
- Escola da rede privada de ensino, em atividades extracurriculares
- Instituição de ensino superior
- Escola especializada de música (como conservatórios ou academias de música)
- Outros espaços não formais de ensino (como igrejas, clubes, ONGs, etc.)
- Projetos culturais e/ou sociais
- Aulas particulares (na própria residência e/ou na residência dos alunos) Outro:
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**23. Indique a(s) atividade(s) relacionadas à música que você exercia antes de ingressar ou exerceu durante o curso. Assinale todas as opções que considerar pertinentes. Marque todas que se aplicam.**

- Regência de coro
- Regência de banda
- Regência de orquestra
- Integrante de orquestra sinfônica
- Integrante de banda marcial
- Integrante de fanfarra
- Integrante de coro ou grupo vocal
- Integrante de banda ou orquestra de baile
- Cantor(a)
- Instrumentista
- Compositor(a)
- Arranjador(a)
- Outros(as)
- 

**24. Você trabalhou em outra área que não envolvesse música durante o seu curso? \*Marcar apenas uma oval.**

- Sim
- Não

**25. Você trabalha com música atualmente? \* Marcar apenas uma oval.**

- Sim
- Não

**26. Você atua como professor(a) de música: Marcar apenas uma oval.**

- Instituição de ensino superior
  - Na educação básica em escola pública
  - Na educação básica em escola particular
  - Em escolas livres de música
  - Outros espaços não formais de ensino (como igrejas, clubes, ONGs, etc.)
  - Projetos culturais e/ou sociais
  - Outro:
- 

**27. A(s) escola(s) em que você trabalha oferece(m) sala específica para as aulas de música e recursos adequados para aula de música? \* Marcar apenas uma oval.**

- Sim
- Não

**28. Qual é o seu vínculo empregatício atual? Assinale todas as opções que considerar pertinentes. \***

*Marque todas que se aplicam.*

- Empregado
- Servidor público concursado (municipal, estadual ou federal)
- Servidor público em contrato temporário, substituto ou designado
- Trabalhador autônomo
- Trabalhador voluntário
- Estagiário com remuneração
- Empresário/Microempresário
- Outro:  
\_\_\_\_\_

**29. Qual é sua carga horária semanal de trabalho? Considere a soma de todas as suas atividades profissionais. \* Marcar apenas uma oval.**

- Até 20 horas
- Entre 21 e 30 horas
- Entre 31 e 40 horas
- 40 horas
- Acima de 40 horas

**30. Na sua opinião, como está a sua remuneração em relação à média do mercado? \* Marcar apenas uma oval.**

- Acima da média do mercado
- Na média do mercado
- Abaixo da média do mercado
- Não sei responder.
- 
- 

**31. Qual(is) motivo(s) o(a) levaram a trabalhar em outra área? Assinale todas as opções que considerar pertinentes.**

*Marque todas que se aplicam.*

- Falta de concurso público específico para professor de música na cidade em que resido.
- Falta de concurso público específico para professor de música no estado em que resido.
- Falta de oportunidades na área de música
- Condições de trabalho precárias na área de música
- Baixa remuneração na área de música
- Falta de tempo, porque ainda estudo ou trabalho em outra área.
- Necessidade de complementação de salário
- Nunca tive interesse em atuar como professor de música.
- Nunca tive interesse em atuar na área de música.
- \_\_\_\_\_ Outro:  
\_\_\_\_\_

**32. Quais são os seus projetos profissionais para o futuro? Assinale todas as opções que considerar pertinentes. \***

*Marque todas que se aplicam.*

- Permanecer no emprego em que está atualmente.
- Mudar de emprego, mas continuar atuando como professor de música.
- Cursar pós-graduação lato sensu (especialização) para progresso na carreira.
- Cursar pós-graduação stricto sensu (mestrado/doutorado) para progresso na carreira.
- Continuar atuando na área de música, mas em outras atividades profissionais.
- Mudar para outra área profissional.
- Outro: \_\_\_\_\_

## **SOBRE DESEMPREGO**

**33. Após a conclusão do curso, você esteve desempregado(a)? \* Marcar apenas uma oval.**

- Sim
- Não

**34. Em sua opinião, quais são os principais motivos que contribuíram para essa situação de desemprego?**

*Marque todas que se aplicam.*

- Casamento
- Gravidez
- Necessidade de cuidar de familiares.
- Doença
- Não encontrava emprego ou trabalho.
- Não encontrava emprego ou trabalho compatível com a sua formação.
- O salário oferecido não correspondia às suas expectativas.
- Falta de concurso público na cidade em que reside.
- Falta de concurso público no estado em que reside.
- Foi despedido.
- Término do contrato de trabalho
- Rescisão do contrato de trabalho
- Outro: \_\_\_\_\_



**35. Que medida(s) você tomou para aumentar as possibilidades de conseguir emprego ou trabalho? \***

*Marque todas que se aplicam.*

- Nenhuma medida
- Procurou cursos para complementar a formação (como línguas, informática).
- Reingressou no ensino superior para realizar curso em outra área.
- Ingressou em curso de especialização.
- Ingressou em curso de mestrado.
- Ingressou em curso de doutorado.
- Procurou centro de emprego.
- Outro: \_\_\_\_\_

**36. Que condições você considera necessárias para se aceitar um emprego? Assinale todas as opções que considerar pertinentes. \* Marque todas que se aplicam.**

- Ter uma remuneração adequada à minha formação.
- Ter boas condições de trabalho.
- Não é necessária qualquer condição específica.
- Outro: \_\_\_\_\_

---

**SOBRE** **SATISFAÇÃO**

**PROFISSIONAL**

**37. Sobre satisfação profissional, considerando sua(s) atividade(s) profissional(is), pode-se afirmar que é um trabalho interessante, que permite adquirir novos conhecimentos? \* Marcar apenas uma oval.**

- Concordo plenamente.
- Concordo.
- Concordo parcialmente.
- Indiferente
- Discordo.
- Discordo plenamente.
- Não sei responder.

**38. Considerando sua(s) atividade(s) profissional(is) atual(is), pode-se afirmar que é um trabalho que possibilita boas perspectivas de carreira? \* Marcar apenas uma oval.**

- Concordo plenamente.
- Concordo.
- Concordo parcialmente.
- Indiferente
- Discordo.

**39. Qual é o seu grau de satisfação com a sua situação profissional atual? \* Marcar apenas uma oval.**

- Muito satisfeito
- Satisfeito
- Pouco satisfeito
- Indiferente
- Insatisfeito
- Muito insatisfeito

**40. Qual é o seu grau de satisfação com o seu percurso profissional até agora?**

- \* Marcar apenas uma oval. Muito satisfeito
- Satisfeito
- Pouco satisfeito
- Indiferente
- Insatisfeito
- Muito insatisfeito

## **Apêndice B: Mensagem privada enviada aos egressos pelo redes sociais e aplicativo de mensagem instantânea**

*Olá!*

*Eu me chamo Edson Del Casale. Sou aluno do Mestrado em música aqui na UnB, orientado pelo professor Paulo Marins. Por acaso você estudou licenciatura em música EaD na Unb?*

*Estou fazendo uma pesquisa com os egressos do curso.*

*Você poderia participar? É só responder umas questões de múltipla escolha... bem rapidinho.*

*[https://docs.google.com/forms/d/13dyEFhnrPncspuBd-TscwStAIG\\_2d09Gj6sXn0QS\\_R8/edit](https://docs.google.com/forms/d/13dyEFhnrPncspuBd-TscwStAIG_2d09Gj6sXn0QS_R8/edit)*

*Ficarei muito grato se puder me ajudar.*

*Um abraço.*