

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA**

Fernanda Mendes Vaz

**PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:
uma pesquisa exploratória com professores de música**

Brasília

2022

Fernanda Mendes Vaz

**PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:
uma pesquisa exploratória com professores de música**

Monografia de Conclusão de Curso para a obtenção do título de Licenciado em Música submetida a Universidade de Brasília, curso de Licenciatura em Música.

Orientador(a): Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo

**Brasília
2022**

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

MV393p Mendes Vaz, Fernanda
PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: uma
pesquisa exploratória com professores de música / Fernanda
Mendes Vaz; orientador Maria Cristina de Carvalho Cascelli
de Azevedo. -- Brasília, 2022.
53 p.

Monografia (Graduação - Licenciatura em Música - Diurno)
- Universidade de Brasília, 2022.

1. Ensino remoto emergencial. 2. Ensino de Música. 3.
Prática Docente. 4. Pandemia Covid-19. I. de Carvalho
Cascelli de Azevedo, Maria Cristina, orient. II. Título.

Fernanda Mendes Vaz , matrícula 190097728

"PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: uma pesquisa exploratória com professores de música".

Trabalho de Conclusão de Curso defendido no Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, em sala virtual no Teams, no dia 7 de maio de 2022 como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em música sob a orientação da professora **Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo** com a banca de avaliação composta também pelas professores(as) **Delmary Vasconcelos de Abreu e Vadim da Costa Arsky Filho**, segundo o ato 20 do dia 29 de abril de 2022 que nomeou a banca de avaliação.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 10/05/2022, às 12:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Delmary Vasconcelos de Abreu, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 10/05/2022, às 13:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Vadim da Costa Arsky Filho, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 13/05/2022, às 22:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **8044106** e o código CRC **EB41E0FD**.

RESUMO

Nesta monografia de conclusão de curso, o objetivo geral visa conhecer de que forma os professores de flauta transversal percebem a experiência do Ensino Remoto Emergencial na sua prática docente na Escola de Música de Brasília, em decorrência da pandemia da síndrome respiratória aguda grave do coronavírus 2 (Covid-19) no período de 2020 a 2021. Especificamente, busca-se identificar quais dificuldades foram enfrentadas nessa modalidade de ensino e quais as soluções adotadas pelos professores para contornar tais dificuldades; descrever as estratégias adotadas em suas aulas, identificar os recursos utilizados por cada professor, bem como, os conhecimentos adquiridos ao longo dessa experiência docente. A pesquisa de natureza qualitativa foi realizada com a colaboração de dois professores de flauta transversal do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília. Para isso, foi realizado um estudo exploratório com entrevistas semiestruturadas. As referências teóricas que fundamentaram este trabalho dialogam com as falas dos professores a partir de documentos e textos acadêmicos sobre ensino remoto emergencial, ensino de música a distância, ensino de flauta transversal e uso de tecnologias da comunicação no ensino de música. Os resultados apontam que, mesmo o ensino remoto emergencial tendo exigido novas estratégias de ensino e aprendizagem no instrumento tanto para professores quanto para os alunos, os professores relatam que houve desenvolvimento musical dos alunos e a taxa de evasão foi baixa, mas associada às dificuldades de manipulação e domínio das novas tecnologias digitais. As práticas de gravação desenvolvidas no ensino remoto emergencial foram incorporadas às aulas presenciais com o fim do isolamento social.

Palavras - Chaves: Ensino remoto emergencial; Ensino de Música; Prática Docente; Pandemia Covid-19.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE - Caderno de Entrevistas
CEP - EMB - Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília
CETIC - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CGI - Comitê Gestor da Internet no Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CPA - Coordenação de Programação Artística
DF - Distrito Federal
EA - Entrevista André
EaD - Ensino a Distância
EAPE - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
EP - Entrevista Paula
ERE - Ensino Remoto Emergencial
MEC - Ministério da Educação
RA - Região Administrativa
SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SIMPOM - Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música
TCG - Teatro de Câmara Carlos Galvão
TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TECMUS - Tecnologia da Música
TEMB - Teatro da Escola de Música de Brasília
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação
UnB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ENSINO DE MÚSICA A DISTÂNCIA	15
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	23
3.1 O CEP - ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA - CONTEXTO	23
3.2 ENTREVISTAS	24
3.3 PROFESSORES DA PESQUISA - QUEM SÃO?	26
3.4 ANÁLISE E REDUÇÃO DOS DADOS	26
4 RESULTADOS DA PESQUISA: A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ERE	29
4.1 FORMAÇÃO MUSICAL E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	29
4.2.1 Familiaridade e Empatia Com a Tecnologia (Domínio das Redes Sociais)	31
4.2.2 Suporte e Infraestrutura	33
4.2.3 Dificuldades e Soluções	34
4.2.4 Formação Adicional Para o Ensino Remoto	37
4.3 AULAS DE FLAUTA TRANSVERSAL	38
4.3.1 Interação com os Alunos	39
4.4 CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS ou (TRANS)FORMAÇÃO PRÁTICA DOCENTE	42
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	49
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	51

1 INTRODUÇÃO

A impossibilidade de realização de atividades musicais presenciais e a dificuldade de adequação de práticas e instrumentos musicais convencionais ao ambiente *online* fazem com que o professor de música se volte às possibilidades e ferramentas de criação, difusão e performance musicais no meio digital. (BARROS, 2020, p. 295).

No período de 2020 a 2021 o mundo esteve diante da pandemia de Covid-19, na qual, em decorrência das ações tomadas pelas autoridades governamentais para conter o avanço da doença, foi implementado o ensino remoto emergencial, em que, no caso do ensino de música, como informa a epígrafe acima, gerou grandes desafios para adaptar as práticas docentes presenciais para o ambiente virtual.

Nesse contexto, a presente monografia, Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, tem como objeto de estudo o ensino e a aprendizagem da flauta transversal no formato remoto em decorrência da pandemia de Covid-19. Busco, com a realização deste estudo, responder as seguintes questões de pesquisa: de que forma os professores de flauta percebem a sua experiência docente no Ensino Remoto Emergencial? Quais estratégias foram adotadas para esse novo formato de ensino? Quais dificuldades e soluções foram observadas e utilizadas? Quais conhecimentos foram adquiridos nesse período? Quais recursos e investimentos foram necessários para possibilitar esse novo formato de ensino?

Considerando os questionamentos apresentados, destaco como objetivo geral nesta pesquisa: conhecer de que forma os professores de flauta transversal na EMB percebem a experiência do Ensino Remoto Emergencial na sua prática docente. Especificamente, busco identificar como identificar quais dificuldades foram enfrentadas nessa modalidade de ensino e quais as soluções adotadas pelos professores para contornar tais dificuldades; descrever as estratégias adotadas em suas aulas, identificar os recursos utilizados por cada professor, bem como, os conhecimentos adquiridos ao longo dessa experiência docente.

Assim, foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa com participação de dois professores de flauta transversal do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-BEM). A escolha pelos professores especificamente de flauta transversal se deu pela proximidade que tenho com o núcleo de sopros do CEP-EMB, visto que fui aluna do instrumento nos anos de 2007 a 2011. A geração de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com esses docentes.

A pandemia da síndrome respiratória aguda grave do coronavírus 2 (*severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 - Sars-CoV-2*) culminou em mudanças radicais de comportamento em todo o mundo de forma abrupta, e na educação não seria diferente. As medidas de isolamento e distanciamento social (necessárias para impedir a proliferação do vírus) obrigaram a súbita suspensão de aulas e o fechamento das escolas. No Distrito Federal, as medidas foram estabelecidas de acordo com o Decreto nº 40.509, de 11 de março de 2020, que “dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências”. Este foi emitido, segundo a normatização, “devido a necessidade de se estabelecer um plano de resposta a esse evento e também para estabelecer a estratégia de acompanhamento e suporte dos casos suspeitos e confirmados” (BRASÍLIA, 2020). O decreto dispõe, também, de medidas de isolamento social, como citado no Art. 2º:

Ficam suspensos, no âmbito do Distrito Federal, pelo prazo de cinco dias, prorrogáveis por igual período: I - eventos, de qualquer natureza, que exijam licença do Poder Público, com público superior a cem pessoas; II - atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada. (BRASÍLIA, 2020).

Posteriormente, o governador do Distrito Federal, Ibaneis Rocha, emitiu outros decretos postergando a reabertura das escolas, universidades e faculdades, como o Decreto nº 40.520, de 14 de março de 2020, que estabelece, em seu §1º que “a suspensão das aulas na rede de ensino pública do Distrito Federal, de que trata o inciso III, deverá ser compreendida como recesso/férias escolares do mês de julho e terá início a partir do dia 16 de março de 2020, nos termos deste Decreto” (BRASÍLIA, 2020). Este prorrogou a reabertura das escolas por mais quinze dias, assim como, garantia que os ajustes para o cumprimento do calendário escolar seriam estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), após o retorno das aulas.

Com o fechamento das escolas, e para manter professores e estudantes ativos, surgiu uma nova modalidade de ensino: o Ensino Remoto Emergencial - ERE. Diferente do Ensino a Distância, o ERE se apresenta como algo inesperado, em que os professores e os alunos tiveram pouco tempo para se adaptarem e se familiarizarem às metodologias digitais, tais como *webconferências* e videoaulas, e, também, para transformarem as suas práticas pedagógicas, típicas dos territórios físicos de aprendizagem, para o EME. Segundo Moreira, Henriques e Barros (2020), mais urgente que a transferência de práticas presenciais, é a criação de modelos de aprendizagem virtuais que incorporem processos de desconstrução e que promovam

ambientes de aprendizagem colaborativos e construtivistas nas plataformas escolhidas. Como cita Barros (2020),

[...] a principal característica do Ensino Remoto Emergencial reside no fato deste apresentar soluções temporárias de educação completamente remota e/ou híbrida para situações originalmente presenciais, com possível retorno ao formato inicial após o período agudo da crise. Nessas circunstâncias, o objetivo principal não é a recriação de um ecossistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário, de configuração rápida e com conteúdo confiável em períodos extraordinários. (BARROS, 2020, p.294).

Meu interesse sobre o ERE na flauta transversal surge da minha experiência como professora particular do instrumento, em que tive muitas dificuldades para adaptar o modelo de aula presencial para o ensino remoto no ano de 2020. Tal experiência, apesar de bastante desafiadora, trouxe muitas reflexões sobre o modelo de ensino *online* e suas possibilidades, assim como sua viabilidade no caso de instrumentos de sopro, mais especificamente, da flauta transversal.

Por ser um tema muito recente e atual, ao buscar referências para produzir reflexões sobre essa modalidade de ensino notei que há poucos trabalhos acadêmicos sendo realizados e publicados sobre o tema, e menos ainda trabalhos que abordem o ensino de flauta transversal especificamente. Tendo em vista a escassez de publicações sobre o tema e meu interesse particular por se tratar de uma das minhas áreas de atuação profissional, me senti inclinada a pesquisar sobre o assunto.

Em decorrência da problemática apresentada e o contexto do EME, esta monografia adota, como dito anteriormente, características de um estudo de entrevistas que contou com a colaboração de uma professora e de um professor (ambos professores de flauta transversal) do CEP - EMB.

Este trabalho está organizado em cinco seções. A primeira é esta introdução, em que o tema é introduzido e os objetivos do trabalho são apresentados. Apresento o ensino remoto emergencial, a contextualização do seu surgimento, bem como relato um pouco da minha experiência que levou ao objetivo da pesquisa. O aprofundamento no tema de ensino de música a distância e ensino remoto, bem como sua diferenciação, são apresentados na segunda seção. A terceira seção apresenta a metodologia da pesquisa com a técnica de coleta de dados utilizada, os procedimentos de análise das entrevistas e os sujeitos da pesquisa. A quarta seção apresenta os resultados e dialoga com as entrevistas. O presente TCC encerra com as considerações finais, na qual são retomados os objetivos da pesquisa e os resultados obtidos.

2 ENSINO DE MÚSICA A DISTÂNCIA

A Educação a Distância - EaD - compreende a modalidade de ensino na qual professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo. (MORAN, 2009, p. 336). Esta modalidade de ensino, sobretudo no Brasil, percorreu um caminho de avanços e retrocessos ao longo de sua história. Muitas de suas principais características precisam ser discutidas com profundidade como já defendia Mugnol (2009) em publicação de 2009, ou seja, “[...] os objetivos, a forma de transmissão, os provedores da tecnologia, a população-alvo dos cursos ofertados, a formação e organização dos projetos pedagógicos, os métodos de avaliação de aprendizagem, entre tantos outros” (MUGNOL, 2009, p. 337). Junta-se a esses fatores, a formação dos professores, o sistema de acompanhamento do aprendizado dos alunos, as diferentes metodologias utilizadas, os critérios de credenciamento de novas instituições, a autorização de novos cursos, a avaliação do resultado do processo de ensino e aprendizagem aspectos também carentes de discussão e estudo.

Ainda no final do século XIX e início do século XX, os avanços tecnológicos viabilizaram e favoreceram a EaD em muitos países da Europa, África e América. Segundo Nunes (1994), a Educação a Distância constitui um recurso de incalculável importância para atender a grande demanda de alunos, de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços ofertados em decorrência da ampliação da clientela atendida. Tal possibilidade se dá pelo avanço e pela ampliação do acesso a novas tecnologias nas áreas de informação e comunicação, abrindo novas possibilidades para os processos de ensino e aprendizagem a distância.

A metodologia da EaD possui uma relevância social muito importante, pois possibilita o acesso à educação por aqueles que residem longe dos centros de ensino ou não têm disponibilidade de tempo nos horários previstos para a aula, visto que a modalidade de Educação a Distância contribui para a formação de profissionais sem deslocá-los de seus municípios, como reforça Preti (1996):

A crescente demanda por educação, devido não somente à expansão populacional como, sobretudo às lutas das classes trabalhadoras por acesso à educação, ao saber socialmente produzido, concomitantemente com a evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos está exigindo mudanças em nível da função e da estrutura da escola e da universidade (PRETI, 1996, apud, ALVES, 2011, p. 84).

As preocupações iniciais da EaD estavam focadas sobretudo na educação básica e em cursos preparatórios para o trabalho, adotando a forma inicial de oferta de seus cursos por

correspondência, visando permitir que as camadas sociais menos privilegiadas economicamente pudessem participar do sistema formal de ensino. As iniciativas de EaD, porém, eram vistas como de baixo nível. Mugnol (2009) aponta ambiguidade em relação a essa modalidade: valorização do acesso democrático ao ensino ao mesmo tempo que é uma modalidade desqualificada pois está associada às massas e à população marginalizada. Em suas palavras: “faziam parte dos ideais de democratização do ensino, mas sofriam preconceitos e tinham o estigma de ser um ensino destinado às massas, à população marginalizada, para compensar os atrasos educativos provocados pelo modelo capitalista de desenvolvimento” (MUGNOL, 2009, p. 337).

Existem diversos conceitos de Educação a Distância e todos apresentam alguns pontos em comum. Contudo, cada autor ressalta e/ou enfatiza alguma característica em especial na sua conceitualização. Sendo assim, Bernardo (2009), citado por Alves (2011), destaca e analisa alguns desses conceitos:

- conceito de Dohmem, elaborado em 1967, enfatiza a **forma de estudo**, em que destaca o autoestudo, na Educação a Distância, estimulado por um material instrucional:

Educação a Distância é uma forma sistematicamente organizada de autoestudo onde o aluno instrui-se a partir do material de estudo que lhe é apresentado, o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível através da aplicação de meios de comunicação, capazes de vencer longas distâncias. (DOHMEM, 1967, apud, ALVES, 2011, p. 85).

- conceito de Peters, em 1973, enfatiza a **metodologia** da Educação a Distância:

Educação/ensino a distância é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender. (PETERS, 1973, apud, ALVES, 2011, p. 85).

- conceito de Moore em 1973, ressalta que as **ações do professor e a comunicação** deste com os alunos devem ser facilitadas:

Ensino a distância pode ser definido como a família de métodos institucionais onde as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes. Porém, a comunicação entre o professor e o aluno deve ser

facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos ou outro (MOORE, 1973, apud, ALVES, 2011, p. 85).

- conceito de Holmberg, em 1977, dá ênfase à diversidade das **formas de estudo**:

O termo Educação a Distância esconde-se sob várias formas de estudo, nos vários níveis que estão sob a contínua e imediata supervisão de tutores presentes com seus alunos nas salas de leitura ou no mesmo local. A Educação a Distância beneficia-se do planejamento, direção e instrução da organização do ensino (HOLMBERG, 1977, apud, ALVES, 2011, p. 85).

- a separação física entre professor e aluno e a possibilidade de encontros ocasionais são destacados no conceito de Keegan em 1991:

O autor define a Educação a Distância como a separação física entre professor e aluno, que a distingue do ensino presencial, comunicação de mão dupla, onde o estudante beneficia-se de um diálogo e da possibilidade de iniciativas de dupla via com possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização (KEEGAN, 1991, apud, ALVES, 2011, p. 85)

- a **separação física e o uso de tecnologias de telecomunicação** são características ressaltadas no conceito de Chaves, em 1999:

A Educação a Distância, no sentido fundamental da expressão, é o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente estão separados (no tempo ou no espaço). No sentido que a expressão assume hoje, enfatiza-se mais a distância no espaço e propõe-se que ela seja contornada através do uso de tecnologias de telecomunicação de transmissão de dados, voz e imagens (incluindo dinâmicas, isto é, televisão ou vídeo). Não é preciso ressaltar que todas essas tecnologias, hoje, convergem para o computador (CHAVES, 1999, apud, ALVES, p. 85).

No Brasil, o conceito de Educação a Distância é definido oficialmente no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Tal definição da Educação a Distância complementa-se com o primeiro parágrafo do mesmo artigo, no qual é ressaltado que esta deve ter obrigatoriamente momentos presenciais, como se segue:

§ 1º A Educação a Distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de cursos, quando previstos na legislação pertinente e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. (BRASIL, 2005)

Com o crescente desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e sua incorporação pela EAD, tal modalidade de ensino tem instigado um crescente interesse de cursos, projetos e pesquisas relacionadas à área de música. A EaD tem sido vista, cada vez mais, como uma facilitadora dos processos de educação musical. Como exemplo, a criação da *Open University* em 1969, no Reino Unido, que conta com cursos à distância desde 1972, inclusive na área de música. Segundo Gohn (2005), entretanto, a internet começou a ser amplamente utilizada somente na década de 1990, e apenas em 2007 surgiram os primeiros cursos totalmente *online* no Brasil. Outro exemplo, segundo Bannan e Gohn (2004), é a *University of Reading*, na qual surgiu o MTPP (*Music Teaching in Professional Practice*), que oferece a titulação de mestrado em música. Outras instituições britânicas também oferecem cursos de pós-graduação em música, tais como: *Northumbria University*; *University Sheffield* e *Queen Mary*¹.

Segundo Ribeiro (2013), há um crescente número de universidades e faculdades nos Estados Unidos que oferecem cursos de graduação e pós-graduação em música completamente *online* ou em formatos híbridos, principalmente, em áreas acadêmicas como tecnologia em música e educação musical a distância. A *Berklee School of Music*, por exemplo, possui um programa variado de educação musical *online*.

O formato de aulas síncronas, no entanto, só começou a ser explorado a partir da segunda metade dos anos 2000, devido à pouca acessibilidade da tecnologia, sobretudo à *internet* de alta velocidade. Esse cenário tem se modificado intensamente até os dias de hoje, visto que a aprendizagem por videoconferência tem se tornado uma realidade. Como cita Ribeiro (2013, p.37), “(...) a Manhattan School of Music em Nova York tem viabilizado a expansão de programas de ensino instrumental a distância. Essa instituição promove eventos e *workshops* regularmente programados por videoconferências extremamente eficazes”.

¹ Relação dos cursos universitários de música a distância: <http://www.hotcourses.com.br/study/training-degrees/international/distance-online/music-courses/smode/3/category/f5-3/sin/ct/programs.html>.

No Brasil, desde a fundação do Instituto Universal Brasileiro (IUB), em 1941, as experiências com a educação musical a distância na área de música vem sendo desenvolvidas. O IUB oferece, dentre vários cursos de formação básica, o curso de violão e guitarra na área de música, no modelo de ensino por correspondência².

Contudo, segundo Oliveira-Torres (2013), ainda há preconceito por parte da sociedade acerca da educação a distância de música, mesmo tendo em vista a praticidade e a flexibilidade que essa modalidade de ensino oferece. Tal preconceito estaria vinculado a três fatores: 1) o entendimento de que o ensino de música a distância é menos exigente do que o ensino de música na modalidade presencial; 2) o desconhecimento por parte dos professores do ensino de música na modalidade presencial sobre essa modalidade de ensino e suas possibilidades de aprendizagens musicais; e 3) o entendimento de que não é possível aprender música pela internet.

Apesar do preconceito acerca do ensino de música a distância ser menos exigente que na modalidade presencial, a realidade é bem diferente, pois exige tempo de dedicação, disciplina e desenvolvimento constante de tarefas semanais. Halaban (2010, p. 53) enfatiza o relato de alunos e professores do curso a distância sobre a "alta exigência" que essa modalidade apresenta e reforça tal relato ao expor suas demandas diárias.

No que diz respeito à descrença de que aprender música pela internet seja, de fato, possível, o preconceito ocorre devido à falta de credibilidade do ensino de música a distância, pois parte da sociedade ainda acredita não ser viável aprender música pela internet. Como ressalta Oliveira-Torres (2013), a tendência é utilizar os meios de comunicação e informação também para o processo de ensino de música, cabendo ao professor e ao aluno virtual ultrapassarem essa relação homem-máquina, ou seja, verificar o que está por trás desse contexto "maquínico", como ressalta Lemos (2008).

No ano de 2020, devido à pandemia da síndrome respiratória aguda grave do coronavírus 2 (*severe acute respiratory syndrome coronavirus 2* - Sars-CoV-2), as atividades letivas presenciais foram suspensas, o que gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade *online*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto emergencial (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Surgiram, então, alguns questionamentos acerca da transição para esse novo modelo de ensino, como

² Ver: <https://www.institutouniversal.com.br/curso-violao/p>.

Como proceder para realizar essa transição? Como se deve desenhar um ambiente *online* de aprendizagem? Como devem ser organizadas e planejadas as aulas *online*? Como se deve comunicar de forma assíncrona e síncrona com o grupo que agora se transformou numa comunidade virtual? Como desenvolver práticas pedagógicas *online* na realidade digital, sem momentos de presencialidade física? Que tecnologias e plataformas podem ser utilizadas para enriquecer o ambiente de aprendizagem? Como devem ser criadas e desenvolvidas atividades *online* de aprendizagem? E como se deve avaliar os estudantes nestes cenários virtuais? (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 352).

Ensino remoto não é sinônimo de Ensino a Distância, ainda que esteja diretamente relacionado ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Muitos sistemas educacionais se apropriaram dos meios digitais como solução para continuação das aulas e, assim, finalizar o conteúdo. Como citam Garcia, Morais, Zaros e Rêgo (2020),

[...] o ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. (GARCIA; MORAIS; ZAROS; RÊGO, 2020, p.5).

Portanto, a adoção dos variados recursos e estratégias disponíveis pelo professor, bem como das práticas, é definida a partir da sua familiaridade e habilidade com tais recursos. Alguns dos desafios que surgiram nessa nova modalidade de ensino foram a capacitação docente, a adaptação dos estudantes, a saúde mental da comunidade e o manejo do tempo para o estudo, além da garantia de acesso por parte dos estudantes. Barros (2020) ressalta que o objetivo principal do ensino remoto emergencial não é recriar um ecossistema educacional bem desenvolvido, visto que tal ensino pretende apresentar soluções temporárias de educação completamente remota e/ou híbrida para situações originalmente presenciais e com possível retorno ao formato inicial passado o período da crise, mas sim "(...) fornecer acesso temporário, de configuração rápida e com conteúdo confiável em períodos extraordinários" (BARROS, 2020, p.294).

Segundo Moreira e Monteiro (2012), as tecnologias digitais, apesar das vantagens que apresentam, necessitam de uma quase permanente formação, pois a inovação nessa área acontece de forma muito dinâmica e a todo o momento, o que por vezes proporciona mudanças significativas nas práticas dos professores.

Algumas decisões tomadas pelas instâncias educacionais reguladoras no Brasil vale enfatizar a Medida Provisória n. 934, de 1 de abril de 2020, que determinou normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e superior, desobrigando a necessidade dos 200 dias letivos para a educação básica e dos 200 dias de efetivo trabalho na educação superior,

mantendo-se a carga horária mínima prevista e a Portaria n. 343 do Ministério da Educação (MEC), de 17 de março de 2020, que permitiu a substituição das aulas presenciais em andamento antes da pandemia por aulas em meios digitais nas instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino. Porém, em 16 de junho de 2020, o MEC, por meio da Portaria n. 544, autorizou a completa substituição das aulas presenciais por aulas remotas, com exceção das práticas de estágio e laboratório; o Parecer 5/2020, emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), anuncia diretrizes para os diversos níveis de ensino durante o período da pandemia, ressaltando a realização de atividades pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Nesse contexto, o ensino remoto emergencial de música, devido à sua especificidade, torna-se bastante desafiador. As plataformas de videoconferências disponíveis para as aulas virtuais não foram projetadas inicialmente para atividades e performances musicais, apresentando problemas de latência, fidelidade sonora e sincronização. Outra questão a se observar é a utilização de equipamentos apropriados para boa captação de áudio, recurso que tem um alto custo, portanto, não sendo acessível para a maioria dos professores e alunos.

Como afirma Barros (2020), devido à dimensão continental do nosso país, é importante levar em consideração as realidades e contextos socioeconômicos locais para a efetivação do ensino remoto emergencial, visto que tais indicadores podem apresentar contrastes numa mesma cidade, bairro, escola ou turma de alunos. A exclusão digital vivida por parte da população brasileira deve ser observada, pois, de acordo com a Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros - 2018 (TIC 2018), realizada pelo Centro Regional de Estudos para o desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) - ligado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil³ (CGI) -, estima-se que cerca de 67% do total de domicílios brasileiros tinham acesso à internet, com ampliação da conectividade nos setores economicamente mais vulneráveis (CETIC, 2019, p. 104).

O ensino de música a distância já é uma realidade em muitas universidades do país, muito antes do ensino remoto emergencial ser estabelecido como alternativa à realidade imposta em decorrência da pandemia da Covid-19, mas é importante, porém, ressaltar suas diferenças, pois trata-se de modalidades de ensino diferentes, com propostas e desafios próprios.

³ Disponível em: <https://www.cetic.br>

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação qualitativa, muito utilizada nas ciências humanas, sobretudo nas pesquisas em educação musical (SOUZA, BELLOCHIO, 2019, p. 2), foi a mais adequada à geração de dados acerca da prática docente dos professores de flauta transversal do CEP - EMB no ensino remoto emergencial, bem como na reflexão quanto aos resultados obtidos. Segundo Bresler (2007), a pesquisa qualitativa se caracteriza por: ser contextual e holística; envolver perspectivas múltiplas de participantes de diferentes lugares; ser dirigida para um caso; ser empírica e dirigida para um campo, sendo o campo o local onde acontece o caso a ser investigado; envolver compromisso prolongado com os campos de pesquisa; sobrepor constantemente entre coleta e análise de dados; ser descritiva; ser interpretativa e empática; ter o investigador como um instrumento fundamental; a análise dos dados ser intuitiva; validar as observações e interpretações preliminares; e facilitar a compreensão dos resultados no relatório de pesquisa (BRESLER, 2007, p. 11-12). Segundo Bogdan e Biklen,

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características: os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formulados com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em um contexto natural. (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 16).

Considerando as características da investigação qualitativa esta pesquisa envolve pessoas cuja experiência representa um fenômeno real e concreto, um contexto específico e natural, que exige um contato pessoal e atento às impressões e vivências dos participantes do estudo.

3.1 O CEP - ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA - CONTEXTO

Inaugurado em 11 de março de 1974, o Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP - EMB) localiza-se no Plano Piloto de Brasília - Região Administrativa I (RA - I). Possui uma área total de terreno de 41.176m², sendo que apenas 7.186m² são ocupados por edifícios destinados às atividades pedagógicas e administrativas, dentre eles salas de aula individuais e coletivas, salas de ensaio, auditórios (Teatro da Escola de Música de Brasília - TEMB e Teatro de Câmara Carlos Galvão - TCG). Somam-se a estes espaços, setores de Suporte Técnico-Pedagógico - Instrumentoteca, Musicoteca, Biblioteca, Discoteca e Coordenação de Programação Artística – CPA. (BIANCHINE, 2020, p. 42).

O CEP - EMB, segundo Bianchine (2020, p. 4), por sua condição, atrai estudantes das mais variadas idades e regiões do Distrito Federal e entorno em busca de formação técnica profissional na área de música para futura inserção no mercado de trabalho na área; de continuidade, como conexão vertical, em estudos posteriores de nível superior; ou, ainda, de aprimoramento da formação musical que já possuem.

O seu corpo docente se divide em 14 núcleos pedagógicos, sendo eles: 1) madeiras; 2) teóricas – erudito; 3) teóricas – popular; 4) metais e percussão erudita; 5) música popular 1; 6) música popular 2; 7) cordas friccionadas; 8) música regional; 9) tecnologia da música – TECMUS; 10) grandes grupos, CPA; 11) canto erudito e pequenos grupos; 12) música antiga e 13) violão erudito e piano erudito e 14) harpa. O núcleo de flauta transversal encontra-se no núcleo das madeiras, e conta com cinco professores⁴ até a data da realização da pesquisa.

Os professores atuantes no CEP - EMB são servidores da carreira Magistério Público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF e devem possuir formação e/ou habilitação de acordo com as atividades desenvolvidas nas diversas áreas, eixos e componentes curriculares que integram a organização curricular deste Centro de Educação Profissional. A contratação profissional exige comprovação de habilidades em concurso público ou em concurso de remanejamento interno e externo, mediante provas de proficiência. Em ambos os casos as provas deverão ser aplicadas por bancas examinadoras compostas por membros do corpo docente e pela equipe gestora do CEP - EMB. Em sua maioria os professores são exclusivos do CEP - EMB (BIANCHINE, 2020, p. 61).

3.2 ENTREVISTAS

A geração de dados teve, como instrumento de pesquisa, a entrevista semiestruturada, que permite, ao mesmo tempo, a liberdade de expressão do entrevistado e a manutenção do foco pelo entrevistador (GIL, 2010, p. 137). Como afirmam Laville e Dionne (1999), a escolha da técnica ou do instrumento utilizado não tem tanta importância quanto a geração de dados em si, abordagem própria das ciências humanas, pois esta exige apenas que o pesquisador encontre pessoas que querem responder as perguntas, que têm a competência para fazê-lo e que o fazem com honestidade. Questionários ou entrevista fortemente estruturada permitem interrogar rapidamente, e com menor custo, muitas pessoas, enquanto a "[...] flexibilidade adquirida [entrevistas menos estruturadas] permite obter dos entrevistados informações muitas vezes mais ricas e fecundas, uma imagem mais próxima da complexidade das situações, fenômenos ou

⁴ Dados disponíveis em <http://emb.se.df.gov.br>.

acontecimentos" (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 191). Elaborei, então, um roteiro de entrevista (Apêndice A) que conteve alguns dos aspectos que me permitiu compreender a vivência, adaptação, e também o processo de ensino e aprendizagem descritos pelos docentes entrevistados no período do ensino remoto emergencial.

No primeiro momento, entrei em contato com a instituição de ensino para obter uma relação dos docentes que atuaram no ensino remoto emergencial de flauta transversal. A partir dessa relação, contactei dois desses docentes para a realização das entrevistas. Nesta pesquisa, os professores são identificados como André e Paula⁵. A entrevista com o professor André foi realizada no dia 4 de março de 2022, de forma remota pela plataforma *Microsoft Teams* e teve duração de 30 minutos e 09 segundos. A entrevista com a professora Paula, que também ocorreu de forma remota, porém pela plataforma *Zoom Video Communications*, devido à dificuldade de acesso da professora na Plataforma *Teams*, ocorreu no dia 8 de março de 2022 e teve duração de 16 minutos e 30 segundos (Quadro 1).

Quadro 1 - Dados da realização das entrevistas

Entrevistado	Local	Data	Duração
André	Microsoft Teams	4 de março de 2022	30min09seg
Paula	Zoom Video Communications	8 de março de 2022	16min30seg

Fonte: dados da pesquisa

As entrevistas foram realizadas em quatro etapas: a primeira, o primeiro contato, teve como objetivo apresentar a pesquisa e esclarecer quaisquer dúvidas sobre como a entrevista seria conduzida. Esta etapa ocorreu pelo aplicativo de telecomunicações *Whatsapp*, anterior às datas das entrevistas propriamente ditas. A segunda, já no momento da entrevista, foi realizada uma conversa preparatória para conhecer o(a) entrevistado(a), sua formação geral e musical, além do seu tempo de atuação no CEP - EMB. Na terceira etapa foram levantadas questões relacionadas aos objetivos da pesquisa, chamadas questões desencadeadoras. A última etapa tratou-se de reflexões, síntese e conclusão acerca das questões explanadas na etapa anterior.

É importante ressaltar que a respostas do entrevistado pode ser afetada pela forma como a pergunta é feita. Como acentua Szymanski (2004), questões que indagam "como" induzem a uma narrativa ou descrição, enquanto questões que indagam "por quê" provocam o entrevistado a explicar a causalidade.

⁵ Os nomes do professor e da professora que participaram da pesquisa são fictícios para manter o anonimato.

3.3 PROFESSORES DA PESQUISA - QUEM SÃO?

O professor André é formado no Curso Técnico do CEP - EMB, além de licenciado em Artes com habilitação em Música e, também, bacharel em Música com habilitação em Flauta Transversal, ambos pela Universidade de Brasília (UnB). É professor de flauta transversal do CEP - EMB desde 2011. Em 2016 ingressou na pós-graduação, também na UnB, tornando-se Mestre na área de Musicologia (EA, p.5).

A professora Paula estudou flauta transversal no CEP - EMB, chegou ao curso técnico, porém não concluiu os estudos na instituição. Formou na Universidade de Brasília em 1998 em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música. Em 2006 concluiu o curso de especialização *Arteduca* pela linha de pesquisa arte e tecnologia pela Universidade de Brasília. Em 2011 concluiu o curso técnico em Arranjo pelo CEP - EMB e, em 2015, concluiu o bacharelado em Música com habilitação em flauta transversal, também pela UnB. Atualmente, está cursando pós-graduação em Arranjo Musical. É professora de flauta transversal no CEP - EMB desde 1999 (EP, p. 1).

3.4 ANÁLISE E REDUÇÃO DOS DADOS

Todos os depoimentos foram gravados e transcritos de forma literal, e a organização dos dados das entrevistas foi feita em um arquivo denominado Caderno de Entrevistas (CE). As citações de entrevistas estão especificadas como EA (Entrevista André) e EP (Entrevista Paula).

A partir das transcrições das entrevistas, foi realizada a análise e redução dos dados. Os dados foram, então, categorizados com base na *Grounded Theory*, que trata-se de um método para a construção de “(...) categorias analíticas a partir dos dados e, por conseguinte, respeitar o fenômeno seguindo as indicações que provêm do mesmo; e a possibilidade de conjugar pesquisa empírica com reflexão teórica” (TAROZZI, 2011, p. 13). Foram definidas, a partir das respostas dadas pelo entrevistado e pela entrevistada, quatro categorias e seis subcategorias. São elas: 1. Formação musical e trajetória profissional; 2. Docência na Pandemia; 2.1 Familiaridade e empatia com a tecnologia (domínio nas redes sociais); 2.2 Suporte de infraestrutura; 2.3 Dificuldades e soluções; 2.4 Formação adicional para o ensino remoto; 3. Aulas de Flauta Transversal; 3.1 Interação com os alunos; e 4. Conhecimentos Adquiridos ou (Trans)formação Prática Docente.

Após a redução dos dados, foi realizada uma análise das informações coletadas que se deu a partir de um estudo interpretativo. Segundo Szymanski (2004), quando o processo de transcrição é realizado pelo próprio entrevistador, esse pode ser também considerado um

momento de análise, pois a interação com o entrevistado é relembrada. Como cita a autora, "cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir" (2004, p.77).

As falas dos entrevistados, que serão apresentadas na próxima seção, passaram por um processo de textualização, a fim de tornar a narrativa mais coerente, eliminando frases repetidas, expressões normalmente utilizadas em conversas informais e vícios da fala. No entanto, houve cuidado para que a transcrição se mantivesse o mais fiel possível ao relato dos entrevistados. Não houve substituições de palavras por outras.

Na próxima seção serão apresentados os resultados da pesquisa e o diálogo com a literatura que discute tanto o ensino de música a distância, quanto o ensino remoto emergencial em decorrência da pandemia da Covid-19.

4 RESULTADOS DA PESQUISA: A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ERE

Nesta seção, apresento os resultados das entrevistas realizadas com os professores André e Paula. A seção foi organizada em quatro categorias e cinco subcategorias, assim como os depoimentos: 1. Formação musical e trajetória profissional; 2. Docência na pandemia; 2.1 Familiaridade e empatia com a tecnologia (domínio nas redes sociais); 2.2 Suporte e infraestrutura; 2.3 Dificuldades e soluções; 2.4 Formação adicional para o ensino remoto; 3. Aulas de flauta transversal; 3.1 Interação com os alunos; e 4. Conhecimentos adquiridos ou (Trans)formação prática docente.

4.1 FORMAÇÃO MUSICAL E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

A professora Paula iniciou seus estudos em música ainda jovem, quando ingressou no CEP - Escola de Música de Brasília e cursou o curso técnico em flauta transversal, mas não chegou a concluir seus estudos na instituição. Ingressou, então, na Universidade de Brasília, onde se formou em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música no ano de 1998. Em 2006, ingressou na especialização *Arteduca*, uma pós-graduação também realizada pela UnB, que integra os temas arte, educação e novas tecnologias. Ela retornou ao CEP - EMB para o curso técnico em Arranjo no ano de 2009, concluindo os estudos em 2011. Em 2015 retornou à UnB para concluir a graduação no Bacharelado em Música com habilitação em flauta transversal e, atualmente, realiza outra pós-graduação na área de arranjo musical (EP, p.1). Atua como professora de flauta transversal no CEP - EMB desde 1999.

O professor André formou-se no curso técnico em flauta transversal no CEP-EMB, ingressando, em seguida, na Universidade de Brasília para o curso de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música, concluindo, após, o Bacharelado em Música com habilitação em flauta transversal. Em 2016 entrou para a pós-graduação, também na UnB, concluindo o mestrado na linha de pesquisa 3, em Musicologia (EA, p.5). É professor do CEP - EMB desde 2011.

Segundo Garcia (2009), o desenvolvimento profissional docente é um processo (podendo ser individual ou coletivo) que se deve contextualizar no local de trabalho do docente - a escola - e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais por meio de diferentes experiências, tanto formais como informais. Trata-se de um processo a longo prazo e que integra diferentes oportunidades de experiências, apresentando as seguintes características: baseia-se no construtivismo, entendendo o professor como um sujeito que aprende de forma ativa ao implicar tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e

reflexão; é um processo a longo prazo, pois considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios; assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos, no qual entende-se que as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores; está diretamente relacionado com os processos de reforma na escola, nos quais tende a reconstruir a cultura escolar; o professor é visto como um prático reflexivo, alguém detentor de conhecimento prévio e vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência; é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão; pode adotar diferentes formas em diferentes contextos, no qual não existe um só modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas (GARCIA, 2009, p. 10-11).

4.2 DOCÊNCIA NA PANDEMIA

Com as determinações acerca da pandemia (primeiramente com o fechamento das escolas, e, em um segundo momento, com a volta das aulas em nova configuração, no formato remoto emergencial), o corpo docente do CEP-EMB teve apenas duas semanas para formular uma estrutura de ensino que atendesse às novas exigências, bem como ao conteúdo pedagógico previamente determinado.

Como cita o professor André,

A gente teve que, em duas semanas, organizar todo o curso da escola de música em formato *online*. Então para quem não tinha nada, a gente teve que fazer tudo, e muita gente com dúvida de como seria isso, e eu fui um dos céticos que acreditou que não fosse dar muito certo. Mas, por incrível que pareça, funcionou. Claro, dentro das expectativas, dentro das condições, da normalidade que tinha. (EA, p.5)

Na fala do professor André é possível perceber a sua surpresa com os resultados das aulas remotas apesar do pouco tempo de preparação e falta de familiaridade com a tecnologia por muitos professores. O formato das aulas nesse novo ensino remoto emergencial foi outra questão a se levar em consideração, pois, de acordo com o professor André, a direção do CEP - EMB havia orientado seus professores a gravarem as aulas previamente, com atividades para os alunos realizarem extraclasse. Porém, essa configuração demandaria formação para os professores em questão na área de audiovisual, como desenvolvimento de roteiro, gravação e edição de vídeo, gravação e edição de áudio, o que não foi viável tanto pela quantidade de

docentes que necessitariam de formação, quanto pelo pouco tempo disponível até o retorno das aulas (EA, p.6). O núcleo de flauta transversal optou, então, pelo formato de aulas síncronas por meio de videoconferência e com realização de tarefas assíncronas semanais.

Heideman (1990) entende o desenvolvimento profissional dos professores como além de uma etapa meramente informativa, e sim um elemento no qual implica adaptação à mudança, tendo como finalidade “modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos” (HEIDEMAN, 1990, p.4).

Como afirma Barros (2020), a dificuldade de adequação de práticas e instrumentos musicais convencionais ao ambiente *online*, bem como a impossibilidade de realização de atividades musicais presenciais levaram os professores de música a explorarem as ferramentas de criação, difusão e performance musicais no meio digital (BARROS, 2020, p. 295). Uma série de plataformas que possibilitam o fazer musical digital foram trazidas à tona no período da pandemia, tais como o *Google Chrome Music Lab*⁶ e o *HookTheory*⁷. Entretanto, é importante levar em consideração que grande parte desses recursos são estruturados para proporcionar engajamentos musicais relacionados à cultura da participação digital (JENKINS *et al.*, 2006, p. 5).

Segundo Jenkins e colaboradores (2006), a cultura participativa apresenta as seguintes características: poucas barreiras à expressão artística e ao engajamento cívico; forte apoio para criar e compartilhar criações com outras pessoas; algum tipo de orientação informal no qual o que é conhecido pelos mais experientes é repassado aos iniciantes; membros que acreditam na importância de suas contribuições; e membros que sentem algum grau de conexão social entre si, importando-se com o que as outras pessoas pensam sobre o que criaram (JENKINS *et al.*, 2006, p. 5-6).

4.2.1 Familiaridade e Empatia Com a Tecnologia (Domínio das Redes Sociais)

Segundo Tobias (2013), as tecnologias e as mídias digitais desempenham importantes papéis na maneira como as pessoas se relacionam, colaboram, criam e interagem com a música, embora não sejam necessárias para que a cultura participativa ocorra (TOBIAS, 2013, p. 31). Estamos constantemente envolvidos por uma enorme quantidade de aparatos tecnológicos e digitais que, com mais frequência, são utilizados por professores e instituições de ensino (GARCIA *et al.*, 2020, p. 37).

⁶ Disponível em <https://musiclab.chromeexperiments.com/Experiments>

⁷ Disponível em <https://www.hooktheory.com/>

Para a professora Paula, o uso das tecnologias não trouxe muitos desafios em sua prática docente, visto que esta já se encontrava bastante familiarizada com os recursos que passou a utilizar em suas aulas no ensino remoto emergencial:

Foram muitas novidades. Não pra mim, mas para os próprios alunos, porque eu sempre fui atualizada nas redes. E eu tenho um trabalho artístico fora da escola de música, então você se "antena" em *Facebook, YouTube, Instagram*. Você tem que estar sempre postando, postando foto, postando vídeo. Então eu já estava familiarizada com isso. (EP, p. 2)

Nota-se grande familiaridade com as tecnologias e com as redes sociais por parte da professora Paula, muito em decorrência de sua carreira artística paralela que exige tal conhecimento, diferente da vivência do professor André, que relata não ter tanto contato com as tecnologias e com as redes sociais antes do ERE. O aprendizado de tais recursos trouxe grandes benefícios para sua formação, como ele cita:

Eu acho que aprimorei o uso das ferramentas das redes sociais, de plataformas como o *Zoom*. Tudo isso melhorou, porque eu não tinha usado nada disso antes da pandemia. Eu conhecia o *Zoom*, mas tinha usado apenas duas ou três vezes. Foi durante a pandemia que a gente passou a usar todo dia, e aprender a usar os recursos dessa ferramenta. Tem um recurso do *Zoom*, inclusive, que ele evita a supressão do som, só que não funciona muito bem, ele só melhora um pouco. (EA, p. 13)

Segundo Barros (2020), muitos dos professores de música atuantes podem se enquadrar no que Prensky (2001) define como Imigrantes Digitais, ou seja, indivíduos que aprenderam a lidar com as tecnologias digitais ao longo de suas vidas adultas, o que faz com que os seus "sotaques" sejam sempre percebidos, tais como "o acesso à internet para a obtenção de informações, ou na leitura de um manual para um programa ao invés de assumir que o programa nos ensinará como utilizá-lo" (PRENSKY, 2001, p. 2), em contraste com os alunos, que seriam Nativos Digitais, ou seja, indivíduos que já nasceram em meio às revoluções tecnológicas do século XXI, "[...] acostumados a receber informações muito rapidamente [...], a processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas" (PRENSKY, 2001, p. 2). No caso dos professores entrevistados, tal conceito se mistura, visto que a faixa etária dos alunos de ambos era muito diversificada (desde crianças a adultos acima de cinquenta anos de idade), e também pela experiência pessoal de cada professor. No caso da professora Paula, por exemplo, mesmo que esta se enquadre no que Prensky (2001) considera Imigrantes Digitais, frente ao professor André, ela se enquadraria muito mais na categoria de Nativa Digital, enquanto alguns de seus alunos se adequariam no conceito de Imigrantes digitais. Em vista disso, Barros (2020) considera necessária uma mudança conceitual dos professores de música em relação às práticas

musicais oriundas da cultura participativa digital (potencializada pelas tecnologias) para que o ensino remoto emergencial de música possa ter efetividade (BARROS, 2020, p. 297).

4.2.2 Suporte e Infraestrutura

Possuir os requisitos mínimos para uma aula a distância (como um *smartphone* com acesso à internet) torna-se crucial para o acompanhamento das aulas no ERE. Segundo a Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros - 2018 (TIC 2018), realizada pelo CETIC - ligado ao CGI⁸ - estima-se que cerca de 67% do total de domicílios brasileiros tinha acesso à internet, com ampliação da conectividade nos setores economicamente mais vulneráveis (CETIC, 2019, p. 104). Como cita Barros (2020), "a indicação no aumento do acesso à internet entre os domicílios de classes mais baixas ocorreu, principalmente, em função da disseminação do uso de internet móvel dos telefones celulares" (BARROS, 2020, p. 298).

Na realidade dos alunos dos professores André e Paula, o acesso à internet não foi um obstáculo, ou seja, todos dispunham dos requisitos mínimos não só para acompanharem as aulas, mas também para gravarem e enviarem as tarefas propostas, que eram nos formatos de vídeo e/ou áudio. Como cita a professora Paula, "todos os meus alunos tinham acesso às tecnologias, ao básico, que é um celular com uma câmera e um aplicativo para gravar vídeo e áudio" (EP, p.3).

A princípio, tanto nas aulas do professor André quanto nas aulas da professora Paula, era utilizada a plataforma Moodle, pois esta foi uma exigência da SEEDF, também, explorada como forma de controle de presença dos alunos. Como cita Paula:

Uma exigência da SEEDF era que a gente usasse o nosso e-mail institucional. Então abri a pasta individual para os alunos no drive desse e-mail institucional, e nem sempre isso era uma coisa fácil de acessar pelo celular. Por que o celular se tornou uma ferramenta primordial na existência do EaD, para onde você vai, você consegue gravar, você consegue filmar, você consegue enviar um arquivo. (EP, p. 3)

Mas esta plataforma não conta com a ferramenta de videoconferência necessária para a realização das aulas síncronas, necessitando do uso de algum aplicativo externo.

[...] Tínhamos que entrar pelo Moodle para que eles (os alunos) fizessem o login, só que todos os aplicativos que nós trabalhávamos eram fora do Moodle. [...] você coloca um link do Zoom que não tá dentro do Moodle, só o link está lá, mas ele vai te levar para outro site. A SEEDF disponibilizou esse recurso

⁸ Disponível em: <https://www.cetic.br>

mas não fez muito sentido pra mim, a meu ver, nessa estrutura, não foi uma ferramenta útil. (EP, p. 3)

Cada professor optou, então, por um aplicativo de videoconferência de sua escolha. A professora Paula utilizou o aplicativo *Zoom* para as aulas síncronas, mas relata o inconveniente do tempo disponível pelo aplicativo para as contas gratuitas, que é de apenas quarenta minutos, o que fazia com que, muitas vezes, fosse preciso reiniciar a aula após esse período. O professor André utilizou também, a princípio, o aplicativo *Zoom* para as aulas síncronas, mas relata grande insatisfação com a transmissão do áudio quando era necessário tocar o instrumento. Passou a utilizar, então, os aplicativos *WhatsApp* e *Telegram*, tendo preferência com o *Telegram*, mas nem todos os alunos utilizavam esse mesmo aplicativo.

[o professor informa que utilizou] o *WhatsApp* e o *Telegram*. O *Telegram*, disparado, é o melhor dispositivo que tem. [...] Por exemplo, não tem limite de arquivo. Se você quiser baixar um vídeo em 4K de uma hora de duração, você baixa. É impressionante! E a qualidade de ligação dele também é perfeita, você não tem supressão de ruído. Então, no fim das contas, eu estava usando os dois. (EA, p. 9).

Tendo em vista o contexto no qual se inserem professores e alunos, Barros (2020) sugere que os docentes busquem compreender a funcionalidade dos protocolos e plataformas adotados e como estes se aproximam de suas ideias e conteúdos musicais, tornando possível a proposição de atividades (BARROS, 2020, p. 298), uma vez que ensinar exige a apreensão da realidade, o conhecimento das diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, e daquilo que pode tornar o profissional mais seguro em seu próprio desempenho (FREIRE, 2015, p. 67).

Além das plataformas e aplicativos disponíveis para a realização das aulas como se propuseram Paula e André, este relata ter precisado realizar alguns investimentos em equipamentos e infraestrutura para conseguir manter as aulas remotas, como ele cita:

Foi um *mouse*, um teclado, também *bluetooth* para facilitar e uma cadeira dessas de escritório. Eu comecei a trabalhar naquelas [cadeiras] de plástico da *Eames* que vende lá na *TokStok*, meu deus! Não aguentei meia hora naquela cadeira! Não teve a menor condição! Foi isso. Se for somar, deu menos de mil reais, mas foi alguma coisa. (EA, p. 10)

André demonstra a necessidade de adaptação imposta aos professores no ERE. De certo modo, a necessidade de adequar a residência ao ambiente de trabalho demonstra como a prática docente e o desenvolvimento profissional está relacionado com as situações pedagógicas vivenciadas pelo professor (GARCIA, 2009).

4.2.3 Dificuldades e Soluções

Adaptar as aulas presenciais para o ERE foi, portanto, um grande desafio para os professores André e Paula, sobretudo pelo pouco tempo que tiveram para planejarem e executarem esse novo formato de ensino. Desde a escolha sobre o momento que ocorreriam as aulas (se seriam síncronas ou gravadas previamente) às ferramentas disponíveis que atenderiam aos requisitos necessários para a efetividade das aulas. Paula relata um pouco sobre a dificuldade das ferramentas e também uma solução proposta:

O que foi ruim nessa pandemia: a aula síncrona no *Zoom* ou no *Google Meet*, que foram as ferramentas que usamos, porque o som é compactado. Então você não ouve os harmônicos, você não tem essa sensação de estar ouvindo a plenitude da sonoridade, e, para instrumentistas de sopro, que é o nosso caso, esse foi um problema. E como solucionar esse problema? Então passamos a trabalhar com gravações em vídeo. Mas era um problema também, porque você se gravar em vídeo, tem que cuidar da aparência e às vezes as pessoas tinham que se arrumar, muitas se maquiavam. Você perde tempo e se torna muito mais crítico do visual do que da própria sonoridade. (EP, p. 1 - 2).

Paulo destaca a gravação de vídeo como uma nova situação de performance em que a aparência tem uma dimensão relevante na apresentação.

André também descreve sua experiência de adaptação no início das aulas remotas, como as dificuldades dos alunos na gravação das tarefas, na captação do áudio nas aulas síncronas, dentre outras:

A princípio teve muita confusão, aluno que não conseguia gravar, aluno que não tinha equipamento. E a gente tentou melhorar muito [facilitar], quem não tivesse uma câmera boa, um celular bom, pode mandar só o áudio. Embora você perca muito por que você não consegue ver, por exemplo, a postura, que é uma coisa que foi a mais prejudicada nessa "coisa" *online*. Porque mesmo você gravando aqui, você não sabe como é que o aluno está sentado, não sabe se ele está sentado ou em pé, então você acaba perdendo muita referência de postura. (EA, p. 6).

A postura foi o primeiro problema observado pelo professor André, e a solução foi começar a dar mais direcionamento à forma como os alunos deveriam fazer as gravações, como: a posição da câmera ou do celular, qual a distância que este equipamento deve ser posicionado, qual altura, dentre outros. Mas compreende, também, que nem todos os alunos conseguiriam seguir essas orientações pela disponibilidade (ou falta dela) de espaço físico.

O segundo problema que André relata é a compressão do som pelo aplicativo *Zoom*, utilizado para as aulas síncronas. Como ele mesmo cita: "um exemplo que era para ser rápido, eu tinha que gravar, mandar depois para o aluno, então acabava sendo bem mais trabalhoso" (EA, p. 7). Após certo tempo, esse problema foi solucionado pela troca de aplicativos: André passou a usar o *WhatsApp* e o *Telegram* para as aulas síncronas, ferramentas que não

apresentavam supressão do som durante a videoconferência. Outro problema exposto por André foi o de conexão com a internet. Não era um problema recorrente, mas eventualmente a conexão apresentava instabilidades.

Uma particularidade que ficou muito prejudicada com o formato remoto foi o recital de formatura dos alunos formandos. O CEP - EMB dispõe de dois cursos de instrumentos, o curso básico e o técnico, e, ao final de cada curso, é previsto um recital de formatura, como uma apresentação ou um concerto com duração de vinte minutos para o curso básico e de, no mínimo, quarenta minutos para o curso técnico. É um momento muito esperado pelos alunos, como relata André:

É o grande momento do aluno ali, ele faz realmente um evento, prepara com pianista, então muitas vezes no dia, o aluno paga uma decoração, tem um coquetel depois, uma coisa que é uma tradição, assim, quase um evento social mesmo. É um grande evento, e por conta disso [da pandemia] a gente não teve. Eu tive três alunos formandos que nenhum deles pôde fazer o recital de formatura. Então essa foi uma perda muito grande. A escola, depois, fez um recital virtual, mas não é a mesma coisa. O aluno gravava, editava, às vezes colocava no YouTube.

Apesar da impossibilidade de se realizar um recital de formatura presencialmente, o formato virtual trouxe outras possibilidades de alcance e acesso às apresentações por qualquer pessoa com acesso à internet. Mas, ainda assim, não ter a experiência de palco como em um concerto presencial, é uma grande perda para os alunos. Como André pontua:

O legal é que isso tá no *YouTube* até hoje, então assim, em termos de visualizações, um concerto com um bom público, é um concerto com duzentas pessoas. Duzentas pessoas, teve nos dois primeiros minutos de vídeo, já aconteceu isso. Teve gente com mais de cinco mil visualizações. Então teve esse ponto de ter mais visualizações, mas o aluno não teve a experiência de palco que é o principal objetivo do recital de formatura, ele encarar um palco, uma plateia cheia que tá ali para vê-lo. E ele é o principal, ele não é o coadjuvante, não é o cara que tá tocando ali, atrás de alguém. E isso foi uma perda muito grande que a gente teve, mas realmente não teve o que ser feito. (EA, p. 8-9)

Como mencionado anteriormente, a plataforma *Moodle* foi a ferramenta indicada para uso pela SEEDF para os docentes do CEP - EMB. Porém, essa ferramenta apresentou muitas limitações, dentre elas a sua capacidade de armazenamento. André descreve:

Aí começou a ter o primeiro problema com o *Moodle*, que é a capacidade dele. O *Moodle* tem uma capacidade muito reduzida de arquivo. E a Escola de Música é uma escola com três mil alunos. Então imagina, se todo mundo posta uma foto por dia, você lotou o *Moodle*. E aí a gente começou a aconselhar os alunos a gravar o material, "subir" para o *YouTube* e colocar aquela opção

"não listado", para não ficar público, fica só o link ali, até por proteção de dados, essa coisa toda, e então não sobrecarrega o sistema. Também é muito mais fácil acessar o YouTube que o Moodle, você pode acessar de qualquer lugar, então isso foi uma facilidade. Aí depois, quando eles [SEEDF] já não estavam com tanta exigência assim de colocar *link* [no Moodle], eu comecei a usar o *WhatsApp* porque eu só marcava a aula mesmo ali, no *Moodle*, mas no horário da aula fazia uma ligação para o aluno pelo *WhatsApp* ou pelo *Telegram*, e foi o que funcionou melhor. Aí depois esse problema se encerrou. (EA, p. 9 - 10)

Com base nos relatos tanto do Professor André quanto da professora Paula, é possível notar muitas dificuldades quanto à adaptação ao ERE, e, assim que se encontrava uma solução viável, tais dificuldades foram sanadas, ou, ao menos, amenizadas, permitindo, assim, a continuação do ensino de flauta transversal no formato remoto.

4.2.4 Formação Adicional Para o Ensino Remoto

Com a retomada das atividades pedagógicas curriculares do CEP - EMB, a SEEDF instituiu a plataforma *Moodle* como o dispositivo principal e obrigatório para o ERE. Torres (2013) define que:

A pedagogia musical *online* na plataforma *Moodle* ocorre a partir da mediação entre conteúdos, usuários e ferramentas na utilização desses dispositivos para o processo de ensino e aprendizagem musical. No *Moodle*, as ferramentas disponíveis são: diários/mensagens, os fóruns (de discussão e de dúvidas), os glossários, as lições, os livros, os recursos/*wicks* (ferramenta utilizada para produção de texto coletivo), as tarefas, o vídeo. O *YouTube* e a webconferência são anexados ao *Moodle* e podem ser utilizados através de um *link*. (TORRES, 2013, p.54)

Portanto, o *Moodle* trata-se de uma plataforma com grandes recursos e possibilidades. Porém, de acordo com os entrevistados, é uma ferramenta pouco intuitiva, necessitando de formação direcionada para tornar seu uso o mais efetivo possível. Nesse sentido, a SEEDF disponibilizou, por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE -, cursos de aperfeiçoamento de várias ferramentas, dentre elas, da plataforma *Moodle*, o que trouxe grandes benefícios para as aulas *online*, como cita André:

Fiz um curso completo de *Moodle*. Eu detestava o *Moodle* porque eu o achava muito contraintuitivo, e de fato ele é. Mas com esse curso eu passei a gostar do *Moodle*. Ele realmente tem muito recurso, muito recurso mesmo! E depois de um tempo, estava supertranquilo de usar, e os alunos também estavam usando. Eu estava na esperança de continuar usando o *Moodle* com as aulas presenciais, porque você tem toda uma plataforma ali que tem o material, que tem aula, que tem vídeo. Você pode colocar tudo ali e não se perde. Se você coloca no *WhatsApp*, se perde na conversa, no *Moodle*, não. Só que quando a

gente voltou presencial, a SEEDF encerrou o contrato, e a gente deixou de ter acesso ao *Moodle*. (EA, p. 10 - 11)

Além do curso de *Moodle*, o próprio CEP - EMB ofereceu algumas oficinas por conta própria, partindo do conhecimento dos próprios docentes e suas experiências extracurriculares, como gravação e edição de áudio e vídeo, por exemplo. André relata que:

A própria escola ofereceu várias oficinas, de como fazer gravação de vídeo, de como fazer gravação de áudio, de edição de vídeo. Mas aí não foram cursos regulares, os professores que sabiam ou que lidavam com a área (a gente tem uma área muito boa de gravação de audiovisual lá na escola, com profissionais que são profissionais mesmo da área, que trabalham). E eles ofereceram mesmo, de livre e espontânea vontade, cursos explicando como é que fazia edição e tal. (EA, p. 11)

Nota-se grande integração por parte do corpo docente do CEP - EMB, no qual todos percebiam as dificuldades enfrentadas pelos colegas de trabalho e tentaram, de alguma maneira, se auxiliarem nesse processo de aprendizagem e formação para o ERE. E parte dos professores mais antigos não tinham tanta familiaridade com as tecnologias, o que fez com que essa integração se tornasse necessária nesse momento. André ressalta:

Tem uns professores na escola, principalmente o pessoal mais antigo, que meio que nunca gravou um vídeo na vida, não sabe nem onde fica a câmera do celular. E aí, para esse pessoal, foi bem interessante mesmo. Muita gente aprendeu do zero como fazer esse tipo de coisa. (EA, p. 11)

A situação pedagógica do ERE exigiu que a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas habilidades para desenvolver o trabalho docente.

4.3 AULAS DE FLAUTA TRANSVERSAL

A aprendizagem de um instrumento, de uma maneira geral, como afirma Martins (2020), "envolve a expectativa do aluno em seu desenvolvimento dicotômico entre o desejo de aprender e os problemas decorrentes do próprio processo de aprendizagem" (MARTINS, 2020, p. 5). Dessa maneira, assim como nas aulas de flauta transversal presenciais, o ERE do instrumento apresentou diversas dificuldades, mas também muitos aprendizados que contribuíram muito tanto para os docentes, que passaram a aplicar os recursos aprendidos para o ERE nas aulas presenciais, como para os alunos, que se depararam com essa nova modalidade de ensino.

Como citado anteriormente, o núcleo de flauta transversal do CEP - EMB optou por aulas síncronas com tarefas extraclasse nas quais os alunos preparariam e enviariam o material (em vídeo e/ou áudio) antes da aula proposta. André especifica:

Nós das flautas decidimos que teriam dois momentos da aula: uma aula síncrona, que é a aula ao vivo com o aluno, e um momento assíncrono que o aluno veria as gravações, gravaria os exercícios e mandaria. E o professor faria esse momento, então, síncrono para comentar o vídeo e fazer as considerações devidas. (EA, p. 6)

Portanto, além das aulas síncronas, existia um momento assíncrono, tanto para os professores quanto para os alunos, no qual os professores preparavam os exemplos a serem trabalhados na aula da semana, enquanto os alunos gravavam e enviavam os exercícios propostos pelo professor.

Eu fiz a gravação de todo o material, em diferentes andamentos, para os alunos terem como referência, poderem ouvir. Subimos todo o material para a plataforma *Moodle*, o material em PDF, e quando nós começamos a dar aula, funcionou assim: para o aluno, a gente dava o conteúdo. Por exemplo, o aluno vai tocar o exercício 1, 2 e 3. E então o aluno ouvia a gravação [do professor], pegava a partitura, gravava e mandava o vídeo e no dia da aula síncrona, a gente ouvia junto o vídeo e fazia comentários. (EA, p. 6)

Na fala de André é interessante como o trabalho reflexivo sobre a atividade de execução é efetivado: o aluno se observa tocando e pode desenvolver uma nova conscientização da sua prática instrumental.

4.3.1 Interação com os Alunos

Martins (2020) compreende o papel do professor como:

[...] uma conexão efetiva entre as orientações metodológicas dos conteúdos específicos a serem desenvolvidos e as aplicações deliberadas por parte do aluno que ocorrem ao longo de todo o período demandado à sua prática individual. (MARTINS, 2020, p. 5)

Ou seja, essa interação entre professor e aluno é de suma importância pois determina o direcionamento não só dos conteúdos a serem trabalhados, como também da metodologia a ser seguida para que se alcance maior efetividade na aprendizagem.

No contexto do ERE, como já citado anteriormente, houve um período de adaptação ao novo formato, tanto para os professores quanto para os alunos, principalmente no que diz respeito ao uso das TIC's e à adaptação da metodologia das aulas presenciais ao ensino remoto.

Tanto o professor André quanto a professora Paula tinham poucas expectativas com relação ao ERE, mas ambos se surpreenderam com o rendimento dos alunos. A metodologia adotada por ambos foi semelhante: gravação prévia dos exercícios da semana para enviar aos alunos como referência e, assim como os professores, os alunos gravavam os exercícios

previamente e ambos analisavam em aula síncrona (além do conteúdo preparado para a aula da semana). A única diferença significativa entre os métodos adotados pelos professores foi o fato de que a professora Paula preferiu que os alunos enviassem os exercícios apenas em áudio e não mais em vídeo, por achar que a preocupação com a aparência prevalecia à preocupação com a execução do exercício. O que, como ela cita na entrevista, acabou trazendo ótimos resultados, pois a única preocupação do aluno, a partir de então, era a execução do exercício, e não mais a aparência:

A gente começou a trabalhar somente com gravação de áudio. Foi ótimo! E aí foi ótimo mesmo, por que: o aluno, antigamente, ele pegava, durante uma semana que você tem para fazer o estudo, ele pegava na flauta duas, três vezes na semana. Às vezes estudava meia hora. Mas com esse fato de você se gravar, você se ouvir, você começa a ficar mais crítico e criterioso. Tipo assim: "não está bom, vou gravar de novo, vou gravar de novo". Então um estudo que você pegava cinco vezes numa tarde, assim, num dia de estudo, com a gravação, você pega dez, vinte. Então tecnicamente, os alunos, ao meu ver, melhoraram e muito! Tanto na questão de técnica, quanto na questão de se programar para estudar, para as gravações. (EP, p. 2)

Em contrapartida, o professor André continuou utilizando as gravações em vídeo pelos alunos por considerar importante a visualização da postura na realização do estudo proposto, mesmo com as dificuldades de posicionamento da câmera ou do celular, o que fez com que este passasse a orientar a melhor posição dos equipamentos para proporcionar um resultado satisfatório.

André também relata melhorias adquiridas com o hábito de se gravar toda semana, como relata a seguir:

A outra [questão] muito boa que teve foi o processo de gravar toda semana. Isso foi muito bom! Por que nas aulas regulares a gente dá aula, toca junto com o aluno, estuda ali junto com ele, mas sempre passa um material para ser estudado durante a semana. O que acontecia: ou o aluno não estudava, chegava na hora da aula e inventava de tocar ali, ou estudava pouco, no dia. Para as gravações [essa prática] não funciona. Se você tentar tocar e gravar, não vai sair nada, então o aluno começou a tocar várias vezes para poder fazer a gravação. (EA, p. 8)

Além da performance e estudo dos alunos, outro quesito a ser levado em consideração no ERE de flauta transversal, foi o rendimento dos alunos, que passaram a avançar nos conteúdos com muito mais rapidez que anteriormente, chegando a finalizar o conteúdo do semestre antes do tempo previsto. Como descreve André:

Com isso, o conteúdo que eu levava um semestre para ficar pronto, estava ficando pronto em um mês e meio, no máximo dois meses. Eles [os alunos] agilizaram o conteúdo das apostilas praticamente pela metade. Pela metade do tempo estava tudo cumprido, e eles [estavam] tocando muito bem! Quando tinha algum problema, passava para a próxima aula, não passava de duas aulas [para resolver], com a maioria dos alunos. Outros não, "empacaram" mesmo. Mas muitos alunos que tinham dificuldades em sair de um exercício no presencial, no online foram embora e acabaram rendendo muito mais, inclusive com repertório. Às vezes eu passava duas, três peças por semestre e teve aluno que eu passei o triplo, passei oito peças no semestre que dava para preparar, ele estudava, tocava, na próxima aula já era outra coisa. Então rendeu pra caramba com a maioria dos alunos. (EA, p. 8)

Apesar dos grandes benefícios do ERE, houveram desistências, tanto para o professor André, quanto para a professora Paula. André relata três desistências, enquanto Paula teve uma. Segundo Paula, a vontade de fazer uma boa gravação exigiu estudo e preparação, mas também uma disciplina e um desenvolvimento tecnológico que alguns alunos não estavam preparados:

Foi um processo um pouco doloroso e cansativo. Mas ao mesmo tempo trouxe esse benefício, né? Os alunos começaram a se dedicar mais. Eu tinha dez alunos nessa pandemia de 2020 a 2021. Cem por cento se adaptaram? Não. Eu tive uma desistência. Mas até dá para entender porque era uma pessoa com mais de cinquenta anos, então a tecnologia já não era uma coisa diária, até a pessoa aprender e tudo, juntando com o trabalho, porque eu dou aula para adultos, então a pessoa tem que se desdobrar com a carga horária do trabalho e a carga horária do instrumento que a gente sabe que não pode ser pouca, né? Uma hora no mínimo por dia, todos os dias. Isso, pelo menos, para você fazer todas as escalas e os arpejos. Mas eu tive só uma desistência nesse meio do caminho. Desistência em termos, porque ele trancou para quando voltar o presencial, retomar o estudo. (EP, p. 2)

André também relata estudantes que desistiram:

Teve uma aluna que não rendeu, teve um aluno que depois de um ano desistiu mesmo porque ele falou que não dava, que ele não conseguia se concentrar e ele já estava na UnB, também *online*, então ele não aguentava ficar acompanhando. Mas a grande maioria dos alunos, isso em um universo de catorze alunos que eu tinha, foram três alunos que não se adaptaram bem. O restante todo se adaptou muito bem, foi frequente, conseguiu produzir o material e foi até o fim. (EA, p. 8)

Outra questão apontada por André a se levar em consideração no ERE, foi a organização pessoal tanto dele, enquanto professor, quanto dos alunos. Por haver a necessidade de realizar gravações, foi exigida uma organização mínima para que se conseguisse executar as tarefas propostas no prazo previsto. Nesse sentido, o uso da plataforma *Moodle* contribuiu bastante, pois todo o conteúdo estava disponível na plataforma para que os alunos acessassem a qualquer tempo.

Achei que foi uma forma muito mais organizada da gente ter as semanas ali no *Moodle*, do aluno saber exatamente o que ele tinha que fazer. Existia um documento que a gente colocava lá em PDF. Então o aluno sabia o que tinha que fazer, estava escrito ali. Então não tinha muito de falar "ah, mas você não falou o que era pra fazer", que acontece muito. Agora não, está ali, está escrito. (EA, p. 13)

Além dessa organização semanal e pessoal, os alunos também tiveram que aprender sobre os aplicativos e ferramentas utilizadas nas aulas *online* para conseguirem acompanhar as aulas e enviar os estudos.

Tiveram que aprender a usar o *YouTube*, os recursos das redes sociais, tiveram que aprender a usar o *Moodle*, tiveram que aprender a usar uma série de coisas que a maioria nunca tinha usado. Por exemplo, eu lembro uma ou outra coisa que eu aprendi muito que foi o *YouTube*, como usar o *YouTube*, que tem recurso pra "caramba". Fui aprender os recursos que o *YouTube* tinha depois das aulas, como fazer um vídeo direto na plataforma, você não precisa gravar um vídeo e subir, você abre o aplicativo, coloca lá no editor de vídeo, já grava e já está lá, que é muito mais fácil e mais rápido; para se fazer uma aula, é muito mais tranquilo, você não precisa de tantos passos assim. (EA, p. 14)

Apesar da baixa expectativa sobre o ERE, em suma, o ensino superou tais expectativas e obteve grandes resultados e mudanças na prática docente de ambos os professores, mesmo com o retorno presencial. Como afirma Freitas e Gerling (2015, p. 92), tanto o professor quanto as gravações fornecem alternativas que estimulam a audição, a formação de possíveis modelos e a reflexão sobre a atuação do aluno como praticante. Segundo Schön (1987) "ao buscar conscientemente a maneira pela qual os mestres projetam [a execução], o estudante aumenta a sua gama de possibilidades interpretativas e expande sua liberdade de escolha" (apud FREITAS; GERLING, 2015, p. 91).

4.4 CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS ou (TRANS)FORMAÇÃO PRÁTICA DOCENTE

Prensky (2001) ao apresentar o conceito de "nativos digitais" afirma que não é a idade que importa para essa definição, mas, sim, a capacidade e desenvoltura de interação com as novas tecnologias, já que, segundo Cuervo (2012):

Os nativos digitais possuem um perfil predominantemente urbano e tiveram o seu desenvolvimento sociocultural, cognitivo e mesmo fisiológico afetado pelo rápido progresso das novas TIC, especialmente a partir das últimas décadas do século XX. (CUERVO, 2012, p. 64)

Nesse contexto, tanto o professor André quanto a professora Paula vivenciaram grandes aprendizados enquanto, em alguns aspectos, podem se identificar como "migrantes digitais",

enquanto em outros se identificam como "nativos digitais", ao lidar com a tecnologia num contexto no qual as aulas presenciais se viam impossibilitadas de acontecer.

Como citado anteriormente, a professora Paula, em decorrência da sua vivência e carreira artística, já estava bastante familiarizada com as tecnologias e redes sociais. Seus aprendizados, como ela relata, foram no aspecto pessoal:

Eu aprendi a mexer em áudio, em vídeo, eu investi em uma interface de áudio, para poder trabalhar com a questão da gravação mesmo, para fazer um *home studio* em casa. Mas foi muito pessoal, foi para mim. (EP, p. 3)

Contudo, Paula menciona que incorporou algumas práticas exercidas no ERE em sua prática docente após o retorno ao presencial, que seria o uso das gravações:

Então, o fato deles terem que se gravar e se ouvir já foi uma ótima ferramenta que trabalho percepção, senso crítico, responsabilidade, autorresponsabilidade e o próprio conhecimento da ferramenta em si, da tecnologia disponível para que a gente possa usar para melhorar o ensino, que é a questão da gravação. Isso foi bem legal. (EP, p. 4)

André também passou a incorporar a prática das gravações em suas aulas, mais especificamente nas avaliações:

Às vezes o aluno não consegue ouvir enquanto está tocando. Já na gravação, ele ouve. Por que enquanto ele está tocando, a cabeça dele está ocupada, com um monte de coisa ali. Quando ele está ouvindo, não. Ele está só ouvindo. Então achei muito válida essa prática de gravar, do aluno gravar e se ouvir. Aprender a se ouvir e não achar tão estranho o som, aprender a diferenciar as coisas em um áudio. Esse trabalho de gravar, eu acho, é uma coisa que eu estou tentando manter agora que voltou ao presencial, por que eu acho que foi muito válido, muito válido mesmo, o aluno ter esse hábito de gravar. Até porque acontece uma coisa interessante: o aluno, quando ele está tocando, ele ouve de uma forma. Quando ele ouve a gravação, ele ouve de uma forma completamente diferente! E normalmente a percepção que ele tem, do ao vivo, é muito pior que a realidade. (EA, p. 13 - 14)

E em contraponto com a professora Paula, André não tinha tanta familiaridade com as ferramentas que passou a usar em suas aulas remotas, o que trouxe grande aprendizado tanto pessoal quanto profissional.

Eu acho que aprimorei o uso das ferramentas das redes sociais, de plataformas como o *Zoom*, por exemplo. Tudo isso melhorou porque eu não tinha usado nada disso antes da pandemia. Na verdade, eu conhecia o *Zoom* antes, mas tinha usado umas duas ou três vezes. Foi durante a pandemia que a gente passou a usar todo dia, e aprender a usar os recursos. (EA, p. 13)

Entende-se que o uso das tecnologias, além de essenciais no ERE, pois todo o ensino e aprendizagem ocorriam no ambiente virtual, se tornaram importantes ferramentas e algumas foram, inclusive, incorporadas na prática docente dos professores em questão, mesmo após o retorno às aulas presenciais. Cuervo (2012) enfatiza que "o impacto das TIC na educação ainda carece de estudos, mas já há indícios de que o seu emprego de forma contextualizada ao programa de ensino consiste em uma ferramenta benéfica para a aprendizagem" (CUERVO, 2012, p. 64)

Cuervo (2012) afirma que, diante da velocidade alucinante de desenvolvimento dos recursos tecnológicos diversos, cabe aos educadores musicais a capacidade de pesquisa e dinamicidade permanentes em relação à metodologia sem se deixar ser intimidados por essa velocidade (CUERVO, 2012, p. 74).

Reafirmo que, para a professora Paula, os ganhos de aprendizado nesse período se referem mais ao uso pessoal que à prática docente, posto que sua familiaridade com as TIC já era considerável antes do ERE:

Para mim, qual foi o ganho? Foi aprender outras tecnologias, outros programas. Por que o que eu fiz: eu montei uma orquestra fora da Escola de Música, uma orquestra virtual, consegui juntar quarenta e sete flautistas, fiz um arranjo da música "Já Vai Começar" de Guilherme Arantes, e então eu aprendi a mexer no *Adobe Premiere* para edição de vídeo e também aprendi a mexer no *N-Track* que é um aplicativo de *home studio*, aprendi a tirar o áudio dos vídeos, a trabalhar um por um, sincronizar e afinar. Então assim, para mim, em termos de ganhos, foram muitos conhecimentos. (EP, p. 2 - 3)

André afirma, também, outro aspecto benéfico do ERE, que foi o encurtamento das distâncias, já que os alunos não deslocavam até o CEP - EMB para comparecerem às aulas, o que, em alguns casos, foi determinante para que os alunos continuassem matriculados e frequentando as aulas, como André descreve:

Eu imaginei que todos os alunos iriam desistir. Ninguém vai querer fazer esse negócio *online*. Aconteceu o oposto! Tinham dois alunos que já tinham avisado que iriam trancar [a matrícula], que não iriam dar conta de continuar o semestre. Quando eles souberam que as aulas seriam *online*, eles falaram "ah, não, então dá pra continuar", pois estavam com problema de logística. Outros alunos que tinham problemas de frequência, toda semana estavam lá nas aulas. Então, por incrível que pareça, a frequência aumentou em relação ao presencial. Como você tinha o problema da logística, e na escola quase 80% dos alunos não moram no Plano Piloto, ficou muito mais fácil para o aluno acompanhar a aula, então tivemos uma frequência muito maior em relação ao presencial. (EA, p. 7 - 8)

Mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas no ERE durante a pandemia de Covid-19, no caso dos alunos de flauta transversal dos professores André e Paula, houve muito mais aspectos positivos do que negativos, o que não se esperava, tanto que, após o fim do ERE, algumas práticas exercidas apenas no ensino remoto foram incorporadas em suas práticas pedagógicas no ensino presencial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de estudos exploratórios com entrevistas semiestruturadas e da abordagem qualitativa, nesta pesquisa pretendi conhecer de que forma os professores de flauta transversal na EMB percebem a experiência do Ensino Remoto Emergencial na sua prática docente em decorrência da pandemia da síndrome respiratória aguda grave do coronavírus 2 (Covid-19) no período de 2020 a 2021. Especificamente, busco identificar como identificar quais dificuldades foram enfrentadas nessa modalidade de ensino e quais as soluções adotadas pelos professores para contornar tais dificuldades; descrever as estratégias adotadas em suas aulas, identificar os recursos utilizados por cada professor, bem como, os conhecimentos adquiridos ao longo dessa experiência docente. A pesquisa foi realizada com a colaboração de dois professores de flauta transversal do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília. Para a realização desta pesquisa foram realizadas entrevistas, as quais foram suficientes para a geração e análise dos dados, visto que já não era possível observar as aulas virtuais, pois o CEP - EMB já havia retornado ao ensino presencial

A necessidade do ensino remoto emergencial, no caso desta pesquisa, do ensino remoto emergencial de música, foi resultado das medidas tomadas pelas autoridades sanitárias para conter a disseminação do vírus Sars-CoV-2. De acordo com Barros (2020), para vencer esse momento com maestria, foi necessária "uma mudança conceitual dos educadores musicais em busca do reconhecimento e validação das práticas musicais geradas pela cultura participativa digital (BARROS, 2020, p. 302).

Com relação às dificuldades enfrentadas pelos professores tanto na elaboração quanto na execução do ensino remoto emergencial, a primeira preocupação se deu no tocante à organização e preparação para o retorno às aulas (no formato remoto) em tão curto tempo (duas semanas). Em seguida, a maior adversidade enfrentada foi a escolha e o uso das ferramentas e aplicativos disponíveis, o que foi facilmente contornada ao se optar pelo uso dos aplicativos *WhatsApp* e *Telegram*.

Quanto às estratégias e recursos utilizados pelos professores, Cuervo (2012) traz uma perspectiva acerca do papel e do uso das novas TIC na educação musical concatenado aos pressupostos da arquitetura pedagógica, principalmente no campo da formação de professores da geração de nativos digitais. Isto nos mostra a importância, sobretudo após a vivência deste ensino remoto emergencial, da formação de professores voltada ao uso das tecnologias, mesmo não se tratando do ensino de música a distância, visto que algumas das práticas adotadas durante o período da pandemia foram incorporadas às práticas de ensino regulares dos professores

entrevistados (CUERVO, 2012, p. 75). Dentre as atividades relatadas, foi possível observar que o uso de gravações prévias dos estudos trouxe grandes benefícios ao desempenho dos alunos, visto que estes se empenhavam e se organizavam mais para conseguirem realizar as gravações com o melhor resultado possível, além de ser possível, por meio das gravações, realizar um exercício de autocrítica, quesito importante no crescimento pessoal enquanto instrumentista.

A presente pesquisa nos mostra que, apesar das baixas expectativas sobre o ensino remoto emergencial de flauta transversal, obteve-se resultados altamente satisfatórios, visto que o índice de desistências foi baixo (10% da professora Paula e 21% do professor André) e percebeu-se, ao longo dos semestres, um crescente desempenho por parte dos alunos, chegando, até, a finalizarem o conteúdo programático antes do tempo.

Este estudo demonstrou a importância do acompanhamento do professor no ensino de flauta transversal, mesmo no ambiente virtual, pois sua análise de desempenho e seu direcionamento pedagógico são essenciais para o crescimento e desenvolvimento do aluno no instrumento. É importante ressaltar, também, a disciplina e autorregulação dos alunos em seguirem as orientações recebidas e se organizarem para cumprir com os estudos e demandas que um instrumento musical exige.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Associação Brasileira de Educação a Distância**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 84-92, 2011.
- APPENZELLER, S., BRAGANÇA, J. F., GRAÇA, H. S., MENEZES, F. H., PADILHA, R. F. SANTOS, G. G., Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44 suplemento 1, p. 1-6, 2020.
- ARAÚJO, J.M.M.; BELTRAME, J.A.; GARCIA, M.R.; MARQUES, G.L. A temática das tecnologias e a educação musical: uma revisão integrativa das publicações de eventos internacionais da ISME entre 2010 e 2018. **Revista da ABEM**, Londrina, v.28, p.28-45, 2020.
- BARROS, D., HENRIQUES, S., MOREIRA, J. A. M., Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Revista Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, 2020.
- BARROS, M.H.F. Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música. **Revista da ouvirOUver**, Uberlândia, v.16, n.1, p.292-304, 2020.
- BELLOCHIO, C. R., SOUZA, Z. A. A Teoria Fundamentada na pesquisa qualitativa em educação musical: delimitações conceituais, construções e potenciais. **Revista Opus**, v. 25, n. 2, p. 1-16, 2019.
- BIANCHINE, Edilene Maria Muniz de Abreu. **A gestão democrática no CEP Escola de Música de Brasília: estudo das práticas da gestão democrática escolar na promoção da qualidade educativa e administrativa na escola**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação, Administração e Organização Escolar) – Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa, Braga, 2020.
- COSTA, C. P. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Música - formação de instrumentistas e inserção laborativa na visão de seus atores: o caso do CEP - Escola de Música de Brasília**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- COSTA, H.S.B. **A Docência online: um caso no ensino de teclado na Licenciatura em Música a distância na UnB**. 2013. Dissertação (Mestrado Música em Contexto) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- CUERVO, L. Educação musical e a ideia de arquiteturas pedagógicas: práticas na formação de professores da geração “nativos digitais”. **Revista da ABEM**, v.20, n.29, p.62-77, 2012.
- GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.
- GARCIA, T. C., MORAIS, I. R. D., ZAROS, L. G., RÊGO, M. C. F. **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas [recurso eletrônico]**, Natal:

SEDIS/UFRN, 2020. Disponível em: [ENSINO REMOTO EMERGENCIAL proposta de design organizacao aulas.pdf](#) Acesso em: 03/05/2022.

GOHN, D.M. A internet em desenvolvimento: vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumentos musicais. **Revista da ABEM**, Londrina, v.21, n.30, p.25-34, 2013.

JARDIM, V.S.; MARINS, P.R.A. Interações musicais via *webconferência* no curso de licenciatura em música a distância da UnB. **Revista da ABEM**, Londrina, v.27, n.42, p.113-130, 2019.

JUNIOR, L.A.B.V; MONTANDON, M.I.; MARINS, P.R.A. Estratégias de autorregulação da aprendizagem musical: um estudo em uma banda de música escolar. **Revista da ABEM**, Londrina, v.25, n.38, p.62-75, 2017.

LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean, **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LUZ, M. A. C. A., NASCIMENTO, M. C. D., NUNES, G. C. Pesquisa Científica: conceitos básicos. **ID on-Line Multidisciplinary and Psychology Journal**, ano 10, n. 29, p.144 - 151, 2016.

MARTINS, L.S.M. **Autorregulação e Modelação no Contexto da Aprendizagem Online de Flauta Transversal**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

MUGNOL, M. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, 2009.

NUNES, H. S. A educação musical modalidade EAD nas políticas de formação de professores da educação básica. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p.34-39, 2010.

RIBEIRO, G.M. Educação musical a distância *online*: desafios contemporâneos. **Revista da ABEM**, Londrina, v.21, n.30, p.35-48, 2013.

TORRES, F.A.O. O ensino de música a distância: um estudo sobre a pedagogia musical *online* no ensino superior. **Revista da ABEM**, Londrina, v.21, n.30, p.49-62, 2013.

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

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

I. Dados da Pesquisa

Questionário destinado aos professores de flauta transversal do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília – CEP – EMB.

Informar sobre o objetivo da pesquisa, carta de consentimento esclarecido e falar, se tiver necessidade, se possível ter outra entrevista

II. Dados do depoente

1. Nome
2. Idade
3. Há quanto tempo é professor(a) no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília
4. Formação musical
5. Formação profissional

III. Perguntas

1. Como você percebeu a experiência do ensino remoto durante a pandemia? Me conte como foi sua prática docente no ensino remoto emergencial.
 - a) Quantos alunos de flauta transversal você teve durante a pandemia?
 - b) Houve dificuldades nessa nova modalidade de ensino? Quais foram? E quais foram as soluções adotadas para essas dificuldades?
2. Descreva como eram as aulas durante o ensino remoto emergencial
 - a) Quais estratégias passou a utilizar para viabilizar as aulas no ensino remoto?
 - b) Quais recursos foram necessários utilizar para viabilizar as aulas no ensino remoto? Quais os *softwares* de sua preferência para as aulas?
 - c) Houve investimento em equipamentos ou recursos para possibilitar esse novo formato de ensino?
 - d) Foi disponibilizado algum tipo de curso e/ou treinamento para os professores do CEP – EMB pela SEEDF? As aulas foram síncronas ou gravadas? No caso de síncronas, as aulas ficavam gravadas para posterior consulta pelos alunos?
3. Como foi sua interação com os alunos?
 - a) Todos os alunos possuíam os requisitos mínimos para acompanharem as aulas (computador, celular, acesso a *internet*)?
 - b) Algum aluno desistiu do curso ou trancou a matrícula durante a pandemia? Quantos? Quais os motivos da desistência?
4. Quais conhecimentos você acha que adquiriu nesse período? E os alunos?