

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS
Mestrado Profissional em Artes

FLÁVIO LOPES DE ARAÚJO

**METODOLOGIAS DE ENSINO:
UM ESTUDO DA PRÁTICA DOCENTE EM MÚSICA DURANTE A
PANDEMIA COVID-19**

São Luís
2024

FLÁVIO LOPES DE ARAÚJO

**METODOLOGIAS DE ENSINO:
UM ESTUDO DA PRÁTICA DOCENTE EM MÚSICA DURANTE A
PANDEMIA DE COVID-19**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Ensino de Artes

Orientadora: Profa. Dra. Risaelma de Jesus Arcanjo Moura Cordeiro

São Luís

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Araújo, Flávio Lopes de.

Metodologias de ensino : Um estudo da prática docente em música durante a pandemia de covid-19 / Flávio Lopes de Araújo. - 2024.

84 f.

Orientador(a): Risaelma de Jesus Arcanjo Moura Cordeiro.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Prof-artes em Rede Nacional/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Ensino-aprendizagem em música. 2. Instituto federal do Piauí. 3. Metodologias Ativas. 4. Novas tecnologias da comunicação e informação. 5. Pandemia de covid-19. I. Cordeiro, Risaelma de Jesus Arcanjo Moura. II. Título.

Flávio Lopes de Araújo

METODOLOGIAS DE ENSINO: Um estudo da prática docente em música durante a pandemia covid-19.

Aprovado em 22/02/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Risaelma de Jesus Arcanjo Moura Cordeiro
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Brasilena Gottschall Pinto Trindade
PROFARTES – UFMA – Membra Interno

Prof. Dr. Daniel Lemos Cerqueira
UFMA – Membra Interno

AGRADECIMENTO

Louvo a Santíssima Trindade (Pai, Filho e Espírito Santo) que me concedeu saúde de corpo, espírito e alma, e me permitiu concluir este estudo e alcançar este tão sonhado título acadêmico de pós-graduação stricto sensu.

À minha querida esposa Francilene Licélia, que me incentivou e apoiou em todas as minhas lutas e aos meus filhos Caio José e Flávio Filho, que sempre foram inspirações para nunca desistir de meus objetivos.

Aos meus pais Franco e Amparo, que sempre deram o melhor de si para prover uma boa educação aos filhos, e aos meus irmãos pelas orações e apoio.

À minha orientadora, Professora Risaelma Cordeiro, sobretudo pela paciência de compreender minhas limitações; também pelo incentivo, amizade, confiança e as inestimáveis contribuições para esta pesquisa de mestrado.

Aos irmãos e irmãs do grupo de G.O Arcanjos do Senhor e RCC que rezaram por mim durante essa trajetória.

Ao coordenador do ProfArtes, Dr. Reinado Portal, pelo apoio e ajuda irrestritos em alguns momentos difíceis.

Aos colegas de turma pelo valioso companheirismo durante todo esse processo formativo.

“Geralmente os professores tendem a se comprazer com os alunos que se sobressaem nos estudos e na capacidade [...]. Eu sou do parecer oposto. Creio que seja dever de todo professor olhar mais os mais fracos da aula [...]

Dom Bosco

RESUMO

A presente dissertação — que investiga a atividade docente desenvolvida pelos professores de música do Instituto Federal do Piauí (IFPI), Campus Teresina Central, durante o período pandêmico da Covid-19 (2020-2021) — tem como objetivo identificar as soluções metodológicas, bem como as estratégias de aprendizagens implementadas pelos educadores musicais em atuação no Curso Ensino Técnico de Instrumento Musical do Instituto Federal do Piauí, Campus Teresina Central, em face aos desafios impostos pelo isolamento social. No percurso metodológico, realizamos uma pesquisa descritiva-exploratória a partir de abordagem qualitativa. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário online aplicado junto a nove professores de música que ministraram aulas remotas durante a pandemia do coronavírus. Para a análise dos dados coletados, elegemos como método investigativo análise de conteúdo (Bardin, 1987). Ao fim do trabalho, ficou demonstrado não só que o domínio das tecnologias de informação e comunicação foram determinantes para a qualidade de ensino para a nova modalidade de ensino que ora se apresentava, mas também que é necessário planejamento e investimento para a construção organizada do ensino na sua forma remota. Os resultados apoiam a continuidade de construção de novos saberes voltados para a tecnologia e para o mundo digital. Esperamos que tais resultados, alinhados a outros conhecimentos, provoquem uma mudança conceitual nos professores e gestores no que diz respeito às metodologias de ensino.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Ensino-aprendizagem de Música. Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Instituto Federal do Piauí. Pandemia de Covid-19.

ABSTRACT

This dissertation — which investigates the teaching activity developed by music teachers at Instituto Federal do Piauí (IFPI), Teresina Central Campus, during the period of the Covid-19 pandemic (2020-2021) — aims to identify the methodological solutions, as well as the learning strategies implemented by music educators working on the Technical Musical Instrument Teaching Course at the IFPI, Teresina Central Campus, in the face of the challenges imposed by social isolation. In the methodological pathway, we conducted a descriptive-exploratory study using a qualitative approach. The data collection instrument used was an online questionnaire applied to nine music teachers who taught remote classes during the coronavirus pandemic. To analyze the data collected, we chose content analysis (Bardin, 1987) as an investigative method. At the end of the study, it was demonstrated not only that mastery of information and communication technologies was decisive for the quality of teaching for the new teaching modality that was now emerging, but also that planning and investment are needed for the organized construction of teaching in its remote form. The results support the continued construction of new knowledge focused on technology and the digital world. We hope that these results, aligned with the other knowledge, will provoke a conceptual change in teachers and managers regarding teaching methodologies.

Keywords: Active methodologies. Teaching-Learning in Music. New Information and Communications Technology – NICT. Instituto Federal do Piauí. Covid-19 Pandemic.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical.
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEB	Câmara de Educação Básica.
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
DISPC	Departamento de Indústria, Segurança e Produção Cultural.
DLA	Departamento de Letras e Artes
EBA	Escola de Belas Artes.
ETP	Educação Técnica Profissional.
FLADEM	Fórum Latino-americano de Educação Musical.
IFPI	Instituto Federal do Piauí.
LICEMUS	Licenciatura em Música
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
OVA	Objetos Virtuais de Aprendizagem.
TIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMA	Universidade Federal do Maranhão.
FGV	Fundação Getúlio Vargas
UNCTAD	Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O CENÁRIO DA PANDEMIA E A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO	17
2 METODOLOGIAS EM EDUCAÇÃO	21
2.1 Metodologias Ativas	25
2.1.1 Aprendizagem Baseada em Problemas.....	28
2.1.2 Aprendizagem Baseada em Projetos.....	30
2.1.3 Ensino Híbrido.....	31
2.1.4 A Sala de Aula Invertida.....	34
2.2 O ensino remoto de música	35
2.2.1 Aplicativos e mídias para o ensino de música.....	36
3 A MISSÃO DA ESCOLA TÉCNICA PARA O ENSINO DE MÚSICA.....	39
3.1 O curso Técnico em Instrumento Musical do IFPI.....	41
3.1.2 Organização curricular	43
3.1.3 Matriz curricular	44
4 PERCURSO METODOLÓGICO	46
4.1 Tipo de pesquisa.....	46
4.2 Sujeitos da pesquisa.....	46
4.3 Instrumento de coleta de dados.....	47
4.4 Abordagem de pesquisa e análise de dados.....	49
4.5 Método de análise de dados.....	50
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DO ESTUDO.....	53
5.1 Tecnologias educacionais.....	54
5.2 Interação.....	58
5.3 Recursos didáticos de aprendizagem	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	
PARTICIPANTES	79
ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO	
MUSICAL	82

INTRODUÇÃO

Minha trajetória docente começa com o curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música na Universidade Federal do Piauí – UFPI a partir do 2º semestre letivo do ano de 2002. Ao ingressar naquele curso, meus objetivos iniciais eram vinculados apenas à perspectiva de me aperfeiçoar tecnicamente enquanto músico. Entretanto, as reflexões e provocações advindas já das primeiras disciplinas de caráter teórico do curso me fizeram questionar as intenções iniciais, ampliando minhas concepções em direção à possibilidade do desenvolvimento de uma carreira docente.

Depois de algum tempo, decidi ensaiar alguns passos mais concretos nessa direção profissional. No 1º semestre do ano de 2004, ainda cursando o 4º período da graduação, fui aprovado em um teste seletivo para professor substituto de Artes da Rede Estadual de Educação do Piauí. Aquela foi minha primeira experiência docente no ambiente formal da educação básica. Eu ministrava aulas para os anos finais do ensino fundamental. Naquele importante período de minha formação profissional, pude perceber uma série de desafios que haveria de enfrentar enquanto professor na área de Artes. Dentre tais desafios, é possível mencionar os seguintes: dificuldades de contemplar esses tipos de estudos no currículo escolar, carência de material didático adequado na biblioteca da escola, limitações com o espaço físico favorável para o ensino de música, inexistência de instrumentos musicais no patrimônio das escolas, dentre outros.

Como solução paliativa, percebi que o caminho seria a busca de colaboração com outros colegas professores da área, além do próprio investimento pessoal na aquisição de livros e outras publicações pertinentes. Essas duas iniciativas me permitiram, naquela altura, elaborar e pôr em prática os planejamentos exigidos durante minha permanência naquela rede de ensino, permanência que se estendeu até julho de 2005.

Minha segunda experiência profissional docente ocorreu ainda naquele mesmo ano, quando ingressei como professor no Instituto Cultural Santa Rita, mantenedor da “Música para Todos”, ONG que oferece à população de modo geral, a partir dos treze anos de idade, cursos gratuitos para a aprendizagem de instrumentos musicais diversos. Na oportunidade, fui contratado como professor de contrabaixo elétrico e

das disciplinas de caráter teórico, tais como Teoria Musical, Percepção Musical, Apreciação e Harmonia. Com uma gestão mais voltada para a qualidade de ensino oferecido pela escola, o “Música para Todos” adotava uma política de formação continuada, proporcionando a seus colaboradores cursos diversos ministrados por formadores profissionais provenientes de diversas partes do país. Foi em uma dessas oportunidades que tive contato, pela primeira vez, com alguns dos principais métodos ativos de musicalização, tais como os métodos de Dalcroze, Kodaly e Orff.

As novas experiências e conhecimentos adquiridos por meio desses métodos ativos de musicalização me abriram os olhos para a necessidade de planejar aulas com mais atenção, sobretudo aquelas voltadas para as diversas dimensões da percepção musical. A partir de então, iniciei um caminho sistemático de pesquisas que dessem suporte às minhas atividades de planificação, na busca pela elaboração de planos que realmente pudessem fazer a diferença em sala de aula — e não apenas para cumprir uma obrigação burocrática. Decorridas algumas semanas, pude constatar um expressivo resultado na qualidade da aprendizagem de meus alunos, especialmente no que diz respeito à percepção rítmica.

Nesse contexto de formação continuada disponibilizada pelo Instituto Santa Rita, outra experiência muito marcante que vivenciei em minha trajetória foi participar do curso Sopro Novo, ministrado pela fabricante de instrumentos musicais Yamaha. Aquele foi, de fato, uma das experiências formativas mais relevantes para a minha prática docente até os dias atuais, pois ainda hoje utilizo elementos da referida metodologia em aulas de violão e de prática coral.

No ano de 2008, fui aprovado em teste seletivo para atuar na Escola de Música de Teresina (Piauí), atual Escola de Música Possidônio Queiroz, como professor de contrabaixo elétrico. Novamente, senti certa dificuldade inicial em me adaptar, pois a escola não desenvolvia reuniões para planejamento acadêmico nem de atividades pedagógicas, reuniões por “eixos musicais”, e, nem mesmo possuía, à época, um projeto político pedagógico (PPP) que servisse como referência para os professores. Naquela conjuntura, pude contribuir, inclusive, para a transformação dessa realidade. Passado algum tempo, em colaboração com outros colegas também oriundos da Licenciatura em Música da UFPI e que trabalhavam também nessa instituição, a Escola de Música de Teresina (EMT) já apresentava uma sistemática de planejamento docente mais estruturada.

Ressalto que um dos importantes marcos de minha formação ocorreu no ano de 2011, quando ingressei na pós-graduação lato sensu em Arte-Educação para o Ensino da Música, ofertado pela Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro (Fortaleza, Ceará). Do currículo cursado naquela época, quero destacar a disciplina Prática Instrumental, cuja experiência profissional foi permeada por importantes provocações sobre a metodologia de ensino do violão. Foi a partir daquela experiência que se acentuou ainda mais meu interesse por práticas inovadoras em metodologia do ensino da música, que envolve, dentre outras coisas, atividades pedagógicas, jogos musicais e objetos educacionais.

Minha carreira na docência atingiu seu ponto alto quando fui aprovado em concurso público em 2017 para atuar como professor efetivo de Música no Instituto Federal do Piauí – Campus Cocal, município localizado ao norte do estado piauiense. Logo, ao chegar àquele campus, percebi que teria grande trabalho pela frente, pois não dispúnhamos de estruturas básicas para o desenvolvimento de atividades educativo-musicais, tais como laboratórios de áudio, equipamento sonoro para apresentações, instrumentos musicais e outros. Com o passar do tempo e com o apoio da coordenação do campus, conseguimos reverter esse cenário.

Não me dei de conta, porém, de que, ao atuar nessa nova instituição, o maior desafio ainda estava por vir com a suspensão das aulas presenciais a partir de março de 2020, em decorrência da pandemia de Covid-19. Iniciou-se uma nova etapa de exercício profissional com a novidade do ensino remoto emergencial, iniciado após rápido treinamento administrado pelo IFPI a todos os servidores técnicos e docentes. Nele, aprendemos a utilizar o G-Suíte, uma plataforma digital da Google que oferece várias ferramentas com recursos uteis para aulas online, tais como o *Google Classroom*, para postar material de aula, enviar e corrigir trabalhos e avaliações; o *Google Meet* para aulas online remotas síncronas; e o *Google Forms*, bastante útil para a criação de formulários diversos, tais como questionários, pesquisas, avaliações etc.

Os desafios do período para trabalho docente não se limitavam, porém, tão somente ao domínio das ferramentas digitais, haja vista que também tivemos que nos adaptar a novas estratégias e recursos de ensino, além de aprender a gravar videoaulas dinâmicas capazes de atraírem o interesse dos discentes. Em meio a todo esse cenário de desafio, veio-me à lembrança as palavras de um ex-professor de

regência, que dizia: “As dificuldades de leitura e execução que vocês têm todos têm; sendo assim, estudem maneiras diferentes de aplicar ao coral”. Concluí que, se eu estava com dificuldades para ministrar os conteúdos, meus colegas também deviam estar. Foi rememorando os desafios de responder à altura às demandas da profissão naqueles tempos difíceis, que, agora, durante meus estudos de pós-graduação stricto sensu, tive meu interesse despertado para o seguinte questionamento, que acabou se tornando minha pergunta norteadora e meu problema de pesquisa: Quais as soluções metodológicas encontradas pelos professores de Música do IFPI, em função dos desafios decorrentes do isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19?

Nessa conformidade, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as soluções metodológicas, bem como as estratégias de aprendizagens que foram implementadas pelos educadores musicais em atuação no Curso Ensino Técnico de Instrumento Musical do Instituto Federal do Piauí, Campus Teresina Central, em face dos desafios impostos pelo isolamento social.

Quanto aos objetivos específicos em que se desdobra o objetivo geral, figuram estes: (a) Conhecer as concepções dos professores acerca do uso das tecnologias digitais em aulas remotas de música; identificar os principais métodos, estratégias e recursos didáticos aplicados para a aprendizagem de música, e respectivas adaptações para o formato das aulas; e (b) analisar as mudanças decorrentes desse processo educativo em música e os impactos para prática docente atual.

Visto que a presente pesquisa é de natureza qualitativa descritiva, fizemos a coleta de dados para a análise seguindo a seguinte dinâmica: selecionamos nove professores e pedimos que cada um descrevesse por meio de um questionário online, encaminhado por e-mail, sua experiência em ministrar aulas no ensino remoto durante o período pandêmico da Covid-19, abordando aspectos metodológicos de sua prática docente. Para a análise dos dados coletados proveniente dos questionários, o método utilizado foi o da análise de conteúdo (Bardin, 2011).

O trabalho está organizado em cinco capítulos. No capítulo um, divulgam-se alguns dados sobre a educação do Brasil até aquele momento durante a pandemia do novo coronavírus, os quais revelam a involução do sistema educacional brasileiro, acelerado pelo contexto pandêmico. Percebemos que, apesar das ferramentas educacionais, metodologias ativas e as novas tecnologias de comunicação e informação (NTICs) já se encontrarem disponíveis, sua importância e eficácia só

foram trazidas à tona com a mudança abrupta da modalidade de ensino presencial para o ensino remoto, tanto na educação básica quanto na educação superior

No capítulo dois, são discutidos conceitos basilares de metodologia de ensino, metodologia ativa e o papel desempenhado pelo professor nesse contexto de aprendizagem ativa, em que apresento a visão de diversos autores que enriquecem essa discussão. Também são apresentados alguns exemplos de metodologias ativas, assim como o ensino remoto de música com o apoio das novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs). No capítulo três, discorreremos sobre o papel do curso técnico em Instrumento música do IFPI na formação dos músicos de Teresina.

No capítulo quatro, detalhamos os procedimentos metodológicos adotados: nossa metodologia de pesquisa, tipo de pesquisa, abordagem metodológica, os sujeitos da pesquisa, como se deu a coleta e a análise de dados. No capítulo cinco, são apresentados os resultados das análises dos dados coletados a partir da técnica da análise de conteúdo.

De modo geral, objetiva-se por meio deste trabalho suscitar reflexões importantes acerca das concepções adotadas pelos professores de música do IFPI durante a pandemia de Covid-19 tendo em vista à resolução do problema de pesquisa.

1 O CENÁRIO DA PANDEMIA E A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A pandemia de Covid-19, crise sanitária enfrentado pela humanidade a partir de meados de março de 2020, tem causado grande impacto em diversas esferas da sociedade, deixando marcas profundas e indelévels não apenas na dimensão da gestão sanitária, mas também em setores ligados à economia, à política e à educação.

Na economia, por exemplo, os impactos foram tão brutais que provocaram imensa queda no setor, com o fechamento de quase 800 mil empresas somente no Brasil (FGV, 2020, p. 1). Sem contar a descontinuação compulsória de atividades consideradas não essenciais, mas de grande relevância comercial, tais como espetáculos teatrais, shows de música, feiras, convenções etc., trazendo negativos para a renda per capita em todo país. Diante desse cenário catastrófico, o governo brasileiro adotou uma série de medidas para conter o aumento no número de demissões e facilitar o acesso ao crédito. Apesar dos bons resultados, os desafios continuaram

Ao lado da economia, um dos setores mais prejudicados foi o da educação. De acordo com a Unesco (2020) – a doença causada pela pandemia do coronavírus já causou impacto significativo nos estudos de mais de 1,5 bilhão de estudantes em 188 países – o que representa cerca de 91% do total de estudantes em todo globo (Sampaio, 2021). Dentre os muitos desafios que ganharam relevo na área da educação, destacam-se as grandes transformações decorrentes do isolamento social. Nessa circunstância, medidas imediatas precisariam ser tomadas para enfrentamento da conjuntura, quais sejam, utilização massiva das novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs).

No Brasil, podemos destacar algumas ações do governo para minimizar os danos, como regulamentar a nova modalidade de ensino que se apresentava: a Medida Provisória nº 934/2020, que estabeleceu normas únicas para a educação básica e superior, como por exemplo, desobrigar a necessidade dos duzentos dias letivos para a educação básica e dos duzentos dias de efetivo trabalho na educação superior, mantendo-se, no entanto, a carga horária mínima prevista.

A Portaria nº 343/2020, do Ministério da Educação – MEC, permitiu a substituição das aulas presenciais em andamento, por aulas utilizando as tecnologias e meios digitais nas instituições de educação superior integrantes do sistema federal

de ensino. No entanto, com a Portaria nº 544/2020, o MEC autorizou a substituição completa das aulas presenciais por aulas remotas, com exceção das práticas de estágio e de laboratório. Já o parecer 5/2020, emitido pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, apresenta diretrizes para os diversos níveis de ensino durante o período da pandemia, ressaltando a realização de atividades pedagógicas mediadas pelas NTICs.

A transição brusca de ensino presencial para ensino remoto foi, praticamente, a única maneira encontrada pelas instituições de ensino para que o calendário escolar fosse minimamente cumprido (Morgado, Souza e Pacheco, 2020). Apesar da regulamentação do governo para a utilização ensino remoto, a adesão a esses novos e diferenciados usos da tecnologia tornou-se um enorme desafio para educandos e educadores, que passaram a se ver diante de uma série de novas imposições, dentre as quais podemos citar: aquisição de equipamentos específicos com recursos próprios, constituição de um ambiente favorável aos estudos dentro de casa, manutenção da estabilidade emocional face às grandes exigências de um isolamento não voluntário etc.

Na área da educação musical não foi diferente. Num espaço muito curto de tempo, incontáveis professores, maestros, regentes, líderes de bandas etc., viram-se desafiados a ministrar os mais diversos tipos de ensinamentos musicais – teóricos e práticos – utilizando, muitas vezes, plataformas digitais tecnicamente inadequadas a transmitir, por exemplo, todo o espectro das notas musicais de determinados instrumentos, ou, ainda, que não comportavam a emissão de sons polifônicos e com pluralidade timbrística (Cantão, 2020; Barros, 2020). Além de “apresentarem problemas de latência, fidelidade sonora e sincronização” (Barros, 2020, p.295).

Nesse arcabouço de incertezas, podemos ainda mencionar os espaços de educação não formais de educação musical, como as bandas de música, que têm como pilar metodológico o ensino coletivo.

Dessa forma, percebe-se que o trabalho individual do professor tenha suporte de redes colaborativas profissionais. A cultura participativa digital (Jenkins et al., 2006 apud Behar, 2020) impulsiona o fomento destas, cujo objetivo fundamental é o compartilhamento de experiências e práticas pedagógico-musicais. A construção de novas ideias de trabalho, o engajamento gerado pela interação nas redes, troca de conhecimento no fazer artístico-acadêmico, pode vislumbrar soluções mais

assertivas para os inúmeros desafios propostos pelo isolamento social.

A Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, disponibilizou, em seu site na internet, um repositório coletivo com diversas propostas pedagógico-musicais para o ensino remoto emergencial de música. Também realizou o Fórum de Temas Emergentes da Educação Musical Brasileira, em seu canal no YouTube. O fórum consistiu em uma série de lives com professores e pesquisadores de universidades, institutos, escolas de ensino básico e de ensino específico de música, com o objetivo de discutir o ensino remoto emergencial de música. Ainda como redes colaborativas profissional, podemos citar o Fórum Latino-americano de Educação Musical, que organizou diversas lives em seu perfil no Facebook, sob o título geral de Ação FLADEM Brasil Online.

Dados como aqueles, apresentados pelo já mencionado estudo da UNESCO, têm sido corroborados por numerosas pesquisas conduzidas em âmbito local e internacional, tais como os levantamentos realizados pelo Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados para o Brasil e a África Lusófona (Sae Digital, 2021). No caso específico do Brasil, a pesquisa demonstrou um preocupante retrocesso de aproximadamente quatro anos nos índices e resultados da educação, defasagem esta resultante, sobretudo, das desigualdades evidenciadas a partir das novas realidades e panoramas educacionais que se acentuaram em decorrência da pandemia de Covid-19 (Sampaio, 2021).

Evidências como as destacadas anteriormente nos levam a considerar que os reflexos da crise causada no sistema educacional pela pandemia enfrentada entre os anos de 2020 e 2021, ainda deverão perdurar por muitos anos, mesmo depois do fim das práticas mais restritas de isolamento social. Na busca por minimizar esses grandes prejuízos ocasionados por tal cenário de extrema volatilidade, desafios realmente gigantescos têm se apresentado diante dos educadores. Sobrepõem-se, então, às atribuições docentes uma série de novas premências praticamente incontornáveis, tais como: o domínio dos meios tecnológicos e o trânsito entre muitos novos conceitos e expressões, imbricados em definições como o ensino remoto e o ensino emergencial.

Conforme assinala Behar (2020, p. 1), há diferenças significativas entre o “Ensino Remoto” e o “Ensino Remoto Emergencial”. O primeiro é acionado quando “[...] professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições

educacionais para evitar a disseminação do vírus”. Já o segundo utiliza a palavra emergencial “[...] porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado”.

Do ponto de vista puramente teórico, tais sinalizações podem parecer muito simples, mas, na prática, têm acarretado grandes transformações no cotidiano dos professores de todas as áreas. De uma hora para a outra, educadores e educadoras foram desafiados a refazer boa parte ou até mesmo todo o seu planejamento, tendo que estudar as novas ferramentas de ensino para continuar com sua práxis docente. Antes mesmo de poderem entrar no conteúdo da aula, muitos tiveram que ensinar aos seus alunos a manusearem também as novas ferramentas. Novos recursos didáticos foram adicionados ao plano de aula, a exemplo dos smartphones, tablets, câmeras e lousas virtuais, só para citar alguns dispositivos. Além disso, novos termos foram incorporados ao seu vocabulário: “fazer upload”, “fazer download”, “aulas síncronas, assíncronas”, “trabalho em home office”. Não há como negar que esses e muitos outros novos aprendizados acabaram se convertendo em uma barreira para muitos professores. Nas palavras de Brito apud Fofonca, (2018), “com a pandemia de Covid-19, essas ferramentas educacionais inovadoras tornaram-se indispensáveis”.

O ensino remoto (ou até mesmo o ensino híbrido) que era tratado de forma caótica pelo sistema educacional, hoje é uma realidade em grande parte devido à pandemia, mesmo que de forma forçada. Diante de todo esse macrocontexto, tornam-se essenciais estudos que procurem compreender o impacto dessas transformações nas instituições educacionais, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sob a mediação indispensável dos professores e por meio de abordagens que se compatibilizem eficazmente com os anseios, expectativas, formas de vida e interação entre os próprios sujeitos contemporâneos (Guimarães apud Fofonca *et al.*, 2018).

É com base nessas premissas fundamentais que ressaltamos a relevância da pesquisa ora proposta, assumindo a perspectiva de que, à semelhança de profissionais de todas as demais áreas, os educadores musicais têm vivenciado de maneira bastante intensa os desafios propostos pelas metodologias inovadoras que, inescapavelmente, tendem a demandar cada vez mais o uso das novas tecnologias, uma vez que estamos imersos em um mundo de relações que, muitas vezes, se apresenta predominantemente digital. É nesse quadro de transformações incontornáveis e de grande relevância social que esta pesquisa se insere.

2 METODOLOGIAS EM EDUCAÇÃO

Ensinar é um desafio. Isso porque, não existe uma receita pronta que se aplique, com sucesso, em toda e qualquer situação. Cada aluno é único e responde de modo particular às diferentes atividades. Assim, o que interessa a alguns e favorece o aprendizado, a outros pode não implicar sentido, tornando o ensino complexo (Gewehr *et al.* 2016, p. 226).

Com base na citação da epígrafe, podemos ter ideia aproximada da complexidade que é o ato de ensinar e do trabalho árduo que se encontra longe da vista dos estudantes. Para exemplificar o que vamos discutir a seguir, faremos uma analogia com um maestro de orquestra, uma vez que as pessoas perguntam a real necessidade de um maestro à frente de uma orquestra ou banda. Diante da plateia, o que é visto pelos expectadores não passa de uma pessoa de costas movimentando os braços em muitas direções, além dos músicos que se encontram concentrados em suas partituras e instrumentos, os quais aparentemente sequer olham para o maestro. Em verdade, o que público vê é apenas o resultado final do trabalho do maestro, a culminância de sua tarefa, embora não percebam todo o longo e árduo trajeto que foi percorrido até chegar o momento da apresentação, o qual envolve, dentre outras coisas, conhecimento da capacidade de seu grupo musical, preparação do repertório, construção de arranjos e adaptações, além das muitas horas de ensaio, ajustes até a chegada do grande dia.

O ofício de ensinar, porém, não é tão diferente do ofício de reger uma orquestra. Muitas vezes o professor é visto, aos olhos dos alunos, apenas como uma pessoa que chega munido de livro, apagador e pincel, e que começa a explicar um conteúdo, a passar atividades, a elaborar provas, atribuir notas/conceito etc. O que ele não vê, no entanto, é que o professor, à semelhança do maestro, elaborou um planejamento e fez uma preparação prévia antes de entrar na sala de aula, estabelecendo as linhas gerais a serem seguidas por meio de planos de ensino cujos objetivos propostos são determinantes para os processos de aprendizagem, dentre os muitos outros aspectos que integram as escolhas pedagógicas do docente.

Entendido esse aspecto da prática de ensino, chegamos à conclusão de que a metodologia de ensino é a essência do trabalho do professor, pois é através dela que os objetivos de ensino serão alcançados. Entendemos que ensinar é uma arte-ciência e que sempre as novas gerações de discentes serão desafiadoras, necessitando de professores dispostos a construir, adequar ou propor métodos que

capazes de responder às particularidades de suas demandas profissionais.

Na amplitude de conceitos para os termos discorridos, por vezes com significados diferentes na compreensão de autores diversos, optamos pela concepção de Masetto (2015, p. 99), no que diz respeito à técnica ou método de aprendizagem:

Técnica ou método entende-se como uma atividade que se realiza obedecendo a determinadas regras metodológicas visando alcançar algum objetivo de aprendizagem. Como por exemplo, painel integrado, grupo de observação e grupo de verbalização (GOGV), aulas expositivas, grupos de oposição e outras.

Recursos são instrumentos necessários para se realizar as técnicas, como Powerpoint, quadro branco, pinceis, transparências, cadeiras em círculo, cartolinas, vídeos, filmes e outros.

Considerando a prática docente, o professor tem como objetivo/finalidade construir novos conhecimentos em colaboração com os discentes. Para isso, o docente pode se utilizar de diferentes mecanismos para lograr êxito, conforme explica Nérice (1987, p. 284), conceituando metodologia de ensino como um.

conjunto de procedimentos didáticos, representados por seus métodos e técnicas de ensino, esse conjunto de métodos são utilizados com o intuito de alcançar objetivos do ensino e de aprendizagem, com a máxima eficácia e, por sua vez, obter o máximo de rendimento.

Dentre as muitas questões que se levantam quando pensamos em estratégia de aprendizagem, o espaço da sala de aula é o que menos se pondera ao elaborar o plano de aula, talvez por ser esse um elemento didático preestabelecido com muita antecedência pela própria gestão escolar no planejamento do ano letivo. No entanto, dependendo do objetivo da aula, o espaço onde acontece as aulas é de suma importância para a aprendizagem dos alunos, pois esse também deve proporcionar condições para que o ensino aconteça. Um ambiente com distrações, barulho, pouca iluminação ou poluição visual são alguns exemplos de condições impróprias para que se realize a contento uma atividade de ensino-aprendizagem, como acentua Masetto (2015, p. 99):

Estratégias para aprendizagem constituem-se em uma arte de decidir sobre um conjunto de disposições que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz desde a organização do espaço sala de aula com suas carteiras até a preparação do material a ser empregado, como recursos audiovisuais, visitas técnicas, internet, etc. ou uso de dinâmica de grupo ou outras atividades individuais.

Para Masetto (2015, p. 99) os recursos didáticos são ferramentas que auxiliam o professor em sua prática docente de ensino amparando-o nas técnicas que utiliza para alcançar os objetivos estabelecidos previamente. Dentre os recursos didáticos mais comuns, podemos citar: quadro branco e pincel, TV, slides, projeto multimídia, sistema de som, internet, cartolina e outros.

Quando pensamos em estratégias de ensino para uma atividade docente, logo ocorrem à mente algumas questões fundamentais: O que dizer? Como dizer? Que recursos utilizar?

Segundo Masetto (2015), metodologia é sinônimo de estratégia e constitui-se uma arte de escolha que vai desde o material a ser utilizado, seja físico ou virtual, como a disposição de cadeiras, atividades individuais e em grupos, ou até mesmo a mudança do local onde acontecerá a aula, se dentro das quatro paredes de uma sala de aula ou se externamente sob a forma de visitas técnicas. Nesse sentido, incluem todos os meios e recursos a que recorre o professor com o objetivo de facilitar o aprendizado do aluno, extraindo dele o máximo de aprendizagem.

De acordo com Libâneo (2013 p, 16), o conceito mais simples de metodologia “é o caminho para atingir um determinado objetivo através de meios adequados para realizar os mesmos, em relação à educação, objetivo e conteúdo”. Embora o conceito seja simples, trilhar esse caminho até chegar ao objetivo proposto constitui na verdade uma tarefa árdua e desafiadora por inúmeros fatores envolvidos.

Masetto (2015, p. 100) entende que usar uma mesma técnica de ensino em várias turmas pode fazer com que o professor não alcance os mesmos resultados. Ou seja, não atingir os objetivos de aula, de unidade ou de disciplina pode decorrer de várias razões, como por exemplo, a própria composição da turma formada por pessoas de diferentes personalidades, baixa energia motivacional e cognitiva, a motivação do professor, condições de ambiente. A própria heterogeneidade das turmas, por vezes acentuada pela presença de alunos com deficiência, com transtorno do espectro autista e dificuldades diversas de aprendizagem requer do docente um estudo detalhado de seu público-alvo para que possa construir estratégias de ensino de forma adequada a atender a todas essas demandas.

Nesse sentido, Demo (2006) e Masetto (2015) convergem em pensamento quando enfatizam a necessidade de se utilizar uma metodologia que considere o contexto social e cultural dos alunos, promovendo assim uma educação crítica e

democrática. Para o autor, a metodologia de ensino deve se basear numa abordagem interdisciplinar e reflexiva, que permita aos alunos construírem o conhecimento de forma autônoma e criativa.

Para Veiga (2006), as metodologias de ensino alcançam o objetivo do plano, por meio do aprimoramento das técnicas utilizadas em sala de aula. Durante o planejamento das aulas, é impossível prever todas as variáveis e imprevistos envolvidos na implementação do plano. Essas variantes forçam o docente a aperfeiçoar sua metodologia, refinar suas técnicas, empregar novas ferramentas, revisar seus métodos, os quais, por sua vez, estimulam a revisão na escolha da própria metodologia de ensino. Ao agir assim, o esperado é lograr melhor êxito em prática docente.

Como se pode observar nas concepções esboçadas, as metodologias de ensino têm como objetivo a aprendizagem do aluno, isto é, fazer com que ele compreenda aquilo que lhe foi ensinado. Para isso, esforços não são medidos, tanto que, para Masetto (2015), é válido até mesmo uma mudança do ambiente da sala aula, uma reorganização das cadeiras, uso da internet e outras ferramentas, equipamentos e materiais didáticos que favoreçam o êxito do processo educativo.

Uma reflexão rápida a respeito desse tema nos leva à conclusão de que todo sistema escolar é voltado para esse fim, ou seja, para a otimização do aprendizado do aluno por meio metodologias que favoreçam o discente como protagonista de seu próprio aprendizado. Apesar disso,

a discussão a respeito das formas de ensinar não é recente, mas vem ganhando novos contornos, principalmente como fruto de diversas pesquisas que têm comprovado que a forma de ensinar é tão importante quanto os conteúdos a serem ensinados. Neste contexto, as metodologias de ensino tratadas por 'ativas' ganham espaço e recebem cada vez mais atenção por parte dos educadores. Existem diversas metodologias que são consideradas ativas. Em que pesem as particularidades que cada uma delas apresenta, todas possuem uma característica em comum: a inserção do aluno como agente protagonista de seu processo de construção do conhecimento. (Malheiros, 2019, p. 288).

Está claro que, ao aplicar as metodologias ativas, em momento algum o professor se tornará obsoleto ou menos importante seja no processo didático mais restrito, seja no processo educacional mais amplo. Uma coisa, porém, é certa: a forma de o professor atuar mudou. Já não é mais apenas um mero transmissor de informações construídas através de pesquisas e observações; precisou assumir o

papel de orientador de estudos, haja vista que

A questão do ensino não se limita à habilidade de dar aulas, também envolve a efetivação de levar ao aprender. O vínculo entre aprendizagem e ensino não é casual, ou seja, o ensino não causa aprendizagem nem desenvolve novas capacidades que podem levar à aprendizagem. Ensino e aprendizagem estão ligados ontologicamente” (Paiva et al., 2016 apud Malheiros, 2019, p. 229).

Não resta dúvida de que o processo de mudança sempre traz alguns desafios para a prática docente, e assim como no próprio processo de ensino-aprendizagem, é mais fácil para alguns alunos do que para outros, pois ainda há, não só professores, mas também alunos com a concepção da educação bancária (Freire, 1987), porque sua trajetória escolar foi toda calcada sobre esse paradigma. Fazer essa ruptura não é simples.

É notório, em nossa prática docente, que a demanda atual é diferente da de outrora, sendo cada vez mais perceptível que alguns métodos não são tão eficazes como “costumavam” ser. Não cometeremos aqui o erro de lógica de achar que tudo quanto é novo funcione com eficácia e tudo quanto é antigo deve ser descartado porque obsoleto. Uma coisa, sim, devemos fazer: estar sempre atentos àquilo que pode fazer com que a atividade docente seja mais eficiente, eficaz e efetiva ante os novos contextos e demandas profissionais da contemporaneidade.

2.1 Metodologia Ativas

Antes de abordarmos sobre as metodologias ativas, convém estabelecer a diferença entre as concepções de *metodologia ativa* e *aprendizagem ativa*, sendo esta última considerada por Valente, Almeida e Geraldini (2017) apenas como aprendizagem. A defesa dessa distinção reside no fato de entenderem esses autores que nada é aprendido de concreto sem a ação ativa do estudante. Para fortalecer ainda mais esse ponto de vista, podemos citar, por exemplo, o fenômeno do autodidatismo. Segundo o dicionário Aurélio, autodidata “é a pessoa que aprendeu alguma coisa sozinha, por si mesma, sem a ajuda de um professor, mentor ou instrutor”. O próprio indivíduo, com seu esforço particular, intui, busca e pesquisa o material necessário para sua aprendizagem. Os mesmos autores afirmam:

Independentemente de como se entende a aprendizagem, ela acontece em função da ação do sujeito, em interação com o meio. Quer ela se restrinja à memorização de informação, quer seja mais complexa, envolvendo a construção de conhecimento, o aprendiz tem que ser ativo, realizando atividades mentais, para que essa aprendizagem aconteça. Assim, não é possível entender que um indivíduo aprenda alguma coisa sem ser ativo. (Valente, Almeida e Geraldini, 2017, p. 464).

Em consonância com o texto, também entendemos que, independentemente da metodologia aplicada pelo professor, seja ela ativa ou tradicional, os discentes em algum momento reagem positivamente ao que foi ensinado, ou seja, aprendem porque tiveram a iniciativa e tornaram-se protagonistas de seu próprio aprendizado, revisando em casa o conteúdo que o professor explicou em sala de aula e buscando informações extras à guia de aprofundamento.

A expressão *metodologia ativa* refere-se à atitude do professor em escolher para os procedimentos didáticos que serão aplicados em sala de aula os métodos e técnicas que tornem seus alunos mais participativos e engajados. Sob esse aspecto, as metodologias ativas têm o papel de amplificar as atitudes ativas do aluno no seu processo de aprender, não apenas em função de sua nota nas provas bimestrais, mas no decorrer de todo o período. Valente, Almeida e Geraldini entendem metodologias ativas como

estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados, realizando atividades que possam auxiliar o estabelecimento de relações com o contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção de conhecimento (2017, p. 464).

Visando fortalecer essa discussão, acrescentaremos também a definição proposta por Dumont, Carvalho e Neves (2017, p. 109), segundo a qual metodologias ativas são

metodologias de ensino que envolvem os alunos em atividades diferenciadas, isto é, que envolvem vários aspectos e maneiras de ensino a fim de desenvolver habilidades diversificadas. Mais precisamente quer tornar o aluno mais ativo e proativo, comunicativo, investigador.

Nessa perspectiva de entendimento, é importante perceber que, com a utilização de metodologias ativas, o aluno se torna protagonista do seu próprio aprendizado, exercendo assim mais controle e compromisso com o próprio processo

formativo. Nem é preciso dizer que agir assim exigirá dele o desenvolvimento de habilidades mentais variadas tais como:

leitura, pesquisa, comparação, observação, imaginação, obtenção e organização dos dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, construção de sínteses e aplicação de fatos e princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise e tomadas de decisões.” (Souza, Iglesias e Pazin Filho, 2014 apud Diesel, Baldez e Martins, 2017, p. 274).

Por serem inerentes às metodologias ativas, as habilidades citadas anteriormente se revestem de extrema importância. No entanto, para que o estudante saia da posição passiva e até mesmo cômoda em que se encontra e caminhe em direção a uma situação ativa, desafiadora e de protagonismo capaz de qualificá-lo a mergulhar nessa nova sinfonia de habilidades, será necessário que ele primeiro se conscientize da responsabilidade que tem pelo seu próprio aprendizado. Trata-se, na verdade, de um processo de transição difícil, contudo, benéfico, haja vista que esse percurso o discente não o trilhará sozinho.

Para Freire (2015), o professor, que também é sujeito do processo de aprendizagem, atuará ao lado dos alunos, ajudando-os a tornarem-se realmente sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, sendo essa para o autor, a verdadeira e legítima aprendizagem. Para fazer esse “êxodo” cognitivo na mente dos educandos, o professor precisa criar uma atmosfera favorável, criando estratégias eficazes para retirar o discente da sua zona de conforto e desafiá-lo a deslocar-se para um contexto mais criativo de assimilação de conhecimentos, para que ele de fato entenda que também atua como construtor de seu conhecimento.

De acordo com Silva e Cecílio (2007), ao orientar seus alunos neste percurso de autonomização cognitiva, o professor agrega a função de colaborar com estudantes não só a se motivarem para o estudo, mas também a (re)significarem os conteúdos e a superarem suas limitações. Para que isto ocorra, é necessário que o professor teorize e problematize o conteúdo, lance desafios, avalie desempenhos e aproveitamentos, diagnostique dificuldades e proponha caminhos. Convém acrescentar ainda a importância de o professor diversificar a escolha dos métodos para atender aos inúmeros estilos de aprendizagem presentes em sala de aula, sempre em sintonia com o objetivo de melhor contribuir para a formação integral dos estudantes (Castaman e De Bortoli, 2020).

As metodologias ativas, de fato, têm muito a acrescentar na educação, pois estão constantemente estimulando docentes, discentes e até mesmo a equipe gestora a manterem-se em constante movimento e a não se acomodarem na chamada “zona de conforto”. Convém ressaltar, porém, que a eficácia desses novos métodos e técnicas de ensino está condicionada diretamente às habilidades docentes de conhecimento e domínio de tais metodologias. Nesse sentido, para haver êxito na mudança da cultura escolar, tanto o corpo docente quanto a equipe gestora precisam atuar de forma conjunta. Assim:

não basta utilizá-las por ocasião dos modismos educacionais efêmeros, mas, cientes de que cada contexto é único e requer adaptações ou até mesmo a criação de novas metodologias para que possam fazer a diferença na formação dos professores. (Cordeiro, 2019, p. 166).

Masetto reforça ainda que,

para analisarmos a eficácia do uso de técnicas diferenciadas, é necessário discutir três pontos: sua vinculação aos objetivos de aprendizagem, a postura do professor em sua aplicação e o processo de avaliação coerente com seu uso (2007, p. 17-19)

É fato que, por si só, as metodologias ativas não resolvem os problemas de aprendizagem. Para haver eficácia didática, são precisas a colaboração e a participação dos alunos, além do engajamento e do comprometimento do professor no sentido de atuar de forma mais consciente e criativa, saindo assim da mesmice da pilotagem automática.

Diante do exposto, apresentamos quatro métodos relacionados às metodologias ativas, os quais podem ser empregados tanto de forma avulsa quanto de forma integrada.

2.1.1 Método Baseado em Projetos

John Dewey e William H. Kilpatrick, ambos do início do século XX, são considerados os precursores da Aprendizagem Baseada em Projetos na era contemporânea.

Na visão de Kilpatrick, o projeto com fins educacionais teria quatro fases essenciais: intenção, planejamento, execução e julgamento. Dewey considerava que os projetos realizados por alunos demandam necessariamente a ajuda de um professor que pudesse assegurar o processo contínuo de aprendizagem e crescimento (Barbosa e Moura, 2013, p. 61).

Para Bacich e Moran (2018), essa proposta metodológica tem como um de seus pressupostos situações reais relativas à vida e ao contexto dos alunos, ou projeto que tenha ligação com sua vida fora da sala de aula, sempre alinhado com os objetivos do projeto. Barbosa e Moura (2013) alertam, porém para o uso exagerado de recursos virtuais, que apresentam o efeito colateral de distanciar o aluno de problemas do seu cotidiano.

A tendência atual de valorização da chamada dimensão virtual, associada fortemente ao fator informação, pode, em termos do desenvolvimento educacional dos jovens estudantes, induzir dificuldades e problemas complexos relacionados às necessidades de formação do indivíduo. A formação do ser humano, em caráter integral, demanda o desenvolvimento de um equilíbrio fundamental entre fatores relativos à abstração racional e fatores relativos ao desenvolvimento sensível e sensório-motor. A proposta de aprendizagem por meio de projetos representa uma forma importante de considerar todos os elementos referentes à formação integral do ser humano (Moura, 1993 apud Barbosa e Moura, 2013, p. 62).

Bacich e Moran (2018) entendem que, na aprendizagem baseada em projeto – ABP (em inglês Project-Based Learning – PBL), os discentes, por terem liberdade para tomar decisões, individuais ou coletivas, lidam assim com questões interdisciplinares. Ainda segundo os autores, durante a execução dos projetos, algumas habilidades são trabalhadas, tais como liderança, pensamento crítico e pensamento criativo.

O projeto tem por objetivo elaborar um produto ao final que não precisa ser algo concreto. A grande vantagem, porém, de gerar esse produto “é criar oportunidades para o aluno aplicar o que está aprendendo e também desenvolver algumas habilidades e competências” (Bacich e Moran, 2018, p. 61). São vários os modelos de projeto, cada tipo com uma característica específica e que podem ser executados de forma individual ou coletiva.

As vantagens de adotar o método de aprendizagem baseada em são inúmeras: estímulo ao engajamento, habilidade de pensamento crítico e criativo, melhoria de raciocínio lógico e planejamento, trabalho em grupo, capacidade de pesquisa e gerenciamento de recursos para concluir o projeto.

2.1.2 Aprendizagem Baseada em Problemas

A aprendizagem baseada em problemas – ABProb (em inglês Problem-Based Learning – PBL) surgiu na McMaster University, no Canadá, e na Maastricht University, na Holanda, em cursos de medicina na década de 1960 (Bacich e Moran, 2018). Essa proposta metodológica tem por objetivo auxiliar o discente a compreender novos conceitos pela resolução de problemas relacionados às suas futuras profissões, além de propor mudanças na organização curricular.

A aprendizagem baseada em problemas, de forma mais ampla, propõe uma matriz não disciplinar ou transdisciplinar, organizada por temas, competências e problemas diferentes, em níveis de complexidade crescentes, que os alunos deverão compreender e equacionar com atividades individuais e em grupo. Cada um dos temas de estudo é transformado em um problema a ser discutido em um grupo tutorial que funciona como apoio para os estudos (Vignochi et al., 2009 apud Bacich e Moran, 2018, p. 60)

De acordo com essa metodologia, o professor pode, a depender do planejamento, propor situações problemas do cotidiano real do aluno, criando assim um vínculo maior dele com a disciplina e melhorando o seu desempenho. É importante destacar que uma situação problema verossímil, além trazer interdisciplinaridade para o conteúdo mediante a integração de outros componentes curriculares, traz experiência de vida além de satisfação pessoal e coletiva, despertando nos discentes um anseio para encarar situações problemas mais complexas.

De acordo com Berbel (1998), é preciso organizar situações específicas tendo em vista o domínio de determinados conteúdos por parte do aluno.

A ABProb, procura criar um ambiente colaborativo, dando ênfase à construção do conhecimento na medida em que objetiva transformar problemas em aprendizado. O papel do professor dentro desse método, assim como em outras técnicas, é diferente dos métodos convencionais. Para Moran (2015), o professor assume a função de curador, tendo que selecionar, dentre aquilo que se têm à disposição, o material mais adequado para determinada atividade. Atua também como cuidador, apoiando o esforço de cada aprendiz, mantendo os alunos focados na atividade e sendo ele mesmo uma inspiração.

Sobre isso, Barbosa e Moura (2014, p. 113) ainda acrescentam:

Na ABProb o professor deve: mediar discussões; atuar para manter grupos de alunos focados em um problema ou questão; motivar alunos a se envolverem com as tarefas do processo de busca de solução; estimular o uso das funções intelectivas de pensar, observar, raciocinar e entender.

Para implementar esse método de ensino, a turma é dividida em grupos pelo professor, que em seguida apresenta a situação-problema, para que todos a entendam e, com base no conhecimento atual, elaborem possíveis soluções. Ao mesmo tempo, são elaboradas questões-chaves que nortearão a linha de investigação até chegar aos objetivos de aprendizagem, ou seja, o que se espera aprender com esse trabalho. A seguir, cada grupo apresenta suas ideias seguido de uma avaliação interna de cada grupo, a partir do que foi aprendido. Ao final, faz-se uma nova pesquisa e a apresentação dos resultados (Barbosa e Moura 2014).

A avaliação do método baseado em problema ocorre verificando-se o foco e a determinação demonstrado por cada grupo de alunos ao propor soluções para a situação-problema apresentada, embora não se seja esperado que todos os grupos consigam encontrar uma solução definitiva. Por isso, esse método valoriza, não só o produto, mas todo o caminho percorrido pelo processo de aprendizagem, seja ele individual ou coletivo (Barbosa e Moura, 2014).

Para Berbel (1998), usar o MBProb requer muito mais uma mudança de postura do professor e do aluno para um estudo mais crítico de determinado tema do que uma grande logística por parte da gestão escolar.

2.1.3 Ensino Híbrido

Para Moran (2015), o ensino sempre foi híbrido, pois sempre é resultado de uma mistura de saberes, valores, ideologias e ainda espaços, métodos e público. No entanto, com a popularização da conectividade, o conceito de *híbrido* (do inglês *blended*) se tornou mais evidente devido à ressignificação do ambiente de sala de aula, dentro ou fora da qual é possível ensinar e aprender de muitas formas.

O ambiente físico das salas de aula e da escola ~~como um todo~~ também foi redesenhado por essas instituições mais inovadoras, passando a ser mais centrado no aluno. As salas de aula são mais multifuncionais, combinam facilmente atividades de grupo, de plenário e individuais. Os ambientes estão cada vez mais adaptados para uso de tecnologias móveis (Moran, 2015, p.)

É comum hoje as escolas, sejam elas públicas ou privadas, adotarem a educação no formato híbrido em seu currículo. Por meio de plataformas educacionais, os alunos têm acesso a conteúdo em vídeo ou texto, exercícios, avaliações tanto de forma síncrona quanto assíncrona.

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e, pelo menos, em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (Christensen, Horn e Staker, 2013 apud Moran, 2015, p. 57).

Moran (2015) ressalta que a educação na modalidade híbrida pode ser inserida, sem nenhum prejuízo, em outros modelos pedagógicos, como na aprendizagem por problemas, na aprendizagem baseada em projetos ou ainda em modelos mais abertos ou roteirizados. O mesmo autor (ibidem) aconselha usar o modelo virtual em situações mais simples, em que o aluno não terá dificuldades em entender um conteúdo mais básico, ou até mesmo responder questões, deixando para o contexto presencial apenas as situações que requerem maior supervisão ou demandam maior criatividade.

Por entender a extrema importância de o professor estar sempre fornecendo feedbacks sobre a evolução de seus alunos, Moran (2015) sugere que uma das formas de fazer isso é não só formulando questões capazes de diagnosticar a evolução dos discentes, mas também elaborando estratégias para melhorar o desempenho daqueles alunos que ainda não dominaram o básico, para depois, a partir desse diagnóstico e intervenção, desenvolver um acompanhamento mais próximo do aluno na sala de aula.

Conforme já foi dito, o ensino híbrido pode ser combinado com qualquer outro modelo de procedimento metodológico que o professor decida adotar para alcançar determinado objetivo, haja vista que o ambiente virtual é uma extensão daquilo que é ensinado na escola, podendo o discente ter acesso às plataformas a qualquer momento ou em qualquer lugar. Diferentemente da sala de aula física tradicional, o ambiente virtual não possui limitação de espaço nem de tempo.

De acordo com Prensky (2001), a geração atual de estudantes, “respira tecnologia”, desde os primeiros anos de vida, quando entram precocemente em contato com dispositivos eletrônicos, quando usam brinquedos com *touch screen*,

conversam com parentes por chamada de vídeo e crescem utilizando as mais diversas tecnologias digitais para os mais diversos fins. Dissociar a educação dessa realidade tecnológica é ir contra a própria natureza desses “nativos digitais”. Sob esse aspecto, independentemente da proposta pedagógica escolhida, é importante inserir as NTICs como apoio para alcançar os objetivos planejados, além de tornar esse processo de aprendizagem mais próximo dos discentes.

Atualmente, o modelo de ensino híbrido (do inglês *blended learning*) deixou de ser apenas uma ferramenta metodológica da educação básica, para se tornar uma abordagem didática implementada nos currículos de instituições de educação superior da envergadura, por exemplo, de uma Taylors University, Subang, Malaysia, que fez estudo experimental utilizando a referida metodologia no ensino de música no Sri Lanka. Os resultados da experiência indicaram que os alunos que estudaram música sob a estratégia do ensino híbrido apresentaram uma melhoria significativa no seu desempenho acadêmico musical após a intervenção.

No Brasil, a Portaria nº 1.134/2016, do MEC, regulamenta em seu art. 1º, §1º, a inserção de modalidade semipresencial na educação superior, tanto para instituições de ensino públicas ou privadas, oferecendo a possibilidade de ofertar até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância (Brasil, 2016). Essa medida flexibiliza o currículo das Instituições de ensino superior – IES a adotar o modelo híbrido. Como exemplo de IES que adota esse modelo, podemos citar a UFPR, além do curso técnico em instrumento musical do IFPI, que contempla em seu currículo 20% de sua carga horária na modalidade EaD.

É fato que hoje vivemos em uma sociedade mais dinâmica, carente de profissionais atualizados, com formação humana e profissional para atuar numa sociedade complexa, tecnológica e competitiva. Dessa forma, há necessidade de discussão e construção de currículos inovadores, alinhados aos desafios da sociedade contemporânea e às exigências do mercado de trabalho em acelerada transformação.

2.1.4 A Sala de Aula Invertida

Ao falar sobre sala de aula invertida (no inglês *flipped classroom*) — metodologia ativa que consiste em estudar o conteúdo em casa e realizar as

atividades em sala de aula, invertendo a ordem tradicional — convém ter sempre presente que uma das características de tais metodologias é a tomada de consciência que o aluno tem de seu próprio aprendizado, seja de forma solitária ou de forma solidária junto com outros estudantes e/ou professores.

Nunca é demais lembrar que, para alcançar os objetivos da proposta ativa, é preciso que haja uma mudança de postura, que deve necessariamente envolver pais, professores e alunos. São precondições para o sucesso da nova proposta, segundo Bacich e Moran (2018, p. 58):

A mudança cultural de professores, alunos e pais para aceitar a nova proposta; a escolha de bons materiais, vídeos e atividades para uma aprendizagem preliminar; e um bom acompanhamento do ritmo de cada aluno, para desenhar as técnicas mais adequadas nos momentos presenciais.

De acordo com Bacich e Moran (2018), a proposta de sala de aula invertida ganha relevo em um momento muito oportuno na ótica da educação, sobretudo com a difusão das NTICs e o seu uso cada vez mais frequente em sala de aula. Com o advento dos *smartphones*, os alunos passaram a ter na palma da mão, por meio de aplicativos específicos e plataformas virtuais, a extensão da sala de aula.

Na abordagem da sala de aula invertida, o conteúdo e as instruções recebidas são estudados online, antes de o aluno frequentar a aula, usando as TICs, mais especificamente, os ambientes virtuais de aprendizagem. A sala de aula torna-se o lugar de trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo e laboratórios (Bacich e Moran, 2018, p. 78-79).

No entender de Bergmann e Aaron (2018), o estudante de hoje, que cresce com acesso à internet e seus instrumentos, está constantemente conectado às suas redes sociais, comunicando-se ou fazendo registro audiovisuais por meio de dispositivos eletrônicos.

Não resta dúvida de que, no momento em que trazemos esse mundo virtual para dentro da sala de aula, alinhando a educação escolar com as NTICs por meio da aula invertida, é como se os trouxéssemos juntos, pois certamente se tornarão mais interessados, ativos e engajados no que se realiza na sala de aula. Para Bacich e Moran (2015, p. 135):

Essa mudança no papel do professor e as possibilidades oferecidas pelo acesso à internet com a disponibilidade de vídeos, textos, mapas e os mais variados conteúdos, além da facilidade de comunicação por meio de portais, e-mails, blogs e redes sociais, propiciam uma grande oportunidade para auxiliar os professores, tanto no contexto da educação básica quanto no ensino superior, a utilizarem o modelo da sala de aula invertida.

Na sala de aula invertida apoiada com as NTICs, o aluno tem oportunidade de registrar suas atividades na plataforma online, à qual o professor tem acesso e na qual pode fazer o acompanhamento diagnóstico e formativo do desempenho de cada aluno, avaliando o que o discente foi capaz de realizar e em quais aspectos precisa melhorar (Bacich e Moran, 2015).

De acordo com Bergmann e Aaron (2018), a sala de aula invertida apresenta ainda a vantagem de ajudar aqueles alunos mais tímidos ou introspectivos, os quais, no modelo de aula tradicional, geralmente não fazem perguntas nem comentários sobre o tema exposto. Sem contar que, na sala de aula invertida, o professor, por ter acesso às atividades de todos os alunos por meio dos ambientes virtuais, tem a possibilidade de concentrar mais a atenção nos alunos que apresentam maior dificuldade durante o momento presencial das aulas.

2.2 O ensino remoto de música

Com evolução das tecnologias, os avanços na conexão banda larga de internet possibilitaram maior e melhor interatividade entre pessoas geograficamente distantes, potencializando assim melhores condições de realização do processo de ensino-aprendizagem e das políticas públicas, a exemplo dos projetos desenvolvidos pela Universidade Aberta do Brasil – UAB, instituída em 2006 pelo Decreto Federal n.º 5.800/2006.

Embora muitos indivíduos saibam da existência dessa modalidade de ensino chamada de teleducação ou educação a distância – EAD, que vem ganhando cada vez mais relevos nos tempos atuais, muitos não têm a menor noção de como funciona o ensino a distância, enquanto outros manifestam até mesmo dúvidas sobre sua eficácia e valor.

Dentro dessa experiência recém-vivenciada durante o ensino remoto provocado pela pandemia do novo coronavírus, destaco algumas iniciativas de como foi realizado o ensino de música por meio dessa modalidade didática.

2.2.1 Webséries da Gecom

Durante a pandemia, o Grupo de Estudos Contemporâneos em Música (Gecom), vinculado ao curso de licenciatura em música da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), resolveu criar uma websérie intituladas “aulas de instrumentos online”, disponibilizadas na plataforma de vídeos YouTube, no canal do Gecom. O objetivo da websérie era socializar a prática docente dos membros desse grupo de pesquisa como meio de auxiliar e servir como referência para outras ações pedagógicas na área da música. Convém destacar que as experiências socializadas eram de nível universitário e contaram com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão da UEFS (PROEX/UEFS), do Departamento de Letras e Artes (DLA) e do Curso de Licenciatura em Música da UEFS (Licemus). Dentre outros conteúdos, forneciam programas de extensão em cordas dedilhadas, práticas performáticas musicais, avaliação musical etc.

Dividida em cinco episódios exibidos semanalmente durante aproximadamente um mês, a websérie apresentou iniciativas pedagógicas, contemplando várias temáticas, atendendo a um público variado e abordando desde o uso de plataformas para aulas em caráter coletivo e tutorial, realizadas de forma síncrona, até a criação de comunidades virtuais para atividades realizadas de forma assíncrona. Os episódios foram organizados da seguinte maneira:

- 1) Estratégias online para aulas instrumentais (coral e flauta doce).
- 2) Aulas online de piano e violão em grupo.
- 3) O uso do fórum interativo em aulas de teclado.
- 4) Projeto Sons e Teclas em casa: o ensino de teclado via WhatsApp e Google Meet.
- 5) Aplicativos de smartphone como recurso para o ensino de instrumentos musicais.

2.2.2 Licenciaturas em Música EaD.

A respeito dos cursos de licenciatura em música na modalidade a distância (EaD), estes são realizados de forma gratuita por meio de parcerias entre a UAB e

universidades públicas, beneficiando assim inúmeras pessoas que precisam fazer uma graduação, mas não dispõem de tempo nem de recursos para frequentar as aulas de forma presencial.

De acordo com Cerqueira (2020), a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA conta com uma das melhores estruturas do nordeste para a realização de cursos de graduação na modalidade EaD, haja vista que dispõe de uma vasta equipe multidisciplinar composta por secretários de cursos, assistentes técnicos, designers pedagógicos, cinegrafistas, produtores de estúdio, especialistas em edição audiovisual, dentre outras funções.

O curso de música da UEMA funciona com dois tutores, um presencial e outro remoto, que têm a responsabilidade de ministrar as aulas das disciplinas em cada semestre. Conta ainda com professores conteudistas, responsáveis não só pela preparação do material que será ofertado no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), mas também pela capacitação dos tutores acerca dos conteúdos de ensino, das estratégias didáticas e da avaliação das disciplinas ministradas.

De acordo com Corrêa e Mill (2016), alguns aspectos relevantes devem ser considerados na realização de uma licenciatura em música na modalidade a distância:

- a) Possibilidade de acompanhamento mais individualizado entre professores e estudantes;
- b) Necessidade de capacitação docente para uso intensivo de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC); e
- c) Apresentação de conteúdos mediante suporte multimídia.

Sob esse aspecto, a UEMA parece ter atendido a esses requisitos, uma vez que, através da UEMAnet, realiza em benefício de seus tutores e professores oficinas de elaboração de roteiros para videoaulas, além de cursos de expressão corporal para gravação, de adaptação de material didático para o AVA, de elaboração de avaliações de aprendizagem etc., possibilitando assim a construção de uma graduação sólida e atrativa.

2.2.3 Aplicativos e mídias para o ensino de música

Com a evolução da tecnologia nos últimos anos, sobretudo com a crescente gama de serviços que a internet oferece, as plataformas musicais ganham evidência

e expandem as oportunidades para a educação musical e trabalhos na área da música, diversificando as formas de contato e de ensino-aprendizagem entre professores, alunos e profissionais de diversas partes do globo.

Nesse sentido, os sites atuam como verdadeiras vitrines nas quais os professores de diversos instrumentos oferecem seus serviços. Um exemplo disso é o *Play with a Pro* (“Toque Com um Professor”), um site no qual o aluno pode contratar aulas particulares online ministradas por professores peritos em vários instrumentos. Para o aprendiz, é uma excelente oportunidade não só de estudar com profissionais nacionalmente reconhecidos, mas também de aperfeiçoar a técnica e até mesmo de trocar experiências.

Outra opção é o ArtistWorks, que permite ao aprendiz se conectar diretamente com um músico mestre e obter orientação pessoal e feedback sobre a execução de um instrumento. Enquanto trabalham em um caminho guiado de aulas, os participantes têm a opção de trocar vídeos com seus professores, fazer perguntas e receber feedback personalizado e específico para suas necessidades. É possível ainda assistir vídeos e aprender com as interações que seu professor mantém com os colegas.

Para um estudo mais direcionado para uma abordagem teórica, existe a opção do site *Theory.com*, que apresenta um vasto conteúdo sobre teoria da música, percepção musical, harmonia e outros temas que são explicados por meios de vídeos e textos, com auxílio de imagens e exemplos práticos, além de uma gama de exercícios teóricos e treinamentos auditivos, bastante úteis para qualquer discente comprometido com estudos musicais.

Dentre os aplicativos de smartphones que podem ser utilizados nos estudos musicais, podemos citar o *My Ear Training* (“Treinando Meu Ouvido”), um programa voltado para os estudos da percepção musical, que apresenta uma série de exercícios voltados para a prática de intervalos melódicos e harmônicos, treinamento de escalas, frases melódicas, ainda inclui exercícios com acordes. Esse aplicativo dispõe de uma área onde é possível acompanhar a evolução do estudante, discriminando a porcentagem de erros e acertos, a data em que realizou a atividade e o tempo que precisou para completar todo o exercício, os aspectos que precisam de aprimoramento etc.

Outro exemplo de aplicativo que pode ser utilizado como uma ótima opção para

uso nas disciplinas de em composições, arranjos e harmonia é o *Maestro*. Com este programa, o compositor, letrista ou estudante de música pode escrever música para um instrumento solo ou até mesmo para uma orquestra inteira, sendo-lhe permitida ainda a opção de salvar ou exportar seu projeto nos formatos MIDI, MP3 ou PDF.

3 A MISSÃO DA ESCOLA TÉCNICA PARA O ENSINO DE MÚSICA

A Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/1996) define ensino técnico como educação profissional técnica (EPT). De acordo com a seção IV-A, a educação profissional deve atender a formação geral do estudante e ainda poderá prepará-lo para o exercício de uma profissão em nível técnico. Estabelece ainda as formas pelas quais a ETP deve acontecer; A primeira forma é a articulada com o ensino médio, admitidas duas maneiras de ser realizada: a primeira é a integrada, ofertada somente aos concludentes do ensino fundamental. Nessa modalidade o estudante cursará as disciplinas específicas da habilitação escolhida, além das disciplinas gerais. A segunda forma é a concomitante, escolhida por quem ainda esteja cursando o ensino médio, podendo ocorrer na mesma instituição ou não. A terceira forma é subsequente, destinada a quem já concluiu o ensino médio.

Na seção V, o art. 37 dispõe sobre a educação de jovens e adultos, ou seja, aquelas pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos básicos na idade considerada ideal (4-17 anos).

O art. 42-B, que trata sobre a oferta de cursos da EPT, determina que esta seja avaliada considerando alguns indicadores como que considerará alguns indicadores como: fluxo e rendimento, a aprendizagem dos saberes do trabalho, a aderência da oferta ao contexto social, econômico e produtivo local e nacional, a inserção dos egressos no mundo do trabalho e as condições institucionais de oferta.

A partir de 1999 foram definidas novas diretrizes curriculares nacionais para educação profissional de nível técnico, conforme a Resolução CNE/CEB nº 4/1999. É nesse contexto que surge o curso Técnico de Música do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET), contando com um quadro docente de quatro professores, sendo que desses, apenas um permanece ativo. Em 2002 foram estabelecidas as diretrizes curriculares nacionais gerais para educação profissional de nível tecnológico (Resolução CNE/CP nº 3/2002), as quais equiparavam esses cursos a cursos

superiores de graduação. E em 2012 foram definidas as atuais diretrizes curriculares nacionais para educação profissional técnica de nível médio (Resolução CNE/CEB nº 6/2012).

No primeiro ano do primeiro mandato do governo Lula (2003), a educação profissional no Brasil começou a ganhar mais força. A Rede Federal começou a se expandir pelo interior dos estados e dezenas de unidades educacionais foram entregues à população de diferentes municípios espalhados pelo país.

No ano de 2004, o Decreto nº 5.154/2004 estabelece a educação técnica profissional de forma articulada/integrada, além da oferta concomitante e subsequente:

§1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I- Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (Brasil, 2004).

Em 2008 foram fundados os Institutos Federais de Educação (IFs), substituindo os então Cefets e incorporando outras escolas federais existentes. Em 2010 houve a mudança de nomenclatura do Curso De Música, para Curso Técnico Em Instrumento Musical.

Com o impeachment da presidente Dilma Rousseff e a posse do novo presidente Michel Temer em 2016, a educação profissional entra em período de incertezas e instabilidade com a Medida Provisória nº 746 (Brasil, 2016b), que definia novas diretrizes para o ensino médio e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A referida MP foi aprovada pela câmara e senado e convertida na Lei nº 13.415/2017, que efetuou alterações significativas na LDB, ficando comumente conhecida como reforma do ensino médio. Dentre elas, destacam-se alterações propostas para o art. 36 da LDB:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - Linguagens e suas tecnologias;
- II - Matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - Ciências humanas e sociais aplicadas;

V - Formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

A proposta dessa reforma de itinerários formativos por meio arranjos curriculares e da construção de um “projeto de vida” por parte dos estudantes traz dentre outras consequências o aumento dos conteúdos e a flexibilização do currículo, dando ênfase ao ensino de língua portuguesa e matemática em detrimento de outros componentes curriculares, tais como artes, química, física, biologia, sociologia, filosofia, história e geografia, deixando os docentes dessas disciplinas preocupados com o preenchimento de suas respectivas cargas horárias.

3.1 O curso Técnico em Instrumento Musical do IFPI

Dentre as instituições de ensino técnico regularizadas em Teresina, o Instituto Federal do Piauí (IFPI), que detém essa nomenclatura desde 2008 após sua expansão, tem como missão institucional “promover uma educação de excelência, direcionada às demandas sociais”. O IFPI destaca-se como instituição de referência nacional na formação de cidadãos críticos e éticos, dotados de sólida base científica e humanística e comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade e com responsabilidade econômica e social, incluindo, a partir de 2015, a responsabilidade ambiental em suas estratégias.

Os Institutos Federais, de acordo com o art. 2º da Lei nº 11.892/2008, são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

O IFPI é uma instituição centenária engajada na política local, regional e estadual comprometida com a missão de oferecer e promover uma educação de excelência, direcionada às demandas sociais, destacando-se como instituição de referência nacional na formação de cidadãos críticos e éticos, dotados de sólida base científica e humanística e comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade e com o desenvolvimento sustentável.

Sob essas premissas, insere-se o Curso Técnico Em Instrumento Musical, em operação na cidade de Teresina há mais de vinte anos, acolhendo estudantes oriundos das mais diversas partes da cidade e do estado no atendimento da demanda de

construção de novos processos de significação paralelos às práticas estabelecidas que deem conta da diversidade de experiências musicais vivenciadas na sociedade atual.

Considerando que a música se faz presente no cotidiano da sociedade, sob vários estilos, formas, gêneros e tecnologias, existe uma necessidade por profissionais capacitados e alinhados com o desenvolvimento tecnológico. Nesse contexto, surge a proposta de um Curso Técnico Subsequente em Instrumento Musical com o objetivo de atender a sociedade na perspectiva da formação humanística e na preparação para o mundo do trabalho, observando-se as profundas alterações decorrentes dos avanços científicos e nas mudanças paradigmáticas da indústria fonográfica. Trata-se, portanto, de um curso que pretende alinhar ou mesmo aproximar suas ações às demandas da sociedade, vinculando as relações entre o mundo do trabalho e a Educação Profissional, objetivando o desenvolvimento das potencialidades musicais através da formação e qualificação de cidadãos.

3.1.1 Requisitos e formas de acesso

Para ingressar no Curso Técnico de Nível Médio em Instrumento Musical na forma concomitante e subsequente, o candidato deverá estar cursando ou ter concluído o ensino médio ou equivalente. O acesso ao curso acontece por meio de edital de chamada pública, no qual é utilizado, como critério avaliativo para ingresso no curso, um instrumento de seleção, intitulado Teste de Habilidades Específicas: uma prova prática (performance no instrumento selecionado, com envio de material em vídeo), de caráter eliminatório, com o objetivo de diagnosticar se os candidatos possuem conhecimentos práticos mínimos exigidos para ingresso no curso.

As diretrizes e normas para o processo de seleção constarão no referido edital de chamada pública, no qual será disponibilizado ao candidato o cronograma do certame; endereço eletrônico da página para acesso ao formulário de inscrição; data, horário e critérios de classificação referente ao envio do material em vídeo exigido para o teste de habilidades específicas dos(as) candidatos(as). Serão considerados aptos os candidatos que obtiverem aproveitamento mínimo de 60% no teste de aptidão, que levará em conta os seguintes critérios avaliativos:

- a) afinação;
- b) controle rítmico, de intensidade e de timbre;
- c) domínio da mecânica instrumental no repertório executado;
- d) criatividade musical.

Ao final do certame, e tornado público o resultado no site do IFPI, os candidatos aprovados que porventura tenham algum impedimento de ingressar na instituição naquele semestre poderão requerer aproveitamento da referida aprovação em até dois semestres seguintes, ou seja, um ano após a publicação do resultado.

Caso não ocorra o preenchimento do total de vagas ofertadas nas diversas habilitações instrumentais no início do semestre letivo, logo após o ingresso de novas turmas no curso, poderão ser realizadas até quatro chamadas dentro do quantitativo de classificados para o preenchimento dessas vagas. O pré-requisito para ingresso de candidatos nessa modalidade é ter realizado o teste de habilidades específicas dentro da vigência no prazo de validade estabelecido anteriormente, no qual hajam alcançado nota igual ou superior a 60%.

3.1.2 Organização Curricular

O currículo do Curso Técnico em Instrumento Musical está estruturado em três módulos/semestres e foi concebido com base nos objetivos e no perfil profissional do egresso, considerando competências fundamentais a serem desenvolvidas no universo do trabalho pelo músico profissional, mais especificamente do instrumentista e professor de instrumento. Serão três módulos sequenciais, delineados sem terminalidade, conforme faculta o Decreto nº 5.154/2004 e o Parecer nº 39/2004, levando-se em conta que o perfil do novo técnico em instrumento musical exigido pelo mercado requer um conhecimento aprofundado, que abranja todas as áreas do conhecimento musical contempladas no presente currículo.

O curso será ministrado em três módulos correspondentes a 400 horas cada, distribuído nos seguintes instrumentos: Violão; Piano/Teclado; Contrabaixo elétrico, Trompete, Trombone, Tuba, Flauta Doce, Sax e Clarinete. As habilitações serão ofertadas de acordo com a disponibilidade de professores nas diversas modalidades concedidas pela flexibilidade da legislação vigente. Assim, ao término do curso, o aluno

terá cumprido uma carga horária total de 1.200 horas, necessárias em função do perfil delineado. Desta forma, as bases tecnológicas e respectivas cargas horárias contemplam todas as demandas constatadas.

O currículo do curso busca a interação pedagógica no sentido de compreender como o processo produtivo (prática) está intrinsecamente vinculado aos fundamentos científico-tecnológicos (teoria), propiciando ao educando uma formação plena, que possibilite o aprimoramento da sua leitura do mundo, fornecendo-lhes a ferramenta adequada para aperfeiçoar a sua atuação como cidadão.

3.1.3 Matriz curricular

De forma a concretizar a organização da estrutura curricular, a tabela seguinte detalha a matriz curricular do curso. A carga horária total de 1.200h está assim distribuída: três módulos semestrais, sendo que 60h do último serão destinadas à complementação das atividades do estágio profissional. A carga horária de cada módulo é distribuída em cinco dias por semana, de segunda a sexta, de modo que haja cinco horários por turno letivo, comportando 25 horas/aula semanais. De acordo com o CNCT (4.ed. 2021) e da Resolução Normativa nº 16/2021 - CONSUP/OSU-PCOL/REI/IFPI, o curso técnico presencial poderá comportar até 20% da carga horária através de atividades não presenciais (ou seja, até o limite de 240 horas). O quadro completo da matriz curricular pode ser visualizado no anexo A

O curso aqui apresentado integra o Eixo de Produção Cultural e Design, com carga horária de 1.200 horas. De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT (2021, p. 284), o eixo tecnológico de Produção Cultural e Design “compreende tecnologias de produção, conservação, difusão, performance e gerenciamento de bens culturais materiais e imateriais, voltadas ao desenvolvimento da economia criativa e da produção cultural em seus vários segmentos, espaços e meios de criação e de fruição artística”.

3.1.4 Perfil dos Egressos

Seguindo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT (2021, p. 321), o egresso do Curso Técnico de Nível Médio em Instrumento Musical na forma concomitante e subsequente é o profissional com competências e habilidades apto a:

- Desenvolver atividades de performance artístico-musical, individualmente ou em diversas formações coletivas, utilizando técnicas de execução e interpretação, fundamentadas nos elementos rítmicos, melódicos, harmônicos, estruturais e estéticos da música, a partir de instrumentos específicos;
- Realizar estudos de improvisação musical como prática de investigação, além de técnicas de execução e interpretação de acordo com diversas estéticas artísticas;
- Ler e registrar produtos em texto de linguagem musical. De acordo com tais proposições, o Curso Técnico de Nível Médio em Instrumento Musical na forma concomitante e subsequente habilita os egressos a atuarem com competências para apresentarem.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresenta-se o processo pelo qual se deu a escolha da abordagem qualitativa, bem como o tipo de pesquisa, o instrumento de coleta de dados, a forma de tabulação e interpretação dos dados e a técnica de análise das informações obtidas no estudo.

4.1 Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa descritiva na qual buscamos trazer a resolução do problema central do estudo por meio da análise minuciosa das práticas pedagógicas adotadas pelos professores de música durante o período da pandemia. Cabe ressaltar que a pesquisa descritiva “[...] baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição” (Moreira e Caleffe, 2006, p. 70).

A pesquisa científica é essencial para o desenvolvimento da sociedade, pois, através dela, é possível gerar novos conhecimentos, resolver problemas e numa perspectiva mais ampla melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Nessa dimensão, não apenas relataremos os fatos ora propostos, mas faremos uma discussão aprofundada e crítica dos aspectos que definem as estratégias de professores de música em situação atípica passaram a explorar os recursos das tecnologias digitais para que as aulas se mantivessem naquele período.

Assim, acredita-se ser possível construir novos conhecimentos, resolver problemas que perpassam a ampla gama de assuntos em educação musical e por conseguinte melhorar os processos de aprendizagem em distintos níveis e etapas da educação institucionalizada.

4.2 Sujeitos da pesquisa

Segundo Gil (2002), sujeitos devem ser selecionados para que a pesquisa seja eficaz. Isso porque a pesquisa visa generalizar os resultados obtidos para a população da amostra em estudo. População não se refere necessariamente apenas aos humanos, mas a todos os tipos de criaturas, como pombos, ratos e cobras. Os tópicos

de pesquisa também podem referir-se a objetos inanimados, como casas, carros e roupas.

Nesta pesquisa, em específico, os sujeitos que participaram do estudo são nove professores de música que ministram aulas no Instituto federal do Piauí – IFPI, campus Teresina Central e atuaram de forma remota durante o período pandêmico (2020-2021). Ressalta-se que tais professores foram selecionados tanto porque estavam atuantes, ministrando aulas, durante a pandemia de Covid-19, quanto por terem aceitado contribuir com esse estudo. Desse modo, tendo participado da pesquisa, tiveram suas identidades preservadas e puderam colaborar para o entendimento mais acurado do objeto em estudo.

Com relação aos professores que estiveram ausentes de funções docentes durante o referido período, seja por afastamento para capacitação, seja por motivo de licenças de outra natureza, não foram alcançados pela pesquisa. Convém destacar que, dentre todos os professores de música do IFPI que atuaram no período pandêmico, apenas um não pode contribuir com essa pesquisa, pois se encontrava aposentado e fazendo tratamento de saúde devido, entre outros fatores, aos efeitos da pandemia. Decidimos não contactar esse docente em atenção a seu estado de saúde. Dentre os professores alcançados, dois docentes estavam sob o regime de trabalho temporário, de acordo com a nomenclatura atribuída pela instituição, professor substituto, esses docentes atuaram nos anos de pandemia nas disciplinas de violão, teoria musical, percepção musical, música e tecnologia, e prática de conjunto.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário online com doze questões abertas. As respostas abertas foram utilizadas para obter informações mais detalhadas sobre as experiências dos professores com a prática e o uso das metodologias ativas, o conhecimento prévio das tecnologias de ensino, o aproveitamento dos métodos tradicionais, as contribuições para as aulas presenciais e as dificuldades enfrentadas pelos docentes.

Gil (2008) e Selltiz et al. (1967) afirmam que os questionários online são uma ferramenta relativamente simples e rápida de aplicar, o que os torna adequados para

pesquisas exploratórias que costumam ter prazos mais curtos. Além disso, os questionários online permitem que o pesquisador colete dados de um grande número de pessoas, o que pode ser útil para gerar *insights* sobre um problema de pesquisa ainda pouco explorado.

Ao definir questionário, Gil (1999, p.128) afirma se tratar de

uma técnica de pesquisa que consiste em uma série de questões apresentadas por escrito aos participantes de um estudo, com a finalidade de coletar informações sobre suas opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, experiências vivenciadas e outras informações que sejam relevantes para a pesquisa em questão.

Dentre as vantagens apresentadas pelo supracitado autor para o uso do questionário como ferramenta de coleta de dados, vale destacar: I) possibilita alcançar pessoas que se encontram geograficamente distantes, uma vez que se dispõe, nos tempos atuais, tecnologias como o correio eletrônico que permitem o envio e recebimento de documentos; II) não expõe o sujeito questionado a possíveis influências do pesquisador, dessa maneira, impossibilita o ser guiado pelo proponente do trabalho; III) oferece maior conveniência ao respondente, dando-lhe condições mais cômodas para redigir as respostas.

No caso dessa pesquisa, o questionário foi redigido no *Google Forms*, contendo doze questões abertas, que permitem ao informante questionar de modo natural e permitem ao respondente o uso de linguagem própria. Embora existam algumas limitações ao uso de perguntas abertas por exigir do informante capacidade de construção de ideias e habilidade de escrita, essa dificuldade não se aplicou aos sujeitos dessa pesquisa, constituídos em grande parte de detentores de títulos de especialização, mestrado e até doutorado.

O questionário *online*, foi enviado aos docentes do Curso Técnico em Instrumento Musical através do respectivo e-mail privado. No total foram enviados nove questionários e imediatamente após o envio, sinalizamos aos professores por meio do *WhatsApp* o despacho do documento na intenção de obter as devolutivas no menor tempo possível. Todos os questionários que enviamos foram devidamente respondidos.

4.4 Abordagem de pesquisa e análise de dados

Pelas características dos objetivos do estudo, que parte de uma realidade vivenciada no âmbito escolar com experiências práticas de indivíduos diretamente envolvidos no processo, entendemos que o mais adequado seria fundamentar essa pesquisa em uma abordagem qualitativa. Embora não exista um conceito de consenso entre pesquisadores e autores, Gibbs (2009) dá a entender que a pesquisa qualitativa apresenta características inerente a ela, que visa estudar o mundo em seu próprio ambiente, ou seja, na raiz onde aconteceu o fenômeno, fora dos laboratórios, entendendo e explicando os esses fenômenos sociais de algumas maneiras:

- Analisando a experiência de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias bibliográficas ou a prática (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia.
- Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseada na observação e no registro de práticas de interação e comunicação. Bem como na análise desse material.
- Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música), ou traços semelhantes de experiências ou interações. (GIBBS, 2009, p. 9).

Assim, a partir dessa abordagem, pretendeu-se analisar as experiências desses professores enquanto agentes ativos participantes na construção do conhecimento durante o período pandêmico da Covid-19, abordando suas concepções a respeito das metodologias de ensino em vigor naquele momento, interação com os discentes através das mídias digitais, recursos didáticos e possíveis soluções que possam ser adequadas para o período presencial pós pandemia.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, de motivos, de aspirações, de crenças, de valores e de atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A autora ainda aponta que a pesquisa qualitativa “[...] responde a questões muito particulares [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (Minayo, 2001, p. 22).

A análise qualitativa é apropriada para pesquisas que visam compreender significados e interpretações de fenômenos sociais (Creswell, 2014).

A vista disso, o fenômeno global da pandemia de Covid-19 que afetou a muitos de maneiras variadas, seja no aspecto¹, intensidade² ou momento³, tornou-se uma das variáveis norteadoras de nossas ações naquele momento ou até mesmo nos dias atuais. Desse modo, não se pretendeu de nenhuma forma a quantificação de dados nesse estudo, mas buscou-se a qualificação das ações da prática docente entrelaçada nessa conjuntura sanitária em âmbito global, sobretudo nos movimentos relacionados à metodologia de ensino que foi bruscamente alterada de presencial em remota, exigindo dos professores habilidades para contornar as dificuldades que se apresentavam. Assim, a pesquisa qualitativa:

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p. 58).

Nessa compreensão, a investigação qualitativa dedica-se a descobrir o que muitas vezes permanece oculto e impossível de expressar através de equações, médias e estatísticas. Na perspectiva dessa abordagem, o pesquisador direciona sua atenção para os aspectos não mensuráveis da realidade focando na compreensão e explicação profunda da natureza das coisas e das complexas interações que permeiam as relações sociais.

4.5 O método, a análise e a interpretação dos dados

Considerando que a pesquisa em questão lida com as particularidades que qualificam o fenômeno das práticas docentes em meio ao cenário da pandemia, tem-se a convicção de que a análise qualitativa de conteúdo pode ser utilizada para examinar uma ampla gama de fenômenos, incluindo a ideologia política implícita nas notícias de jornal, o preconceito de raça e de gênero subjacente aos textos escolares e a linguagem corporal dos participantes de uma entrevista.

Por sua vez, o exercício da análise de dados consiste na etapa do trabalho acadêmico que se converte os dados qualitativos soltos em uma conclusão para

¹ Aspectos financeiro, emocional, sanitário e social.

² Intensidade dos aspectos, ou seja, o quão forte esses aspectos afetaram o indivíduo.

³ Momento temporal da pandemia, durante a crise sanitária, ou em dias atuais devido às consequências da intensidade dos aspectos.

resolver seu problema de pesquisa. Admite-se ser “[...] uma forma de organiza e controlar os dados” (Gibbs, 2009, p.19). Trata-se do momento no qual o pesquisador transforma o material em pesquisa e responde à pergunta que deu início ao processo de investigação. De acordo com Gibbs (2009, p. 16), “a ideia de analisar sugere algum tipo de transformação”. Assim, o material coletado contendo informações relevantes ao objetivo de estudo passa pelos procedimentos analíticos e se transforma em uma análise clara.

Na presente pesquisa, os documentos utilizados para se realizar as análises, vieram dos questionários respondidos pelos professores de música do IFPI, que atuaram no período remoto durante os anos de 2020 e 2021. O cerne central das questões do referido material de coleta de dados trata não só dos aspectos metodológicos utilizados pelos professores durante suas práticas docentes nos momentos iniciais do período, mas também das ferramentas digitais utilizadas por eles durante as aulas remotas. O questionário remetido aos docentes pode ser visualizado no Apêndice A.

Na análise de conteúdo, o pesquisador tem um papel ativo dentro dos procedimentos analíticos, já que examina com profundidade a questão da subjetividade. No entanto, esse fato não torna esse tipo de análise menos importante., tampouco seus procedimentos científicos. Sobre isso Moraes (1999, p. 3) acrescenta que [...], “de certo modo, a análise de conteúdo trata-se de uma interpretação pessoal do pesquisador em relação aos dados. A leitura neutra não é possível à medida que o método se baseia na interpretação.” Sob esse aspecto, é importante ressaltar o compromisso do pesquisador com a ética e seu compromisso com a verdade.

Tendo conhecimento de que a análise qualitativa de conteúdo permite ao pesquisador andar por diferentes caminhos para apreciação de dados, optamos de método de análise de conteúdo de Bardin. A autora define a análise de conteúdo como uma técnica de análise de comunicação que possibilita a descrição do conteúdo manifesto e latente das comunicações (Bardin, 2011). O processo de análise de conteúdo proposto pela autora é dividido em três fases: I) a pré-análise, II) a exploração do material, categorização ou codificação e III) o tratamento dos resultados, inferência e a interpretação.

Na fase de pré-análise, inicialmente convertemos todos os dados obtidos da plataforma *Google Forms* em arquivo de *Word*, em seguida fizemos a seleção de

todas as respostas do questionário diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa através de uma minuciosa e exaustiva leitura. Esse procedimento nos permitiu evidenciar ideias preliminares sobre nosso estudo, como os diferentes níveis de conhecimentos que os professores possuíam das NTICs

A segunda fase, que trata da exploração do material preparado e organizado na fase anterior, realizamos a organização do material coletada em categorias temáticas. Assim:

Fazer uma análise a partir do tema consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. O tema é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, etc. (Cardoso et al. 2021, p. 106).

É importante ressaltar que não utilizamos nenhum software em nenhuma das fases da análise. No entanto, conforme citado no primeiro momento, convertemos todos os dados coletados e selecionados para arquivos da *Microsoft Word*. Para nos auxiliar nesse processo de categorização, utilizamos a ferramenta do referido editor de texto “Inserir Comentários”. Após diversas releituras, agrupamos todas as pequenas categorias em outras maiores, e repetimos esse procedimento outras vezes até emergirem as categorias finais, das quais foram construídos os resultados e discussões. Foi assim que chegamos às seguintes categorias de análise: I) Tecnologias educacionais; II) Interação; III) Estratégias didáticas.

A terceira e última fase desse processo analítico tem que ver com a interpretação do material aglutinado nas fases anteriores. Para Gomes (2007, p. 79),

[...], a interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não tem como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar”.

Esse foi o momento de proceder inferências e redigir sínteses interpretativas, fundamentando-as ou confrontando-as. O que se pretendeu foi identificar naquele contexto pandêmico não só a prática e as impressões docentes, mas também os desdobramentos pedagógicos envolvidos, sempre com enfoque na metodologia aplicada por esses professores a fim de garantir o currículo, sobretudo em disciplinas

de caráter coletivo, tais como prática de conjunto e canto coral. Procurou-se também identificar como as NTICs foram úteis nesse processo. A descrição desse trabalho de interpretação e inferência dos excertos encontram-se presentes no capítulo que se segue.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DO ESTUDO

Após realizar a análise qualitativa de dados, conforme detalhado no capítulo anterior, chegamos aos resultados desta dissertação. Vale lembrar que o material textual analisado foi obtido por meio dos questionários respondidos pelos professores música do IFPI - Campus Teresina Central, que atuaram durante a pandemia de Covid-19 (2020-2021) no Curso Técnico em Instrumento Musical.

Os resultados trouxeram contribuições para elucidar questões sobre os desafios impostos a esses docentes durante o período citado, sobretudo no que diz respeito às estratégias, métodos e recursos de ensino utilizados. Ainda durante a aferição dos dados, foi possível extrair algumas contribuições que acreditamos oportunas no ensino presencial na medida em que enriquecem e dinamizam as aulas com novas configurações didáticas.

Como parte do processo da análise de conteúdos, os dados aferidos foram divididos em categorias para que fossem analisados sistematicamente, extraindo com mais precisão as informações úteis para a finalidade da pesquisa e descartando aquilo que não foi necessário. Dessa maneira, após o processo de análise, organizamos o material obtido em três categorias conforme mostra o Quadro 1:

Quadro 1 – Descrição das categorias da análise de conteúdo

Categorias	Descrição
Tecnologias educacionais	Diz respeito à manipulação das NTICs pelos professores de música do IFPI durante a pandemia. Enfatizando sua importância durante e após a pandemia de Covid-19.
Interação	Aponta as impressões dos sujeitos da pesquisa sobre as relações pessoais, professor/aluno; aluno/aluno de forma virtual. Situação ímpar para todos, que afetou diretamente a atividade docente/discente.
Recursos didáticos de Aprendizagem	Trata-se da atuação e dos desdobramentos dos professores de música quanto a utilização dos recursos didáticos aplicados aos métodos e metodologias de ensino em um novo formato de aula.

Fonte: O autor, 2023.

Feito isso, prosseguiremos com a discussão dos excertos narrados de maior significado para a compreensão do nosso objeto de investigação: conhecer as soluções metodológicas, bem como as estratégias de aprendizagens dos professores de música do IFPI – Campus Central durante a pandemia de Covid-19.

5.1 Tecnologias educacionais

Mesmo sendo um modelo de educação vigente há muitos anos no Brasil, a Educação a Distância (EaD) ainda era, antes da pandemia, motivo de discussões no âmbito acadêmico, havendo de um lado e de outro tanto defensores fervorosos quanto críticos ferrenhos. Essa metodologia educacional possui um planejamento específico, que exige tanto docentes capazes de manipular com destreza as ferramentas educacionais quanto discentes com autonomia suficiente a progredir nos estudos. Convém lembrar que, mesmo na EaD, existe um percentual da carga horária do currículo destinada um momento presencial para uma interação entre docentes/tutores e discentes.

A modalidade conta com uma equipe multidisciplinar que integra, além dos professores propriamente ditos, professores, existe um corpo administrativo, tutores presenciais e virtuais, corpo administrativo, plataformas específicas, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), objetos virtuais de aprendizagem (OVA), processos avaliativos, materiais instrucionais adaptados etc. Daí Moore e Kearsley (2008) terem afirmado que a modalidade de ensino a distância requer um sistema organizacional e administrativo especial, tanto para a gestão do ensino quanto para a gestão da aprendizagem.

Diferentemente do EaD, o ensino remoto veio sem nenhum planejamento ou preparo, seja do corpo docente, seja da própria gestão escolar. Devido ao distanciamento social imposto pelas instituições sanitárias, as aulas no formato virtual se tornaram a única forma de manter o calendário acadêmico. Nesse sentido, muitas questões se levantaram no decorrer desse novo formato de ensino, seja de ordem estrutural (computadores, celulares, rede de internet etc.), seja de ordem cognitiva (preparo e ministração de aulas via ferramentas digitais).

Dois professores relatam como enfrentaram a nova situação:

Não tive maiores dificuldades em relação ao uso das NTICs, apenas adquiri uma câmera HD para melhorar a qualidade de transmissão (áudio e vídeo) com os alunos. Gostei da possibilidade de enviar materiais (partituras, áudios, arquivos MIDI e links diversos) de uma maneira bem ágil através do formato e que resultou, na minha visão, em uma boa troca de experiência com os alunos, pois eles podiam acessar o material de aula de uma maneira muito rápida e interativa (Professor 2).

Pra mim foi tranquilo por já utilizá-las antes, só busquei mais ferramentas para aprimorar e deixar as aulas e atividades mais atraentes, tendo em vista que houve uma certa rejeição dos alunos pelo ambiente virtual (Professor 3).

Outro professor assim se expressa:

De primeiro momento, um pouco apreensivo pois, tudo era novidade e nunca me tinha passado pela mente essa nova forma de modalidade do ensino e, dito ainda sem o devido preparo e conhecimento sobre o uso das tecnologias acerca dessa forma de ensino. O IFPI, adotou uma "Normativa", digo "Resolução", na qual direcionava todos os procedimentos de como seriam ministradas as aulas nas diversas séries do ensino Instituição (Professor 5).

De acordo com as informações obtidas, podemos inferir que os docentes que já detinham conhecimentos sobre as NTICs antes da pandemia, tiveram uma melhor adaptação inicial ao novo modo de ensinar, pois, além de manipular as ferramentas virtuais com destreza e rapidez, também estavam aptos a ensinar os aprendizes a fazerem o mesmo, transmitindo-lhes a segurança e confiabilidade de que aquele modelo de ensino, de fato, poderia funcionar.

A ideia do uso de novos métodos e ferramentas para o ensino, as chamadas TICs, requer do profissional educador determinadas competências para que o uso de todo este aparato produza resultados positivos nas atividades realizadas dentro e fora de sala de aula. O conhecimento prévio das TICs foi determinante para uma melhor adaptação ao novo formato de ensino. (Pinheiro e Silva, 2021, p 220).

Relatos como estes reforçam a recomendação de que os docentes precisam estar sempre promovendo sua requalificação formativa, tanto em tecnologias digitais quanto analógicas. No entanto, a tarefa de acompanhar as tecnologias mais recentes e com recursos mais aprimorados, a exemplo das NTICs, oferece grandes desafios a alguns professores, dentre as quais o mais comum é a falta de tempo para capacitação profissional.

Segundo Prensky (2001), aqueles que não nasceram no mundo digital são

considerados imigrantes dessa nova forma de comunicação, digital, e como qualquer não nativo, vai precisar de mais tempo para se adaptar a essa nova linguagem, como podemos observar na fala do Professor 5: “Como já frisei, o desconhecimento das tais ferramentas para utilização dessas aulas *online*; o preparo das mesmas, pela utilização de PowerPoint e outras ferramentas etc. A demanda de tempo para o preparo das mesmas.”

Para Santos (2022), o tempo é um ativo que falta a muitos professores, pois, na maioria dos casos, o docente trabalha em mais de uma escola, tendo sempre que levar trabalho para casa. Em relação aos professores de música, pela força da profissão, eles acabam assumindo outros trabalhos não diretamente relacionados com a docência como shows, apresentações, gravações etc.

Outro desafio que se apresenta é a própria aversão docente à inclusão digital. Muitos docentes demonstram pouca apreciação e às vezes até repulsa pelas novas tecnologias, de modo que relutam em buscar capacitação nesse sentido (Falcão e Mil, 2019). Não resta dúvida de que essa desinformação acaba prejudicando grandemente sua prática profissional, haja vista a situação estática e repetitiva da escola em descompasso com o cambiante dinamismo da sociedade e com os interesses e necessidades do próprio corpo discente (Moran, 2013).

Fofonca (2018 apud Santos e Rudnik, 2022) acredita que a inclusão midiática do docente é possível a partir de sua decisão em buscar apropriar-se dessas novas ferramentas e recursos midiáticos, a exemplo do que fizeram os professores citados a seguir:

Procurei me atualizar sobre o uso das plataformas digitais como Google Meet e Zoom, sobre como compartilhar arquivos (áudio, vídeo e partituras) com os alunos. Posso dizer que mantive uma postura acadêmica enquanto professor de maneira similar ao período do trabalho presencial, procurando atender aos alunos (Professor 2).

Tentei adaptar os planejamentos que já havia feito para o ensino virtual, busquei informações mais voltadas a parte de tecnologia, aplicativos de música, softwares de computadores que facilitassem a transmissão da aula ao vivo com qualidade de áudio e vídeo além da possibilidade da divisão de tela e compartilhamento de arquivos (Professor 4).

Posso dizer que foi um processo relativamente tranquilo o uso das NTICs. No início tive algumas pequenas dificuldades para adaptar-se às plataformas disponibilizadas pela instituição (Google Meet e Classroom), para compreender os procedimentos de preenchimento de formulários, envio de material para os alunos e acompanhar as atividades realizadas pelos estudantes, mas nada complexo (Professor 3).

Na experiência relatada pelos professores de música do IFPI durante a pandemia de Covid-19, é possível observar um zelo com seus aprendizes, pois, além de adaptar-se àquele novo contexto, procuraram recursos didáticos mais eficientes (câmeras, lousas interativas, projetores multimídia etc.), para que os discentes fossem melhor assistidos e não sofressem grande prejuízo na recepção do conteúdo programático.

De fato, diante das medidas sanitárias adotadas pelas autoridades para conter a disseminação do vírus, a única alternativa para as aulas continuarem acontecendo, sem solução de continuidade, foi o ensino emergencial remoto. E isto também incluiu a música, a partir de uma mudança conceitual docente rumo a uma cultura participativa digital (Barros, 2020).

Essa adaptação rápida à manipulação das ferramentas digitais, softwares e outros recursos, tanto por partes dos professores como do corpo gestor foi crucial para que os impactos da abrupta mudança do ensino presencial para o remoto fossem minimizadas, evitando assim não só um possível desinteresse dos discentes pelas aulas online, mas também o colapso do sistema educacional decorrente de uma evasão escolar em massa.

Conforme relatado no início deste capítulo, o ensino remoto, dadas as circunstâncias, não teve o mesmo planejamento nem sequer a capacitação para docentes e gestores que a modalidade EaD, para aquela situação singular na história da educação. Dessa maneira, as instituições de ensino no início da pandemia no Brasil de forma emergencial estava apenas reagindo a cada desafio que se apresentava, como se pode perceber na fala de um dos professores questionados:

Nem a instituição estava preparada para tal finalidade deste tipo de ensino e o professor também foi pego de surpresa. De primeiro momento nenhuma pois, ficamos a aguardar um posicionamento da Instituição face ao momento e ela estava a planejar de que forma seria empreendido o ensino de forma remota (Professor 5).

Na seção a seguir, discutiremos algumas limitações apresentados pelo novo formato de ensino nas relações interpessoais entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

5.2 Interação

De fato, para fins de planejamento e implementação de aulas remotas, as NTICs e outras ferramentas ganharam bastante evidência durante a pandemia de Covid-19. De acordo com Sênior (2020), a principal dúvida estava e está na interação entre professores e estudantes para que houvesse êxito nos resultados e principalmente, no alcance aos estudantes, e é nesse contexto que devem ser fortalecidas as relações efetivas na escola.

Ao responderem sobre as dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto os professores 8 e 9 responderam respectivamente: “Sem dúvida, o ensino presencial viabiliza uma integração muito melhor do que no formato remoto”. “A atividade musical é essencialmente interativa. No ensino presencial há uma troca de experiência e uma vivência muita mais significativa do que no ensino remoto.”

É relevante esclarecer que a afetividade geralmente tem seu significado atribuído apenas a ações como carinho, amor e/ou amizade. Não que os laços afetivos não possam conter esses sentimentos, porém, o afeto vai além a esses conceitos. De acordo com o dicionário online Oxford, o significado de afetividade para psicologia “é um conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados sob a forma de emoções e de sentimentos”.

O afetivo dinamiza as interações, as trocas, a busca, os resultados. Facilita a comunicação, toca os participantes, promove a união. O clima afetivo prende totalmente, envolve plenamente, multiplica as potencialidades. O homem contemporâneo, pela relação tão forte com os meios de comunicação e pela solidão da cidade grande, é muito sensível às formas de comunicação que enfatizam os apelos emocionais e afetivos mais do que os racionais (Moran, 2004, p.1).

A partir dos relatos coletados, podemos inferir que a falta da interação presencial, o chamado “olho no olho” e a carência de sinergia vivenciada apenas pelo ambiente da sala de aula, além da carência dos “feedbacks” mais efetivos, provocou não pouco prejuízo no desempenho acadêmico dos discentes, o que demandou, consequentemente, um esforço maior por parte dos docentes para levar a bom termo o processo de ensino-aprendizagem. Consideremos um dos depoimentos:

Já pra quem já tinha dificuldades de aprendizado musical já ia mais lentamente porque muitos não conseguiam se adaptar, tinha que estar perto

pra vere rever como no ensino presencial com ajuda lado a lado com professor, já que vinham dessa maneira no início do curso. Apesar das dificuldades, conseguia passar o conhecimento e ver se conseguiam entender as informações (Professor 6).

É claro, que a presença física em sala de aula favorece em muito o aprendizado. Pois fica mais próximo para dialogar com os possíveis acertos e ajustes das disciplinas e, na parte prática adesenvoltura é mais proveitosa. No ensino remoto, tem a possibilidade de o aluno buscar os conteúdos para estudar em qualquer momento e de acordo com a sua disponibilidade, mas, fica em muito a desejar o contato “físico”, a permuta entre os colegas, para dialogar com as possibilidades de ajustes práticos disciplinares e as condições de se ter acesso à Internet móvel em algumas localidades/regiões. Então o rendimento do aluno ficou em parte muito comprometido (Professor 7).

Santos et al. (2020) afirma que, para haver um ensino significativo, é imprescindível que haja interação, pois é esta que permite ao professor compreender o modo como o aluno constrói conhecimentos a partir dos conteúdos trabalhados. Para Masetto (2015, p. 57), “a interação se manifesta na atitude de mediação pedagógica por parte do professor, na conduta de parceria e corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem.”

A partir da mediação pedagógica, ou seja, do seu comportamento como incentivador, mediador e orientador, o docente dita o ritmo da sala de aula, ajustando sua comunicação ao ritmo e estilo de como os discentes estão reagindo ao conteúdo exposto. É muito comum o professor afinar os estudantes destoantes no entendimento do assunto a partir de sua sensibilidade em perceber, até mesmo pela expressão facial, que determinado aluno não compreendeu determinada explicação ou o assunto por completo.

Fundamentado na contribuição dos autores citados assim como dos professores pesquisados, fica evidente a necessidade de interação para o sucesso do processo de ensino aprendizagem. A instrução normativa do IFPI 2/2020, que estabelece os procedimentos para o funcionamento das atividades pedagógicas não presenciais, no seu art. 10, VI, determina que haja em toda aula remota

realização de fórum/chat no classroom para promover a interação professor-aluno, estabelecer as relações interpessoais e afetivas, criando um espaço para discussão do conteúdo e tirar dúvidas, considerando a prévias disponibilidades dos alunos da turma;

Com essa determinação, surgiu a necessidade tanto para docentes quanto para discentes, de criarem-se espaços de virtuais de aprendizagens para a realização da teleducação. De acordo com Harasim et al.(2005, p.19).

[...] Todos aprendem juntos, não em um local no sentido comum da palavra, mas num espaço compartilhado, um “ciberespaço”, através de sistemas que conectam em uma rede as pessoas ao redor do globo. Na aprendizagem em rede, a sala de aula fica em qualquer lugar onde haja um computador, um “modem” e uma linha de telefone, um satélite ou um “link” de rádio. Quando um aluno se conecta à rede, a tela do computador se transforma numa janela para o mundo do saber.

Apesar dos AVA oferecerem algumas comodidades e vantagens para o processo de ensino aprendizagem, como por exemplo, a possibilidade de acesso ao conteúdo das aulas em qualquer hora ou lugar que tenha um sinal de internet, além da economia em escala, ou seja, um mesmo orçamento podendo alcançar várias turmas, as variáveis provenientes da pandemia tornaram essa mudança bastante complexa para estudantes e professores. Primeiramente, em virtude das questões emocionais advindas pelo medo de ser infectado(a), de morrer ou de perder um amigo ou ente querido, agravado pelo estresse causado pelo isolamento social estendido. Em segundo lugar, pela dificuldade em estabelecer em casa um local apropriado para a execução das aulas. Vejamos:

Adaptar um ambiente residencial para que as aulas pudessem transcorrer com normalidade, sem interferência externa do lar ou do meio externo. Estabilidade de conexão de internet especialmente dos alunos envolvidos (Professor 2).

[...] preparação de um ambiente em casa (home office) que tivesse pouco ruído sonoro, com uma iluminação minimamente aceitável, elaboração de materiais didáticos nos meios virtuais, como questionários iguais a esses de outros modelos (Professor 3).

De fato, a adaptação às novas formas de interação, que passaram de físicas para virtuais, tornou-se um laborioso desafio. Conforme o depoimento acima, uma das dificuldades enfrentadas foi a falta de contato visual com muitos alunos, que optavam por manter a câmera do smartphone fechada. Ou seja, onde antes no presencial havia a possibilidade de ver e ouvir todos os alunos, agora no ensino remoto, o professor tem diante si o perfil estático dos seus discentes e ministra as aulas na esperança de que estão acompanhando em tempo real ou não.

Para Melo et al. (2020), o ato de fechar a câmera pode ser motivado por proteção, para não mostrar um espaço íntimo, para se preservar. Ou mesmo para assegurar a conexão, já que, para manter a câmera aberta por longos períodos, é necessária uma maior conectividade de internet, e a maioria dos estudantes usam apenas os dados móveis do celular. Apesar disso, para o referido autor, a câmera fechada desumaniza mais a relação já conturbada pela virtualidade, haja vista que não ver a outra pessoa nos distancia ainda mais, e a interação acaba se tornando um monólogo.

Durante as análises dos excertos, é possível observar que mesmo em um ambiente de aprendizagem diferente e repleto de desafios, os professores estudados encontraram alguns pontos positivos. Senão vejamos:

Gostei da possibilidade de enviar materiais (partituras, áudios, arquivos MIDI e links diversos) de uma maneira bem ágil através do formato e que resultou, na minha visão, em uma boa troca de experiência com os alunos, pois eles podiam acessar o material de aula de uma maneira muito rápida e interativa. (Professor 2).

Os professores 3 e 8 do IFPI afirmam respectivamente: “[os ambientes virtuais] trouxeram novas possibilidades de interação com os alunos e mais agilidade na troca de informações entre professor e aluno. “Os impactos foram positivos. A utilização de recursos da tecnologia da comunicação e informação possibilita uma aprendizagem mais interativa com os estudantes.” Já para o professor 3 “No ensino remoto houve também a possibilidade de atender alunos que moravam distante da sede da Instituição, algo pouco provável ou mesmo inviável no cenário presencial.”

Os grupos de WhatsApp, comumente usados em grupos de alunos e professores, tornou-se rapidamente uma maneira muito eficaz de enviar feedbacks aos estudantes. Para Silva et al. (2020, p.3), “o uso do WhatsApp contribui para a aproximação entre aluno e professor”. Vejamos ainda:

O uso regular de grupos de whats com os alunos para a troca de informações e compartilhamento de materiais foi algo também que continuou presente e se mostra bem eficaz para o trabalho com os alunos (Professor 3)

Apesar de a instituição disponibilizar outros canais para interação dos professores e estudantes durante a pandemia, o WhatsApp tornou-se umas das

principais ferramentas para as relações interpessoais remotas entre os sujeitos envolvidos. Uma das vantagens deste aplicativo sobre o Google Classroom, por exemplo, é a familiaridade com aquele aplicativo de mensagens, usado no ensino presencial muito antes da instalação da pandemia.

5.3 Recursos didáticos de aprendizagem

Atendendo as Portarias nºs. 343/2020 e 544/2020, do MEC, que tratam da utilização das NTICs, o IFPI iniciou suas atividades pedagógicas de forma remota a partir de 2020, orientando seus servidores através da Instrução Normativa nº 2/2020, que estabelecia procedimentos sobre o funcionamento das atividades pedagógicas não presenciais. De posse dessas orientações, toda a instituição se mobilizou para as adaptações ao ensino remoto. Todos os professores começaram a estudar sobre a utilização da plataforma oferecida pela instituição, procurando fazer a adaptação de materiais e recursos. Notemos:

De primeiro momento, um pouco apreensivo pois, tudo era novidade e nunca me tinha passado pela mente essa nova forma de modalidade do ensino e, dito ainda sem o devido preparo e conhecimento sobre o uso das tecnologias acerca dessa forma de ensino. O IFPI, adotou uma "Normativa", digo "Resolução" na qual direcionava todos os procedimentos de como seriam ministradas as aulas nas diversas séries do ensino Instituição. Então, a forma dese ensinar presencialmente, muito foi modificada, pois tínhamos que obedecer aos ditames postos pela "Resolução" (professor 5)

A Instrução Normativa IFPI nº 2/2020 adotou o Google Classroom como plataforma única para criação de turmas, gerenciamento de conteúdo, upload de textos e vídeos, atividades de apoio, avaliação etc. Apesar de permitido o uso de aplicativos de texto como *WhatsApp* e *Instagram*, esses canais de atendimento tinham uso restrito para interação professor/estudante, não podendo ser utilizados para envios de atividades, salvo casos em que os discentes, por motivo de força maior, não tivessem acesso à plataforma mencionada. Como descreve um dos professores:

[...], mas, seguíamos as orientações prescritas na "Resolução" proposta para essa nova forma de ensino e, portanto, utilizávamos a Plataforma virtual do Classroom. Lá estava disponibilizado o Plano de Atividades da Disciplina com todas as ações previstas para execução naquele período letivo, tais como: Leitura orientada do material didático postado no Google Sala de Aula e WhatsApp da Turma; Power Point; Vídeos do Youtube; Playback; Chat. Posteriormente, começamos a utilizar o Google Meet, para ministrar as aulas

de forma síncrona e a mesma era gravada e disponibilizada no classroom para os alunos acessarem a qualquer momento (Professor 5.)

De acordo com a referida normativa, em seu Cap. III, art. 10, a metodologia de ensino remota poderia ser realizada de duas maneiras: forma assíncrona e forma síncrona. Na forma assíncrona, o docente gravaria um vídeo de até quinze minutos, sem a necessidade de ser mostrada a imagem do professor, e este corresponderia à duração de uma hora/aula. Nos casos em que o professor tivesse duas horas/aulas, consecutivas ou não, este deveria gravar dois vídeos de até quinze minutos cada, sendo vetada a possibilidade de acumular o tempo de gravação para trinta minutos.

Na forma síncrona, a aula seria realizada por meio de videoconferência, obedecidos aos seguintes requisitos: 1) gravar a aula em alguma plataforma de vídeo, como por exemplo o *YouTube* e disponibilizar o link da gravação na plataforma Google Classroom. 2) elaborar uma lista de exercícios com até cinco questões utilizando a função formulário do Google Forms, além de enviar exercícios de até cinco questões em outros formatos de arquivo de texto, afora materiais de apoio, tais como capítulo de livro, apostilas e vídeos. Todos esses deveriam ser enviados usando a plataforma de gerenciamento de conteúdo Google Classroom.

De acordo com a "Resolução", tínhamos que postar as aulas já gravadas e as atividades na plataforma do Classroom. Posteriormente, começamos a utilizar o Google Meet, para ministrar as aulas de forma síncrona, com uma hora de duração, visto que a mesma era gravada e disponibilizada no classroom, para o aluno acessar a qualquer momento no que ajudava em muito para demonstrar as formas das execuções dos exercícios postos no classroom e ao mesmo tempo tínhamos uma reciprocidade de resposta do aluno, apesar da latência de transmissão da internet. Solicitávamos que postassem no Classroom, os exercícios e vídeos, nos quais eles executavam, além das melodias com playback a serem executadas, visando a performance da execução, de forma avaliativa. A partir daí, em aula síncrona, através do Google Meet, tirávamos as dúvidas e demonstrava-se a plenitude da execução musical (Professor 5).

A opção pelo formato da aula síncrona foi a mais adotada pelos professores de música do IFPI, pois, não obstante ocorra de forma virtual, é um tipo de aula que permite a possibilidade de interação em tempo real, otimizando os resultados. Durante as aulas de caráter teórico, porém, como teoria da música, percepção e história da música, os discentes mostravam-se um tanto quanto distantes, já que em sua maioria optavam por manter as câmeras e microfones dos dispositivos desativados, causando ao professor a sensação de ministrar aula para o vazio, devido à falta de feedback

visual e auditivo.

No caso do processo de ensino, considera-se que o estudante necessita interagir, dialogar, compartilhar e participar em situações de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a falta de abertura de câmeras se apresentou como um problema para muitos docentes e, teve uma grande influência para que a interatividade não ocorresse, pois, os professores, por diversas vezes, aplicavam suas aulas como se estivessem sozinhos (Nascimento et al., 2023, p. 103).

Algumas estratégias de ensino foram adotadas para otimizar o tempo e dinamizar as aulas, como podemos observar na fala do Professor 6: “Fiz bastante do uso de vídeos prévios para serem utilizados posteriormente nas aulas online. Enviava os vídeos previamente junto com as páginas que iriam ser trabalhadas nas aulas ao vivo.” Essa proposta se assemelha bastante com a metodologia ativa conhecida como sala de aula invertida, citada anteriormente nesse trabalho em capítulos anteriores.

Uma segunda proposta interessante foi a do Professor 1, que consistia em “[...] criar/construir materiais de apoio para o uso dos métodos. Exemplo, ao compartilhar uma partitura do livro de Mateo Carcassi, precisava enviar também um link de um vídeo com a demonstração da peça musical/exercício para dar suporte ao aluno.” Embora pareça óbvio essa estratégia, apenas um professor dentre os pesquisados relatou essa prática como metodologia. De modo geral, é comum usar vídeos das redes sociais como o Instagram ou YouTube para exemplificar a execução de uma obra musical.

As duas propostas supracitadas são exemplos de metodologias de ensino que estimulam os discentes a serem mais participativos e a estarem mais comprometidos com sua própria aprendizagem fora da sala de aula, metodologias que podem ser replicadas durante o ensino presencial ou ainda utilizadas de forma combinada. O envio prévio da partitura e vídeos relacionados ao objetivo da aula, por exemplo, oferecem ao estudante possibilidades de iniciar os estudos do conteúdo antecipadamente, de modo que, ao chegar o dia da aula, a sala se transforma em um ambiente de interação, discussão, troca de experiências entre alunos e professores. Mesmo que o estudante perca algum detalhe, como dedilhado, dinâmica, divisão rítmica e outras minúcias da performance, ele tem acesso ao vídeo gravado por seu professor fazendo a execução da obra e elencando os principais pontos que precisam ser praticados durante a semana.

Segundo Moran (1995), usar o vídeo em sala de aula é na concepção dos alunos um entretenimento, mesmo que a intenção original seja de natureza didática. Isto significa que, quando o professor usa vídeos corretamente como apoio ao processo pedagógico, pois, por meio dele, é possível fixar os conteúdos transmitidos em sala, esses recursos instrucionais se tornam um elemento sensibilizador, capaz de despertar o interesse dos estudantes para uma determinada prática.

Em relação ao emprego dos recursos durante as atividades pedagógicas não presenciais, observamos que os professores pesquisadores continuaram a usar os mesmos materiais e equipamentos de que faziam uso durante o ensino presencial, apenas efetuando algum tipo de adaptação para o uso em conjunto com as NTICs, como podemos observar na fala do Professor 9: “Continuei utilizando os métodos convencionais, fazendo algumas adaptações. Como o contato era essencialmente midiático, adicionei recursos como áudios, vídeos e gravações às atividades de ensino”.

É possível ainda verificar uso de estratégias com uma proposta mais individualizada, buscando alinhar o planejamento da disciplina com os anseios particulares de cada aprendiz. Notemos o que relatam alguns professores:

Diversos métodos ditos "tradicionais" ao meu instrumento (piano/teclado) não puderam ser utilizados na íntegra, mas, sim, como uma espécie de "galtilho criativo", objetivando ampliar o conhecimento prévio do aluno, bem como o seu interesse pessoal de repertório e técnica instrumental (Professor 8).

Na verdade, utilizei um misto de métodos tradicionais, com métodos próprios de ensino, buscando o que mais encaixava pra cada aluno, na busca de ajudar cada um a evoluir tocando o repertório que mais se encaixasse nos seus perfis, sem deixar de trabalhar as habilidades técnicas necessárias para essa evolução (Professor 3).

Continuei utilizando diversos métodos e livros de autores como Mateo Carcassi, Othon Filho, Henrique Pinto, Marco Pereira e Zé Paulo Becker, por proporcionarem uma ampla variedade de repertório e exercícios adequados aos alunos que oriento. Principalmente, gosto de escrever e desenvolver meus próprios exercícios tendo por referência alguns dos autores supracitados, adequando à realidade de meus alunos (Professor 2).

Visto que as NTICs se tornaram imprescindíveis nas atividades pedagógicas remotas, dominar as possibilidades de interação que as plataformas oferecem durante o compartilhamento de tela nas aulas síncronas — como sublinhar palavras do texto, destacar partes da pauta musical, compartilhar páginas do YouTube e alinhar essas ferramentas com outros recursos didáticos, como lousas virtuais, câmeras adicionais

e outros — se tornou imperativo não somente para a manutenção das aulas como também para oferecer aos alunos motivação para continuar estudando. Isto é o que pode ser observado no depoimento de um professor de violão.

Durante as transmissões em vídeo das aulas, eu apresentava uma imagem na tela, e usando recursos de edição, podia acrescentar setas, traços e cores sobre as partituras ou textos compartilhados, permitindo uma interação com os alunos, permitindo que eles soubessem que eu estava falando especificamente sobre a colcheia no segundo compasso, por exemplo, ou sobre um determinado acorde na música (Professor 2).

Dentre as dificuldades enfrentadas pelos professores durante a prática docente, a conexão com a internet foi a mais elencada. Muitos discentes não dispõem em casa de rede de *Wi-Fi* que garanta o mínimo de estabilidade na conexão, por isso utilizam apenas o chip do celular com internet, gerando algumas limitações para as aulas síncronas e para o upload e download de arquivos. É importante ressaltar, que, a fim de que alguns estudantes pudessem participar das aulas remotas, foi-lhes concedido pela instituição o auxílio emergencial de inclusão digital, e/ou aquisição de materiais que garantissem sua participação nas aulas não presenciais.

Durante as aulas remotas, a comunicação tornava-se um desafio devido à instabilidade da conexão, vejamos nos relatos respectivos dos Professores 6 e 7 sobre tais dificuldades. “Sem dúvida, a possibilidade de realizar mais encontros de forma síncrona com a participação de toda a turma, por questões de conexão ou disponibilidade de dispositivos para todos os discentes naquele momento.” “A conexão de internet dos estudantes, o *delay* durante as aulas síncronas, a pouca qualidade sonora na execução dos instrumentos.” O Professor 9 ainda ressalta que:

A comunicação era uma das principais por conta da internet e o *delay* o atraso da fala que demorava e as vezes quando chegava as informações ao aluno ele estava falando ao mesmo tempo. E a ambientalização estética para gerar um conforto para quem iria assistir.

Considerando a câmera dos dispositivos dos alunos fechada durante as aulas remotas e os sons dos instrumentos distorcidos devido à má qualidade de conexão, podemos concluir que esse contexto exigiu dos docentes maior acuidade auditiva para entender e perceber os sons oriundos dos instrumentos musicais para assim poder fornecer algum tipo de feedback a cada aprendiz durante a execução do respectivo instrumento.

Sobre as impressões dos professores de música do IFPI a respeito do aprendizado dos estudantes durante o período pandêmico, foram encontradas outras variáveis que estão para além do ensino remoto, ou mesmo para além pandemia, conforme relata o Professor 5:

Muito impactante, pois você dispunha de um tempo muito curto para as aulas, além das condições que os mesmos dispunham em suas residências para a prática de execução dos instrumentos, no caso instrumento de sopro, metal, aerofônico e, que tem uma ampla gama desonoridade e incomoda a vizinhança. Então, o rendimento do aluno fica prejudicado, face as condições de manuseio dos mesmos em local não apropriado para sua praticidade. Não se sabe onde o aluno está e em que condições os mesmos dispõe para sua prática no instrumento.

Concordamos com o Professor 5, que o rendimento de qualquer estudante de música é prejudicado quando ele não tem condições adequadas para praticar, seja em casa, seja na escola. No entanto, para outros professores, o fato de ter aulas online não foi determinante para se alcançar um bom rendimento. Vejamos:

Acredito que a única diferença seja a possibilidade de o feedback ser mais rápido na aula presencial. Exemplo, o aluno toca e o professor sugere modificações, críticas e propostas para auxiliar o aluno (mudar uma digitação, um fraseado, etc.). No remoto isso demora um pouco mais, por vezes o aluno envia um material em vídeo para só posteriormente receber comentários do seu professor (Professor 2).

Os alunos que se dedicavam a estudar não tiveram perca se comparados ambiente virtual e ambiente físico, já os alunos que não conseguiram separar o momento de estudos por estarem em casa e por diferentes razões não conseguirem esse momento de estudo no instrumento tiveram prejuízo na evolução (Professor 3)

Um único professor (o Professor 7) dentre aqueles pesquisados relatou um bom aproveitamento das aulas remotas:

Os feedbacks foram sempre positivos e me ajudaram a melhorar as minhas aulas remotas. A partir das sugestões deles, criei um modelo de aula virtual que se adequa bem ao meu objetivo pedagógico como professor de instrumento, sem esquecer o conhecimento prévio do discente nesse percurso.

À vista do exposto, entendemos que as impressões dos pesquisados sobre o ensino remoto foram insatisfatórias. Um dos motivos foi o fato de a exigência para a performance discente ter sido nivelada por baixo a fim de que os estudantes alcançassem uma nota aprovativa, sem mencionar o fator que o aprendiz não podia ser

reprovado por falta, mesmo que não participasse das aulas síncronas, pois a gestão entendia que, como ele tinha acesso à gravação, poderia participar em outro momento de forma assíncrona. Para uma melhor análise sobre esse item, somos forçados a reconhecer que nos faltam parâmetros mais adequados.

Segundo Lima e Chaquime (2023), a profissão de professor exige conhecimentos que vão sendo construídos desde o início da graduação. No entanto, quando o recém-graduado inicia sua vida profissional costuma ter um choque de realidade, isto é, deparar-se com uma realidade para qual os saberes construídos na academia são insuficientes. Isto nos leva à conclusão de que a construção de conhecimento para a carreira docente advém de formas diferentes e não lineares, com cada professor seguindo trajetórias diversificadas conforme seus princípios e realidade de vida. É forçoso, porém, reconhecer a existência de contextos que se acham para além de gostos e opiniões, que obrigam todos a caminharem numa mesma direção, como ocorreu concretamente durante o período em que os professores tiveram que atuar num contexto digital e de forma remota durante a pandemia.

Outra conjuntura que se apresenta no período pós-pandemia na área educacional é continuar a utilizar as NTICs na prática docente ou mesmo nos currículos educacionais, considerando que temos diante de nós uma clientela nativa digital, cada vez mais exigente e desejosa de atuar em um mercado de trabalho cada vez mais informatizado. Parafraseando o compositor e cantor Lulu Santos, “Nada do que foi será, de novo do jeito que já foi um dia”. Mesmo em uma situação desfavorável e sem a ambientação adequada, as NTICs provaram ser excelentes recursos para auxílio do processo de ensino-aprendizagem.

A partir dos excertos analisados, é possível observar que todos os professores pesquisados utilizam algum tipo de recurso tecnológico em educação dentro de sua prática docente atual, até mesmo porque, no novo currículo do Curso Técnico De Instrumento Musical, 20% da carga horária é virtual. Vejamos o depoimento do Professor 7 sobre o uso de gravações para as aulas:

[O ensino remoto] permitiu, para mim, uma maior e melhor imersão nas tecnologias disponíveis sobre áudio e vídeo, possibilitando assim a busca de uma maior qualidade sobre recursos de gravações e edição de material para os alunos. Mesmo com o ensino presencial, é possível utilizar o recurso de gravar separadamente cada aluno tocando/cantando para posterior edição, permitindo uma boa organização de tempo entre a disponibilidade dos alunos ou dificuldades de deslocamento (um aluno que não tenha

como se deslocar para a escola pode gravar sua performance em vídeo, possibilitando que todos participem de uma determinada atividade).

Ainda, acrescento que a prática de gravar vídeos pode se mostrar uma ótima ferramenta no trabalho presencial pois professor e aluno podem assistir à gravação juntos e discutirem sobre prováveis problemas. Exemplo: o aluno grava o vídeo previamente e assiste junto com o professor em sala de aula. O professor pode fazer comentários como “notou que você está adiantando esse acorde?”, “olhe a postura da sua mão direita, podemos trabalhar mais isso” ou “você está acelerando o andamento toda vez que toca essa escala”. Isso pode ser uma ótima ferramenta a ser trabalhada no ensino presencial. (Professor 7).

A respeito do impacto provocado pelas NTICs na prática docente, os professores relataram que as ferramentas digitais trouxeram algum tipo de melhoria para as aulas, a interação com os discentes e organização de conteúdo, como mostra o excerto dos Professores 8 e 4 respectivamente: “Os impactos foram positivos. A utilização de recursos da tecnologia da comunicação e informação possibilita uma aprendizagem mais interativa com os estudantes.”, “Uma visão mais ampla sobre a forma de se ensinar, visto as diversas ferramentas disponíveis que podem muito ajudar no desenvolvimento da prática docente. Continuo sempre intercalando a Teoria com a Prática, é a práxis na atividade musical.”

Com exceção do Professor 7, não foi encontrado nenhum relato com maiores detalhes a respeito de quais e como exatamente as NTICs são utilizadas pelos referidos professores em sua prática docente atual. Concordamos com o Professor 7 que a gravação em vídeo é uma ferramenta bastante útil e eficaz para aprimoramento da performance musical. O vídeo proporciona ao ouvinte outra perspectiva de sua performance musical, revelando dessa maneira detalhes sobre andamento, dinâmica, postura e outros elementos que não foram observados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do conjunto de incertezas sobre a continuidade das aulas de forma efetiva, impostas pelo contexto de isolamento social aos sistemas de educação devido a pandemia de Covid-19, as instituições de ensino de todas as etapas e níveis de ensino se empenharam para implementar o ensino de forma remota. Nesse sentido, deu-se início a uma verdadeira corrida pela busca de plataformas educacionais, reestruturação de espaços para gravação de aulas, criação de AVAs, capacitação de profissionais, só para citar algumas providências adotadas.

É preciso, porém, reconhecer que, mesmo com todas as adaptações, essas plataformas para ensino remoto não se acham tecnicamente adequadas para atender às peculiaridades do ensino da música, como por exemplo, todo o espectro das notas musicais de determinados instrumentos, ou, ainda, a emissão de sons polifônicos e com pluralidade timbrística. Foi esse contexto específico em que se centrou nosso estudo, que consiste em uma pesquisa sobre a prática docente em música no Instituto Federal do Piauí – IFPI durante o isolamento social decorrente da pandemia do coronavírus.

Frente ao exposto, a pesquisa teve como objetivo geral identificar as soluções metodológicas, bem como as estratégias de aprendizagens implementadas pelos educadores musicais em atuação no Curso Ensino Técnico de Instrumento Musical do Instituto Federal do Piauí, Campus Teresina Central, em face dos desafios impostos pelo isolamento social. A partir de um questionário aplicado de forma remota a esses professores, logramos caracterizar as estratégias por eles aplicadas durante o período.

Como regra, verificamos que os docentes não tiveram dificuldades técnicas no manuseio das NTICs nem com a adaptação dos métodos então utilizados para a EaD. Observamos que o recurso da gravação das peças musicais e/ou exercícios de natureza técnica tornou-se muito eficaz como alternativa à inconsistência da qualidade de transmissão durante as aulas síncronas. Outra solução de ordem metodológica para potencializar o tempo de aula foi a técnica da aula invertida, pela qual o professor antecipa o material a ser estudado, para uma prévia apreciação dos alunos, com todos os benefícios que isto pode trazer.

Quanto à resposta para o problema de pesquisa propriamente dito, pudemos

observar, a partir das análises, que na concepção dos professores estudados, as NTICs constituem ferramentas úteis e eficazes no processo de ensino-aprendizagem, mesmo para aqueles que a princípio não as dominavam. Vale acrescentar que a maioria dos docentes já faziam uso das NTICs antes da pandemia.

Os métodos utilizados pelos docentes continuaram os mesmos que usavam no ensino presencial, apenas utilizavam-nos no formato virtual, voltados a atender tanto os objetivos da disciplina, como os anseios pessoais dos estudantes.

Para otimizar a qualidade de gravação das devolutivas dos discentes em exercícios e avaliações, os professores recomendavam aos estudantes o uso, se possível, de dois celulares, um para captação do vídeo e o outro somente do áudio, sendo esse segundo posicionado mais próximo ao instrumento. Mediante um aplicativo de edição (e.g., Capcut), o aluno fazia a edição, obtendo via de regra excelentes resultados.

Atualmente o Curso Técnico de Instrumento Musical do IFPI conta com 20% de sua carga horária total a distância, oportunidade para os docentes e discentes prosseguirem nas aulas de forma remota, acessando as plataformas adotadas para apreciação e análise de vídeos, resolução de exercícios e acesso a material de apoio. Acreditamos que essa mudança no currículo traga impactos positivos na qualidade de ensino e consequentemente em egressos mais atualizados para o mercado de trabalho.

Durante nosso trajeto metodológico encontramos alguns desafios que se apresentaram como: I) convencer os professores a participar da pesquisa; II) enfrentar a demora de alguns professores em responder aos questionários; e III) lidar com algumas respostas evasivas e/ou de conteúdo irrelevante.

Esperamos que este estudo possa inspirar educadores e gestores a repensar suas práticas educacionais atuais e procurar atualizar-se e recapacitar-se em novas metodologias de ensino de música em diferentes modalidades de educação, presenciais ou híbridas, remotas ou em EaD. A esperança é que essa nova perspectiva enriqueçam o cenário musical local, formando egressos qualificados e atualizados para uma sociedade cada vez mais complexa, competitiva e automatizada. De igual modo, esperamos que novos estudos sejam realizados para compreender as concepções dos estudantes sobre esse processo educativo ímpar em nossas vidas, assim como novas abordagens do uso das NTICs em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BOCK, A.M.B. **Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia**. São Paulo: EDUC, 1999.

BERGMANN, J.; AARON, S. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BACICH, L.; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, F. de M. (orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, M.H. da F. Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino de música em meio à Covid-19. **ouvirOUver** [S.l.], Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 292-304, 2020.

BARBOSA, E.F.; DE MOURA, D.G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio-ago. 2013.

BERBEL, N.A.N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Interface Comum, Saúde, Educ.**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, fev. 1998.

BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia>. Acesso em: 9 out 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília: 2014.

_____. **Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020.

_____. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Seção 1, p. 39.

_____. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de

pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho -CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016.

_____. **Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016.** Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Brasília: DF: Diário Oficial da União, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 5 jan. 2024.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

CANTÃO, F.N. Educação musical em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. In: **XI Encontro Regional Norte da Associação Brasileira de Educação Musical**, Natal (RN). Comunicação, Natal, ABEM, 2020.

CARDOSO, M.R.G.; OLIVEIRA, G. S. de; GHELLI, K.G.M. **Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa.** Cadernos da Fucamp, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 98-111, 2021

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativos, quantitativos e mistos. 4.ed. Porto Alegre: Artmed. 2014.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S; MARTINS, S.N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288,

2017. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 10 fev. 2021.

DUMONT, L.M.M.; CARVALHO, R.S.; NEVES, A.J.M. O *Peer Instruction* como proposta de metodologia ativa no ensino de química. **Journal of Chemical Engineering and Chemistry: Revista de Engenharia Química e Química**, Viçosa, v. 2, n. 3, p. 107-131, 2016.

FALCÃO, P.M. de P.; MILL, Daniel. O docente em formação e o docente formador: uma visão sobre a tecnologia digital na grade curricular. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 14, n. 2 s1, p. 745-771, nov. 2019.

FERREIRA FILHO, J.V. **Perspectivas para uma formação culturalmente contextualizada de professores de música**: problematizações, reflexões e propostas a partir da Licenciatura em Música da UFCG. 2021. 429 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOFONCA E. et al. **Metodologias pedagógicas inovadoras**: contextos da educação básica e da educação Pons. Curitiba: Editora IFPR, 2018. 197 p. v. 1.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, abr. 1995.

HARASIM, L. **Redes de aprendizagem**: um guia para o ensino e aprendizagem online. São Paulo: Editora SENAC, 2005.

IFPI. **Instrução Normativa nº 2/2020** - PROEN/REI/IFPI, de 19 de novembro de 2020. Estabelece os procedimentos para o funcionamento das atividades pedagógicas não presenciais, a partir do semestre 2020.2, nos termos da resolução CONSUP nº 14/2020, de 18 de junho de 2020.

KNECHTEL, M.R. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: InterSaberes, 2014.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MALHEIROS, B.T. **Didática geral**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

LIMA, J.J; CHAQUIME, L.P. Aprendizagem da docência na pandemia: tecnologias no exercício da profissão. **Dialogia**, São Paulo, n. 44, p. 1-15, e24032, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/44.2023.24032>. Acesso em 20. dez. 2023

MANFREDI, S.M. **Metodologia de ensino**: diferentes concepções (versão preliminar). Disponível em: <http://www.formar.fe.unicamp.br/sites/www.formar.fe.unicamp.br/files/metodologia-do-ensino-diferentes-concepcoes-s.doc>. Acesso em: 11 jun. 2023.

MATTAR, J.A.N. **Metodologia científica na Era Digital**. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

MELO, F.V. de; FABBRO, J.A; LEITE, T.C. O que estamos fazendo? Ensaio sobre a virtualidade dos espaços, relações e sujeitos nas aulas remotas de teatro. **Rebento**, São Paulo, n. 13, p. 193-223, jul-dez 2020

MINAYO, M.C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, E.D.S. **A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar**. Vitória: FAFIUV, 2008.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, J.M. O vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. In: ROMANOWSKI et al. (org.). In: **Conhecimento local e conhecimento universal**: diversidade, mídias e tecnologias na educação. Curitiba: Champagnat, 2004.

MORGADO, J.C.; SOUSA, J.; PACHECO, J.A. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-10, set. 2020.

NASCIMENTO, R.E. do et al. Porque eles (elas) não abriram as câmeras? Reflexões sobre as aulas síncronas no ensino remoto emergencial. **Educação em Análise**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 98-115, 2023.

NÉRICE, I.G. **Didática geral dinâmica**. 10.ed., São Paulo: Atlas, 1987.

PAIVA, M.R.F. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. In: **Sanare**, Sobral, v. 15, n. 2, p. 145-153. jun-dez. 2016.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulinas, 2012.

PINHEIRO R.S.O; SILVA, G.P. da. A importância do uso das TICs na educação básica: uso das TICs como instrumento facilitador da aprendizagem. **Thought – World Education in Debate**, Natal, RN, v. 1, n. 1, 2021.

PLOMP, T. et al. **Pesquisa-aplicação em educação**: uma introdução. São Paulo: Artesanato Educacional. 2018. (Série Tecnologia Educacional)

PRESNKY, Marc. Digital natives, Digital immigrants. In: PRENSKY, M. **On the Horizon**, NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001.

QUEIROZ, L.R.S. Até quando Brasil? Perspectivas de coloniais para (re)pensar o ensino superior em música. **PROA: Revista de Antropologia e Arte**, São Paulo. v. 10, n.1, p. 153-199, jan.-jun. 2020.

RIBEIRO, E.A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá, v. 4, n. 4, p.129-148, maio 2008.

SAE DIGITAL. Educação e Coronavírus. Quais São os impactos da pandemia? **SAE Digital**, 2021. Disponível em: <<https://sae.digital/educacao-e-coronavirus>>. Acesso em: 11 out. 2021.

SAMPAIO, J. Educação pode retroceder até quatro devido à pandemia. **Veja**. 2021. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/educacao-pode-retroceder-ate-quatro-anos-devido-a-pandemia>>. Acesso em: 11 out. 2021.

SANTOS, D.F.A. dos; CASTAMAN, A. S. Metodologias ativas: uma breve apresentação conceitual e de seus métodos. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 334-357, jan./abr. 2022.

SANTOS, R.O. dos. **Redes sociais digitais na educação brasileira**: seus perigos e suas possibilidades. São Paulo: Artesanato Educacional, 2022.

SANTOS, R.O. dos; RUDNIK, R.M.L. Instagram e a educação: algumas considerações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, 2022.

SANTOS, J.E.B dos; ROSA, M.C.; SOUZA, D. da S. O ensino de matemática online: um cenário de reformulação e superação. **Revista Interações**, Santarém, Portugal, v. 16, n. 55, p. 165-185, 2020.

SÊNIOR, M. de F. de L. **Afetividade: interação entre professores e estudantes nos novos ambientes de aprendizagem em tempos de pandemia**
João Pessoa: UFPB, 2020.

SILVA, L.M. da. CIASCA, M.I.F.L. História da educação profissional no Brasil: do período colonial ao governo Michel Temer (1500-2018). **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 5, n. 1, 2021.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

VALENTE, J.A.; ALMEIDA, M.E.B. de; GERALDINI, A.F.S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, 26 jun. 2017.

VEIGA, I.P.A. **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. Campinas: Papirus, 2006.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Questionário para pesquisa de Mestrado

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa de mestrado profissional do programa de Pós graduação da UFMA vinculado à rede Profartes que tem como objetivo conhecer as soluções metodológicas, bem como as estratégias de aprendizagens que foram implementadas pelos educadores musicais em atuação no Curso Ensino Técnico de Instrumento Musical, Instituto Federal do Piauí, Campus Teresina Central, em face dos desafios impostos pelo isolamento social.

Ao participar da pesquisa você estará concordando com esse estudo sendo que a identidade do(a) participante será preservada, assim como o sigilo das respostas de acordo com CEP da ENSP/Fiocruz, Resoluções CNS 466/2012 e CNS 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde.

Desde Já, agradecemos a sua participação nessa pesquisa.

1 - Como foi sua postura acadêmica sobre o ensino remoto? Que tipo de informações você buscou? *

Sua resposta

2 - Houve alguma formação promovida pelo IFPI? Qual? *

Sua resposta

3 - Como foi sua adaptação sobre o uso das Tecnologias da comunicação e Informação (TIC), para as aulas de música? *

Sua resposta

4 - Quais foram as dificuldades naquele momento? *

5 - Quais foram os principais métodos que você usou para o ensino do instrumento que leciona? *

Sua resposta

6 - Diante daquele cenário de mudança no formato da aula, quais foram as adaptações em relação ao uso desses métodos e/ou estratégias no ensino remoto? *

Sua resposta

7 - Quais foram os recursos didáticos que você utilizou durante o período remoto? *

Sua resposta

8 - Quais foram as principais dificuldades que você enfrentou durante as aulas remotas? *

Sua resposta

9 - Quais as adaptações que você trouxe do ensino remoto para o presencial? *

Sua resposta

10 - Quais são os impactos que essas adaptações implicaram na sua prática docente atual? *

Sua resposta

11 - Quais são suas impressões acerca do aprendizado em instrumento dos alunos durante o período das aulas remotas. *

Sua resposta

12 - Fazendo um paralelo entre o ensino presencial atual e o ensino remoto, como você avalia o processo de aprendizado dos alunos? *

Sua resposta

ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INSTRUMENTO MUSICAL NA FORMA CONCOMITANTE E SUBSEQUENTE					
MÓDULO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA			
		TOTAL (SEMESTRAL)	PRESENCIAL (SEMANAL)	A DISTÂNCIA (SEMANAL)	TOTAL (SEMANAL)
1	Fundamentos Da Música I	60	3	1	4
	História E Apreciação Da Música I	60	3	1	4
	Organologia	40	2	0	2
	Teclado Funcional	60	3	1	4
	Projeto Integrador	20	1	0	1
	Instrumento I	60	3	1	4
	Prática de Conjunto I	40	2	0	2
	Percepção Musical I	60	3	1	4
CARGA HORÁRIA TOTAL NO MÓDULO		400	20	5	25
2	Fundamentos Da Música II	40	2	0	2
	História e Apreciação da Música II	60	3	1	4
	Canto Coral	60	3	1	4
	Harmonia I	60	3	1	4
	Projeto Integrador II	20	1	0	1
	Instrumento II	60	3	1	4
	Prática De Conjunto II	40	2	0	2
	Percepção Musical II	60	3	1	4
CARGA HORÁRIA TOTAL NO MÓDULO		400	20	5	25
	Percepção Musical III	60	3	1	4

3	Prática De Conjunto III	40	2	0	2
	Harmonia II	60	3	1	4
	Música e Tecnologia	40	2	0	2
	Improvisação	60	3	1	4
	Projeto Integrador III	20	1	0	1
	Instrumento III	60	3	1	4
	Música e Trabalho	60	3	1	4
CARGA HORÁRIA TOTAL NO MÓDULO		400	20	5	25
CARGA HORÁRIA TOTAL + ESTÁGIO SUPERVISIONADO		1200			
CARGA HORÁRIA PRESENCIAL DO CURSO (80%)		960			
CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA DO CURSO (20%)		240			

Fonte: PPC do curso Técnico em Instrumento Musical.

Observações:

Hora-aula de 60 minutos

