

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**O PROFESSOR REFLEXIVO EM TEMPOS DE PANDEMIA E O
ENSINO DE MÚSICA ONLINE**

BEATRIZ TAVEIRA DE MOURA TEIXEIRA

**Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista/RR, setembro de 2020**



BEATRIZ TAVEIRA DE MOURA TEIXEIRA

**O PROFESSOR REFLEXIVO EM TEMPOS DE PANDEMIA E O
ENSINO DE MÚSICA ONLINE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da UERR/IFRR, como pré-requisito para obtenção de título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação, Trabalho Docente e Currículo.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosângela Duarte.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Jéssica de Almeida.

**Boa Vista, RR
Setembro/2021**

Copyright © 2021 by Beatriz Taveira de Moura Teixeira

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T266p Teixeira, Beatriz Taveira de Moura.
O professor reflexivo em tempos de pandemia e o ensino de música online. /
Beatriz Taveira de Moura Teixeira. – Boa Vista (RR) : UERR, 2021.
106 f. : il. Color.

Orientador: Profa. Dra. Rosângela Duarte.
Co-orientadora: Profa. Dra. Jéssica de Almeida.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Roraima (UERR) e
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR),
Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (PPGE).

1. Música 2. Educação Básica 3. Ensino Remoto Emergencial 4. Narrativa
I. Duarte, Rosângela (orient.) II. Almeida, Jéssica de (co-orient.) III.
Universidade Estadual de Roraima – UERR IV. Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia – IFRR V. Título

UERR. Dis.Mes.Edu.2021

CDD – 372.87

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Letícia Pacheco Silva – CRB 11/1135 – RR

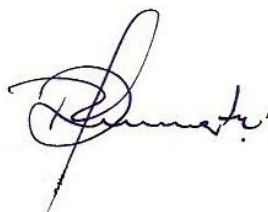
FOLHA DE APROVAÇÃO

BEATRIZ TAVEIRA DE MOURA TEIXEIRA

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 27/09/2021

Banca Examinadora



PROF^a. DR^a. ROSÂNGELA DUARTE
Orientadora
UFRR



PROF^a. DR^a. RAIMUNDA GOMES DA SILVA
Membro Titular Interno
UERR



PROF^a. DR^a. LARISSA SILVA GONÇALVES
Membro Titular Externo
UFRR

Boa Vista – RR

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, aqueles que me ensinam diariamente a viver com amor.

Meus pais, José Wilson e Sandra. E meus irmãos Lucas e Débora Bianca.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida.

À minha família, por todo suporte, amor e paciência que tiveram durante este longo período, e por acreditarem no meu sucesso mesmo quando eu não acreditava.

À minha orientadora, Rosangela Duarte, que me tomou pela mão e me guiou como uma mãe neste caminho de descoberta científica.

À minha coorientadora, Jéssica de Almeida, que me auxiliou em todo processo com o carinho que só uma amiga pode dar.

Aos meus amigos, em especial Thayse, Thiago e Eunice, que estiveram sempre ao meu lado me apoiando até nos momentos mais difíceis.

Aos meus colegas do GEPAAEM, especialmente ao Eli pelas discussões riquíssimas.

Aos meus colegas do mestrado da UERR que me acompanharam nesta jornada.

E em especial às professoras participantes da pesquisa, Ella e Nina, que aceitaram participar desta pesquisa comigo.

TEIXEIRA, Beatriz Taveira de Moura. **O professor reflexivo em tempos de pandemia e o ensino de música online** - Boa Vista, 2021, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Boa Vista, 2021.

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa que tem como objetivo compreender de que forma os professores de música da Educação Básica enxergam o processo de adaptação metodológica pelo qual passaram por conta da pandemia, destacando o ensino de canto online da forma que propuseram. Tal pesquisa foi delineada a partir de três objetivos específicos 1) Investigar como os professores de música da Educação Básica percebem os processos reflexivos e autoformativos pelos quais passaram ao adequarem suas metodologias de ensino às atividades remotas devido à pandemia; 2) Compreender qual a importância e como ocorreu o ensino do canto neste contexto e 3) Propor a construção de uma narrativa (auto)biográfica que elucide os aspectos apontados anteriormente e contribua para uma reflexão mais consciente acerca de todos os processos e mudanças pelas quais passaram (e estão passando) neste período de crise sanitária. Os dados foram produzidos através de entrevistas narrativas partindo de uma abordagem (auto)biográfica por meio de Nóvoa (1992, 2009, 2010, 2020) e Muylaert (*at al.* 2014) onde foram pontuados conhecimentos resultantes da experiência das professoras participantes durante o período pandêmico, promovendo diálogo entre estas vivências a partir das reflexões individuais de cada uma. Para discutir o Ensino Remoto Emergencial no qual as professoras estavam inseridas trouxe estudos de autores como Hodges (*at al.*, 2020), Zimmerman (2020), Rodrigues (2020) e Silva (*at al.*,2020); para tratar de como o canto aparece na Educação Básica me baseei em estudos de Almeida (2014, 2019) e Schmeling, Teixeira (2010); e no que concerne à reflexão do professor, tive como base Nóvoa (*idem*) e Tardif (2002) para compreender os caminhos pelos quais as professoras passaram ao narrar suas histórias. A presente pesquisa vem contribuir com reflexões e discussões sobre esta temática emergente, na qual o professor é colocado como ator de sua própria ação docente em meio aos contextos adversos, no intuito de fomentar o pensamento crítico para potencializar a resolução dos problemas.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial. Educação Básica. Narrativa.

TEIXEIRA, Beatriz Taveira de Moura. **Reflective teacher in times of pandemic and online music teaching** - Boa Vista, 2021.. Dissertation (Masters in Education) - Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima, Boa Vista, 2021.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research that aims to understand how music teachers in basic education see the process of methodological adaptation they went through due to the pandemic, highlighting the teaching of online singing in the way they proposed. This research was outlined from three specific objectives: 1) To investigate how basic education music teachers perceive the reflective and self-training processes they have gone through when adapting their teaching methodologies to remote activities due to the pandemic; 2) Understand the importance and occurrences of singing teaching in this context and 3) Propose the construction of a (self) biographical narrative that elucidates the aspects mentioned above and contributes to a more conscious reflection on all the processes and changes by which passed (and are passing) in this period of health crisis. The data were found through information about the narratives from a (auto)biographical approach through Nóvoa (1992, 2009, 2010, 2020) and Muylaert (at al. 2014) where knowledge of the experience of the participating teachers during the pandemic period, promoting dialogue between these experiences based on individual reflections of each. In order to discuss the Emergency Remote Teaching not qualified as teachers they were inserted, it brought studies by authors such as Hodges (at al., 2020), Zimmerman (2020), Rodrigues (2020) and Silva (at al., 2020); to deal with how singing appears in basic education I based myself on studies by Almeida (2014, 2019) and Schmeling, Teixeira (2010); and with regard to the teacher's reflection, I used Nóvoa (idem) and Tardif (2002) as a basis to understand the paths through which the teachers went when narrating their stories. This research comes to contribute with reflections and exercise on this emerging theme, in which the teacher is placed as an actor in his own teaching action in the midst of adverse contexts, in order to encourage critical thinking to enhance the resolution of problems.

Keywords: Emergency Remote Learning. Basic education. Narrative.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo.....	24
FIGURA 2 - Automação e prática.....	55
FIGURA 3 - Linha do tempo interativa autobiográfica.....	68

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Aspectos para avaliar a eficiência e eficácia dos procedimentos educacionais	27
QUADRO 2 - Atividades e recursos audiovisuais.....	30
QUADRO 3 - Disciplinas que abrangem aspectos essenciais do canto	45
QUADRO 4 - Artigos sobre o canto na revista meb e na revista da ABEM	47
QUADRO 5 - Fases principais da entrevista narrativa.....	70

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conhecimento de Conteúdo
COVID-19	Coronavírus
CP	Conhecimento Pedagógico
CT	Conhecimento Tecnológico
CTPC	Conhecimento Tecnológico e Pedagógico de Conteúdo
EaD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
EMURR	Escola de Música de Roraima
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
LDB	Lei de diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lesbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais
MEB	Música na Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
TED	Tecnologias Educacionais Digitais
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TDIs	Tecnologias Digitais Interativas
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	Introdução	10
2	O Ensino Remoto Emergencial	16
2.1	As diferenças entre o ERE e a EaD	19
2.2	A educação brasileira e o ERE	20
2.3	Os professores e seus desafios	23
2.4	O ERE e o ensino de música online	28
2.5	Revisão de literatura	33
3	O Canto Na Educação Básica	35
3.1	O canto e a educação musical na escola brasileira	37
3.2	O canto na formação do professor de música em Roraima	42
3.3	Revisão de literatura	46
4	O Professor Reflexivo e a (Auto)Biografia	51
4.1	A importância da reflexão no fazer docente	53
4.2	A importância da reflexão na autoformação	57
4.3	As narrativas (auto)biográficas e a autoformação docente	59
5	Caminhos Metodológicos	62
5.1	As professoras participantes	64
5.2	Procedimento de coletas de dados	65
5.2.1	<i>Etapa 1: Questionário</i>	66
5.2.2	<i>Etapas 2 e 3: Construção das narrativas</i>	66
5.2.2.1	<i>Linha do tempo</i>	67
5.2.2.2	<i>Entrevista narrativa</i>	69
5.3	Procedimento análise de dados	71
5.3.1	<i>Tempo 1: Pré-análise/leitura cruzada</i>	71
5.3.2	<i>Tempo 2: Leitura temática ou unidades de análise temática/descritiva</i>	72
5.3.3	<i>Tempo 3: Leitura compreensiva-interpretativa</i>	73
6	Quando as Professoras Falam	73
6.1	O agir em tempos de instabilidade	73
6.2	Um novo jeito de encontrar com o educando	77
6.3	Soltando a voz sozinho	79
6.4	Refletindo sobre o ser no processo	81
7	Considerações Finais	83
	Referências	86
	ANEXOS	98

1 Introdução

É interessante perceber como a voz de um professor ecoa alto em uma sala de aula vazia. No cotidiano escolar, quando ela está cheia, ouvem-se as conversas dos alunos e o som de cadeiras se arrastando. Se for em uma aula de música então, a variedade de timbres se amplia e a voz do professor se perde neste rico universo sonoro. Por outro lado, quando o ambiente está vazio – sem aglomeração humana para abafar o som - as paredes e o piso frios se tornam excelentes refletores de ondas sonoras, transformando a sala em uma grande caixa acústica, cuja reverberação amplifica o volume de qualquer mínimo som que ressoe ali.

Neste momento, com sua voz refletindo no ambiente vazio, o professor tem a oportunidade de se ouvir de uma forma completamente diferente da usual. Com uma nitidez que revela todas as nuances de sua entonação e que mostra cada notinha de sua afinação ou desafinação, algo que dificilmente conseguiria perceber no dia a dia de uma sala de aula lotada. No fim, ao mesmo tempo em que o ambiente reflete sua voz, o professor também é convidado a refletir de forma analítica e até crítica sobre aquilo que agora – com vazio e silêncio – ele é capaz de ouvir de si mesmo.

Tal analogia introduz este texto, com o objetivo de enfatizar a importância da *reflexão* na construção deste trabalho, isto porque foi ela que ocasionou uma grande modificação em meu projeto de pesquisa, poucos meses antes de sua qualificação.

Como educadora musical, cantora e professora de canto, minha ideia primária era investigar sobre o processo formativo inicial do professor de música em relação ao canto, correlacionando-o à sua aplicação metodológica nas escolas de Educação Básica. Fui levada a este caminho por ter em vista que nossa voz se apresenta, de forma democrática, como primeiro e mais acessível instrumento musical. Isto coloca em evidência a necessidade de se formar professores de música capazes de estabelecerem um bom modelo vocal e de articularem, com a realidade da sala de aula da Educação Básica, os conhecimentos técnicos e pedagógicos aprendidos durante a graduação. Algo importante, considerando que a Lei nº 13.278 de 2016 instituiu a música, juntamente com as artes visuais, a dança e o teatro, como as linguagens constituintes do componente curricular arte.

No entanto, enquanto escrevo estas palavras, o mundo está sendo assolado pela pandemia do COVID-19 (Coronavírus). Uma doença respiratória altamente

contagiosa que se espalhou pelo mundo inteiro, levando a vida de mais de um milhão¹ de pessoas até o momento. Tal ameaça microscópica motivou os países a tomarem medidas extremas de quarentena e de isolamento social, sendo esta a maneira mais eficaz de se evitar o contágio de um número maior de pessoas, tendo em vista que ainda não há uma vacina eficiente no combate à doença.

De um dia para o outro as escolas fecharam, as famílias se isolaram e as pessoas tiveram que se adaptar a uma nova realidade cotidiana. Durante este período houve um massivo processo de adequação e migração de práticas educativas do meio presencial para o online – o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Onde professores e alunos tiveram que desenvolver novas habilidades no intuito de potencializarem o ensino e aprendizagem neste contexto, sendo impulsionados a utilizarem recursos tecnológicos que antes não eram tidos como essenciais no fazer educacional pela maioria deles.

De forma pessoal, eu tive que fechar meu home estúdio – minha sala de aula - e interromper as aulas de canto presenciais. Com isso, fui assolada por uma inquietação tremenda: dúvidas, medos e questionamentos. *O que vou fazer agora? É possível ensinar música online? Será que sou capaz de fazer isso? Que ferramentas posso utilizar? Que tipo de metodologia é mais apropriada? Será que os alunos conseguem se desenvolver e aprender através destas práticas online?*

Questões que nunca tinham sido objeto de meu interesse, tornaram-se foco central da minha atividade profissional e da minha vida como um todo, pois minha voz ecoava naquela sala de aula vazia, mostrando-me através de um processo reflexivo que eu possuía grandes limitações formativas e metodológicas que me impossibilitavam ter reações rápidas e efetivas naquele momento de crise.

Percebi, pelas redes sociais, que meus colegas professores de música – principalmente aqueles que atuam na Educação Básica - passavam pelos mesmos dilemas, tensões e dúvidas, que também os direcionavam a um processo de “reinvenção” profissional, por mais desafiador que o cenário fosse. Em conversas informais fui percebendo um alinhamento de perspectiva entre os pares acerca de como poderíamos continuar com as aulas de música. De forma que, mesmo que muitos de nós não tenhamos tido na formação inicial uma discussão maior sobre a

¹ No dia 02 de novembro de 2020, o número de óbitos mundiais decorrentes do Coronavírus estava em 1.204.274, sendo o Brasil o segundo país com o maior índice deles, 160.074 pessoas mortas desde o início da pandemia (JOHNS HOPKINS UNIVERSITY & MEDICINE, 2020).

Educação a Distância (EaD), o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), e o Ensino Remoto Emergencial (ERE), a migração para o ensino de música online parecia a melhor resposta frente à nova realidade.

Porém, é importante considerar que, em meio à lacuna formativa, uma instância reflexiva maior tomou destaque, nos levando, quanto professores, a continuarmos estudando e buscando formas de potencializarmos nossa prática docente. Neste contexto, a autoformação se mostrou, de forma natural por conta das circunstâncias, como um dos pilares para que isso ocorresse.

Eu poderia ter fechado os olhos e dado continuidade à pesquisa pretendida anteriormente, no entanto, diferentemente dos olhos, *é impossível fechar os ouvidos*. E minha própria voz amplificada, ao ser refletida pela parede da minha sala de aula vazia, gritava as fragilidades e oportunidades acerca dos processos de mudança que estavam ocorrendo no mundo. Como professora curiosa, artista sensível e pesquisadora em formação, resolvi encarar mais este desafio e investigar os sons que reverberavam ao meu redor, voltando meu olhar e principalmente os meus ouvidos para **o professor reflexivo em tempos de pandemia e o ensino de música online**.

“Canta, canta passarinho. Canta, canta miudinho, na palma da minha mão. Quero ver você voando, quero ouvir você cantando. Quero paz no coração” (Geraldo Azevedo)

Para que me acompanhe com passos mais firmes nesta jornada investigativa, acho importante que me conheça um pouco melhor. Como comentei anteriormente sou professora de música, cantora e agora pesquisadora em formação (e assim espero permanecer para sempre, nunca formada, sempre em formação). E o trecho da música “Canta coração” citado acima, representa o início da minha trajetória musical, ou pelos menos o início do que minhas memórias de infância me permitem lembrar.

Com 3 anos de idade, esta foi a primeira música que realmente me esforcei para aprender a cantar. A ouvi e a repeti diversas vezes para poder mostrá-la para minha tia-avó ao telefone depois que eu e minha família nos mudamos de Juazeiro do Norte, no Ceará, para cá, Boa Vista, Roraima.

Desde então a trilha sonora da minha vida foi permeada e emoções e descobertas, lembranças que preservo com carinho como as tardes intermináveis

ouvindo a música de uma caixinha de livros da Disney enquanto lia Dumbo e Rei Leão, a voz suave de acalento da minha mãe nos preparando para dormir, o forró pé de serra e o sertanejo que embala até hoje os churrascos de domingo, as aberturas e encerramentos dos desenhos animados com os quais cresci que me ensinaram valores de amizade que me guiam desde sempre.

E o que falar da adolescência rebelde? Embalada pelo Power Metal Sinfônico, um rock com nome e sobrenome que veio para consolidar minha rebeldia gótica, cujas letras dramáticas de poesias românticas me fizeram querer estudar um pouco mais sobre arte, literatura e história para compreender o que levava compositores e poetas a escreverem músicas com sentimentos profundos que pareciam expressar com clareza o turbilhão de emoções que eu sentia naquela época.

No mesmo período eu encontrei minha voz. Digo que encontrei minha voz porque foi o momento no qual eu entendi que minha vida fazia muito mais sentido quando eu cantava. Lembro-me do quanto eu estudei a música Aquarela (Toquinho e Vinícius de Moraes) para cantar na audição de um coro infanto-juvenil que fazia seleções nas escolas do estado. Eu devia ter cerca de 11 anos de idade quando tomei coragem e mesmo sentindo os joelhos tremerem e o ar faltar, eu cantei... cantei para “os outros” pela primeira vez.

Por ser tímida demais, cada ensaio, cada música apresentada, cada solo eram imensos desafios, mas desafios tão lindos que não era tão difícil sair da minha zona de conforto para realizá-los. O coração batendo acelerado e as mãos suando frio eram apenas indícios de que eu estava crescendo como ser humano enquanto compartilhava meu amor pela música com aqueles que se dispunham a me ouvir.

Depois disso é só história. Eu queria cantar, cantar para que todos me ouvissem, cantar para que se emocionassem, cantar para que ouvissem minha mensagem, cantar para expressar o que eu tinha dentro de mim e que minha timidez e minha falta de aptidão com palavras faladas dificilmente me deixavam externar.

Sendo assim seria impossível pensar em escrever esta dissertação sem a relacionar com algo tão significativo para mim, algo que me motivou não só a estudar música de forma profissional, mas que também me fez querer compartilhar o poder transformador da música não só através da performance, mas através da docência.

Ver o sorriso ou as lágrimas emocionadas daqueles que ouvem as canções que ousou interpretar me trazem uma grande sensação de realização, mas nada no mundo

se compara com a emoção que sinto quando vejo que um aluno meu está “descobrendo sua própria voz”.

Durante a adolescência inteira permaneci cantando no coral, saindo dele apenas quando entrei na faculdade. Eu sabia que queria cursar Música na graduação, mas como não havia esta possibilidade na época – por não haver o Curso em Roraima, e eu ser muito nova para ir morar sozinha – eu ingressei no Curso de Arquitetura e Urbanismo na UFRR. Porém, nunca deixei a música de lado. Nesta época fiz aulas de canto lírico e piano na Escola de Música de Roraima (EMURR), e além de cantar na igreja aos domingos, eu era também vocalista de uma banda de rock japonês.

Não cheguei a concluir o Curso de Arquitetura por não me identificar o suficiente com a área, então ingressei no mercado de trabalho como professora de inglês. Este foi o meu primeiro contato com a docência. Foi aí que eu descobri uma paixão que eu nem sabia que existia. Me lembro do encantamento imediato que tive ao ver os meus alunos se desenvolvendo a partir daquilo que eu ensinava. Lembro também que mesmo com pouco conhecimento pedagógico, eu me dedicava a buscar formas de potencializar a aprendizagem deles.

Logo, quando o Curso de licenciatura em Música abriu na UFRR, no ano de 2013, eu não tive dúvidas, era a faculdade que eu devia fazer. Quando graduanda, fiz questão de me dedicar completamente ao Curso, me envolvendo em atividades como o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), as monitorias, os projetos de extensão e os eventos científicos. Posteriormente, no quinto semestre de curso, realizei uma mobilidade acadêmica na qual realizei o sonho de estudar música da Europa, em Malta.

Após isso, segui trilhando uma trajetória musical na qual lecionei música na Educação Básica, regi coros, dei aulas de canto de forma individual e atuei como professora substituta no Curso de licenciatura em Música da UFRR. Segui vivenciando a docência em diversos contextos no intuito de encontrar meu caminho profissional, e me encontrei na Educação Musical e no ensino do Canto. Tanto que continuei os estudos com uma pós-graduação em Educação Musical e por fim cheguei ao Mestrado em Educação no qual disserto sobre uma temática emergente devido à realidade pandêmica que estamos vivenciando enquanto escrevo estas linhas.

Como explicado anteriormente, as inquietações que permeiam a construção desta pesquisa partem de minha própria experiência profissional, em especial do momento em que drásticas mudanças começaram a ocorrer em relação ao processo

de ensino e aprendizagem de música, por conta da migração urgente do ensino presencial para o ensino remoto devido à pandemia do COVID-19.

A princípio, os questionamentos soavam como notas dissonantes ecoando em minha sala de aula vazia, porém, o emaranhado de vozes foi se dividindo em três eixos que ficaram cada vez mais claros com o elaborar deste projeto de pesquisa.

O primeiro eixo desrespeito ao Ensino Remoto Emergencial na área da música: Quais são as principais limitações e potencialidades percebidas pelos professores ao implementá-lo? Que ferramentas tecnológicas eles utilizaram? Que aspectos pedagógicos foram levados em consideração ao se fazer a migração/adaptação do ensino presencial para o ensino online?

Já o segundo eixo está relacionado com o papel do canto nestas novas práticas pedagógicas: Como o canto aparece na transição do modelo de ensino presencial para o remoto? Qual a importância dele neste processo? Como ocorre o ensino e a prática do canto através das aulas online?

E o terceiro eixo refere-se especificamente ao processo reflexivo pelo qual o professor passou neste momento de transição: Para ele, como ocorreu a migração das práticas de ensino presenciais para as remotas? Quais foram suas maiores dificuldades e aprendizados? Como se deu este momento de “reinvenção”?

Estas três melodias distintas se uniram em uma harmonia interessante, mas que ainda precisa ser elucidada. Logo, esta pesquisa se propõe a tentar responder problema apresentado a seguir:

De que forma os professores de música da Educação Básica enxergam o processo de adaptação ao Ensino Remoto Emergencial e como o canto foi contemplado em suas ações metodológicas neste contexto?

Com isto, o objetivo desta pesquisa é justamente compreender de que forma os professores de música da Educação Básica enxergam o processo de adaptação metodológica pelo qual passaram por conta da pandemia, destacando o ensino de canto online da forma que propuseram. Sendo guiado pelos objetivos específicos 1) Investigar como os professores de música da Educação Básica percebem os processos reflexivos e autoformativos pelos quais passaram ao adequarem suas metodologias de ensino às atividades remotas devido à pandemia; 2) Compreender qual a importância e como ocorreu o ensino do canto neste contexto e 3) Propor a construção de uma narrativa (auto)biográfica que elucide os aspectos apontados anteriormente e contribua para uma reflexão mais consciente acerca de todos os

processos e mudanças pelas quais passaram (e estão passando) neste período de crise sanitária.

Neste momento de pandemia, a subjetividade existente na prática docente emergiu ainda mais, uma vez que o professor de música, mesmo sendo responsável por ministrar uma disciplina de teor majoritariamente prático, foi desafiado a trabalhar de forma remota, experimentando novas ferramentas, criando novas metodologias, avaliando diariamente a eficiência de suas práticas pedagógicas, tendo ainda que considerar e vivenciar diferentes movimentos psicológicos, emocionais e sociais diante da nova realidade.

Nóvoa (2020) afirma que as respostas dadas pelos governos, ministérios da educação e até mesmo pelas escolas, foram frágeis quanto aos direcionamentos da educação neste período tão difícil, e enfatiza que, no mundo inteiro, as melhores respostas vieram justamente dos professores que, com ações colaborativas entre si e com as famílias das crianças, conseguiram implementar estratégias pedagógicas significativas.

No ensino de música na Educação Básica, o canto que já se apresentava como prática elementar do processo de musicalização, tende a se destacar como uma atividade ainda mais requisitada neste período de adaptação ao ensino remoto, tendo em vista sua facilidade de acesso, pois não é necessário para sua execução nenhum tipo de recurso externo, senão a própria voz.

Com isso, tal pesquisa se faz importante por investigar como o professor de música enxerga os próprios processos de mudança e adaptação realizados neste momento de crise e por buscar potencializar sua prática reflexiva a partir da construção de suas narrativas. O que ainda, pretende contribuir o trilhar das pesquisas (auto)biográficas nos campos da Educação e da Educação Musical, e proporcionar aos leitores algumas opções de ferramentas e práticas metodológicas do ensino de canto online, destacando como elas têm funcionado no contexto dos professores participantes. Tendo em vista a necessidade de se ampliar, no Brasil, as discussões acerca do Ensino Remoto Emergencial.

2 O Ensino Remoto Emergencial

No início do ano de 2020 o mundo foi assolado pela pandemia da COVID-19, o que provocou impacto imediato em várias áreas importantes da sociedade, incluindo a Educação. Face ao cenário pandêmico, as instituições de ensino do mundo inteiro

se depararam com a necessidade de decidir como dariam continuidade aos processos de ensino e aprendizagem. Isto porque seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS)², muitos países tomaram rígidas medidas de distanciamento social e isolamento no intuito de evitarem uma maior propagação do vírus. Incluiu-se dentro destas medidas a interrupção abrupta das aulas presenciais em todos os níveis de ensino, o que levou a uma mobilização conjunta de instituições de ensino, pesquisadores, professores e comunidade para buscar ações alternativas para a condução das práticas educacionais em meio a esse momento de crise sanitária.

De acordo com o relatório global e monitoramento da educação elaborado pela UNESCO (2020), no período de pico do isolamento em abril de 2020, 91% da população estudantil do mundo inteiro foi afetada de alguma forma em 194 países. Isto significa que pelo menos 1,2 milhões de estudantes tiveram o processo educativo impactado pela propagação do coronavírus. Diante desta situação, a utilização das Tecnologias Digitais Interativas (TDIs) ganhou espaço, o que exigiu da comunidade escolar um movimento conjunto para se adaptar a novos modos de ensinar e aprender, ressignificando inclusive os processos pedagógicos por conta da substituição temporária das atividades presenciais para as online (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020).

Nesta perspectiva, o Ensino Remoto Emergencial (ERE)³ surgiu como uma alternativa viável de adaptação provisória dos processos de ensino e aprendizagem. Ele é um meio de não se interromper a prática educativa em momentos de crise, e muitas vezes faz uma transposição literal das metodologias de ensino presenciais para o modelo remoto, utilizando ferramentas tecnológicas - *online* ou não - acessíveis à realidade na qual está sendo implementada (RODRIGUES, 2020).

O ERE pode ser compreendido como um modelo de ensino transicional, tendo em vista de que sua utilização vem atender a uma demanda de urgência específica cujo fim pode se dar através da resolução da crise, o que levaria à restituição do modelo de ensino utilizado anteriormente, ou através da estruturação de um sistema

² Desde janeiro de 2020 a OMS tem apresentado estratégias de combate à propagação da COVID-19, uma delas é o isolamento social. Estas e outras recomendações estão presentes nos Guias de Preparação Estratégica e Resposta à COVID-19. O último publicado (em fevereiro de 2021) está disponível em: [https://www.who.int/publications/i/item/covid-19-strategic-preparedness-and-response-plan-\(sprp-2021\)](https://www.who.int/publications/i/item/covid-19-strategic-preparedness-and-response-plan-(sprp-2021)).

³ Em inglês Emergency Remote Teaching (ERT) (HODGES *at al*, 2020).

de Educação a Distância (EaD) com bases sólidas para que se mantenham as atividades de forma eficiente e produtiva por um longo período.

A velocidade com que a mudança para o ERE é necessária pode diminuir a qualidade dos cursos, uma vez que o planejamento de um curso completo pode levar meses. A necessidade de "simplesmente tê-lo online" contradiz diretamente ao tempo e aos recursos que normalmente são dedicados. Portanto, os cursos criados nessas circunstâncias não devem ser aceitos como uma alternativa de longo prazo, mas como solução para um problema imediato (SILVA; ANDRADE; BRINATTI, 2020, p.12).

É importante que tenhamos isto em mente, pois em meio à instabilidade causada pelo momento de crise é comum que instituições e principalmente professores se imponham um alto nível de exigência em termos de eficiência dos processos de ensino e aprendizagem de forma remota, quando na verdade para que as atividades online obtenham resultados equiparáveis aos presenciais é necessário um longo tempo de planejamento, treinamento e estudo da gestão escolar, dos professores e dos próprios estudantes a fim de se familiarizarem com esta nova estrutura educacional.

Pesquisadores em tecnologia educacional, principalmente os que se dedicam ao ensino online e a distância, têm discutido ao longo dos anos sobre diversos termos preponderantes nesta modalidade de educação no intuito de clarificar e conceituar as estruturas e objetivos de cada uma delas. O termo "Ensino Remoto Emergencial" surgiu como alternativa comum aos profissionais desta área, e vem para enfatizar o contraste com o ensino online de alta qualidade que é comumente realizado através do modelo de Educação a Distância (EaD).

Ainda que haja discordâncias acerca da utilização do termo "ensino" ao invés de "aprendizagem" ou "instrução", Hodges (*at al*, 2020, np.) esclarecem que a palavra foi escolhida com base em suas definições simples: "o ato, prática ou profissão de um professor" e "o compartilhamento combinado de conhecimento e experiência", levando em consideração que as primeiras atividades realizadas neste período de mudança ocasionada pela emergência foram atribuídas à ação docente.

O modelo de ensino remoto pressupõe o distanciamento geográfico entre professores e alunos, e nas circunstâncias atuais intende suprir a falta das aulas presenciais, tendo como finalidade atender minimamente à necessidade dos alunos, mantendo-os ativos nos estudos mesmo que não estejam fisicamente na escola (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020). Com isso, uma das novas tendências

pedagógicas toma destaque: a Aprendizagem Online. De acordo com Silva, Andrade e Brinatti (2020) esta tendência é definida por processos de ensino e aprendizagem

realizados pela internet e caracterizados por uma separação física entre professores e alunos, mas com predominância da comunicação síncrona e assíncrona, por meio da qual é realizada a interação didática contínua. O aluno se torna o centro do treinamento, tendo que autogerenciar sua aprendizagem com a ajuda de tutores e colegas (*idem*, 2020,p.25).

Hodges (*at al*, 2020) reforçam que o principal objetivo do ERE não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas apenas fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de maneira rápida e confiável durante uma emergência ou momentos de crise. Esta é a principal diferença entre o ERE e a EaD.

2.1 As diferenças entre o ERE e a EaD

O ensino e a aprendizagem online têm sido estudados e fundamentados por teorias, modelos e padrões criteriosos há décadas, isto no intuito de aumentar a qualidade da oferta deste tipo de curso. Por isso, só com base nestes conhecimentos produzidos por pesquisas científicas e diversos testes e avaliações, é que é possível criar um *design* de curso que propicie aos alunos e professores a otimização dos recursos disponíveis, potencializando o processo educativo. E este *design* de curso leva tempo e estudo até que seja possível estabelecer um modelo de EaD eficiente (HODGES *at al*, 2020).

Isto porque a EaD dispõe de um ecossistema estrutural que subsidia a comunidade escolar nos aspectos formais, informais e sociais (*idem*, 2020). Ao fazermos um comparativo com a organização de uma escola física este ponto fica ainda mais evidente. Basta considerar que na estrutura presencial o processo educativo acontece nas aulas, porém pode ser otimizado pelo acesso à biblioteca, ambientes de convivência, área administrativa e operacional, laboratórios, orientação pedagógica e outros diversos pontos que sustentam as atividades docentes e discentes.

A EaD possui “concepções teóricas, fundamentos metodológicos e especificidades que sustentam, teórica e praticamente, essa modalidade” (RODRIGUES, 2020), por isso, além de criar materiais didáticos específicos e selecionar metodologias de ensino diferenciadas que estejam em consonância com os recursos disponíveis para as aulas, a criação de um curso de Educação a Distância também busca propiciar aos alunos e professores uma estrutura base similar ao

existente no ensino presencial através da criação de ambientes virtuais que abranjam as necessidades extraclasse que compõem uma estrutura escolar.

Tudo isso requer um planejamento e uma elaboração robusta, fazendo com que o período de tempo desde a concepção da ideia de curso até sua implementação seja longo. Neste ponto temos o maior fator diferencial entre o ERE e a EaD. O Ensino Remoto Emergencial não dispõe de muito tempo desde seu planejamento até a execução, isto devido à urgência de sua implementação.

Logo, é preciso ter ciência de que

[...] muitas das experiências de aprendizagem online que os instrutores serão capazes de oferecer aos seus alunos não serão totalmente qualificadas ou necessariamente bem planejadas, e há uma alta probabilidade de implementação abaixo do ideal. Precisamos reconhecer que todos farão o melhor que podem, tentando levar apenas o essencial com eles enquanto fazem uma corrida louca durante a emergência. Assim, a distinção é importante entre o tipo normal, cotidiano e eficaz de instrução online, e o que estamos fazendo na pressa, com recursos mínimos e pouco tempo: ensino remoto de emergência. (HODGES et al, 2020, tradução nossa)

Diferentemente da EaD, cujo *design* de curso é elaborado com o trabalho de diversos especialistas em educação e tecnologia, o *design* do ERE requer mais controle e planejamento do corpo docente em conjunto e das ações individuais de cada professor, bem como o desenvolvimento de novas habilidades e competências, principalmente aquelas operacionais e processuais.

2.2 A educação brasileira e o ERE

No início do ano de 2020, diante do agravamento da crise sanitária no Brasil, a orientação do Ministério da Saúde foi interromper as aulas presenciais em todos os níveis de ensino para se evitar a propagação do vírus. Desta forma, os estados e municípios passaram a instituir os pontos de restrição de suas quarentenas. Porém, esta autonomia inicial não foi amparada por um direcionamento específico acerca de como ficaria a situação da educação no país, isto porque ainda não era clara a dimensão que a pandemia tomaria.

Em Roraima, por exemplo, em março de 2020, quando havia apenas quatro casos suspeitos da doença em Roraima, o governo do estado e a prefeitura de Boa Vista sancionaram decretos que suspendiam as aulas da Educação Básica pública por quinze dias, de forma preventiva, com a orientação para que as unidades de ensino particulares fizessem o mesmo (G1 RORAIMA, 2020). No entanto, com o

aumento da curva de contaminação, a suspensão das atividades presenciais tomou prazo indeterminado o que fez com que as secretarias de educação e as próprias instituições de ensino passassem a se mobilizar para implementar o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Tal modalidade é amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) que institui no quarto inciso de seu artigo 32 que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996, np.). Quanto aos outros níveis de ensino, em seu artigo 80 a LDB aponta que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, np.).

Aqui percebemos que o incentivo às atividades de ensino remotas é direcionado principalmente ao ensino superior e à formação continuada, porém, apesar de existir a obrigatoriedade de ensino fundamental ser oferecido presencialmente, vemos que a implementação de sua forma remota é permitida em situações emergenciais.

No que tange à orientação das instâncias educacionais regulatórias do Brasil, uma série de medidas foram tomadas no intuito de viabilizar a manutenção do ano letivo e do acesso à educação diante deste cenário pandêmico. Destacamos aqui a medida provisória nº 934 de abril de 2020, que estabelece que o ensino da Educação Básica e o ensino superior ficam dispensados da obrigatoriedade de realizarem o mínimo de dias letivos de efetivo trabalho escolar e acadêmico, contanto que cumpram a carga horária estabelecida pelos respectivos sistemas de ensino. Tal medida foi posteriormente convertida na Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública.

No que se refere à utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a portaria nº343 de março de 2020, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) autoriza às instituições de ensino superior da esfera federal a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que se utilizem das tecnologias de informação e comunicação. Porém, a portaria foi revogada por outra que entrou em vigência posteriormente, a nº 544 de 16 de junho de 2020, que autoriza a manutenção da substituição das aulas presenciais pelas de meio online no ensino superior, enquanto durar a situação de pandemia.

Aponto também alguns dos diversos pareceres publicados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), como o nº 5 de 28 de abril de 2020, que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. O parecer nº 11 de 7 de julho de 2020, que faz orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. E o nº 15 de 6 de outubro de 2020 que explicita as Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública.

A transposição para as atividades online permitida e orientada pela legislação vigente acabou por evidenciar e até potencializar certas fragilidades do sistema educacional brasileiro como a evasão dos estudantes, a desigualdade social que dificulta ao aluno (e muitas vezes ao professor também) o acesso à internet e aos dispositivos mais utilizados para esta modalidade de ensino como smartphone, tablet ou computador.

[...] o distanciamento social tem agravado alguns aspectos da Educação, posto que vem, por exemplo, “oportunizando inclusive a evasão e o aumento da desigualdade, assim como o desconforto de ter que assumir o processo de ensino e aprendizagem como condição de autonomia, de empoderamento e de autodeterminação” (Castaman; Rodrigues, 2020, p. 03). A desigualdade de oportunidades em relação à continuidade das aulas, agora na modalidade online, tendo em vista a suposta condição de sociedade em rede (Castells, 1999), refere-se aos aspectos socioeconômicos, como o acesso à conexão de internet e ao fato de que nem todos os professores e alunos possuem aparato computacional em suas residências, que possibilite estar online e realizar atividades escolares de modo totalmente remoto. (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020, p.5)

Mesmo que haja uma mobilização dos poderes públicos ao abrirem editais de apoio financeiro para a inclusão digital, cujos recursos são destinados a estudantes de baixa renda no intuito de comprarem dispositivos móveis e pacotes de dados de internet - como no caso da Universidade Federal de Roraima (UFRR)⁴ e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)⁵ - a quantidade de recursos é limitada, e não é capaz de atender a todos. Levando em conta ainda a

⁴ Disponível em: <http://ufrr.br/ccla/index.php/335-ufrr-lanca-edital-de-apoio-financeiro-para-inclusao-digital> Acesso em 15 fev. 2021.

⁵ Disponível em: <https://novoparaiso.ifrr.edu.br/assistencia-estudantil/editais/2020/apoio-a-inclusao-digital/edital-ndeg-001-2020-apoio-a-inclusao-digital-ifrr-cnp> Acesso em: 15 fev. 2021.

realidade local do estado de Roraima, onde muitas áreas do interior não possuem nem mesmo sinal de internet.

Logo, percebe-se que o ERE através de aulas síncronas ou assíncronas⁶ não é capaz de atender a comunidade escolar em sua totalidade, devida à inacessibilidade de alguns aos recursos necessários para realizá-las.

2.3 Os professores e seus desafios

É importante lembrar que, nesta circunstância inicial, muitos membros do corpo docente estarão ensinando remotamente pela primeira vez, logo para a implementação ideal do ERE é preciso um forte apoio da instituição de ensino à qual o professor está vinculado, a partir da criação de equipes de desenvolvimento e suporte que o ajudem a encontrar maneiras de atender às necessidades institucionais e discentes, e também o auxiliem no desenvolvimento de habilidades para que possam trabalhar o ensino nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Porém, ainda que a escola disponha desta equipe, é possível que ela não seja capaz de oferecer um apoio individual ao professor, tendo em vista o grande nível de preparação a ser feita numa janela de tempo tão pequena. Logo, o enfoque deve ser direcionado a alguns dos principais desafios a serem transpostos neste período, como o próprio “suporte tecnológico aos discentes para acompanhamento das atividades remotas, a normatização das ações e dos procedimentos, a formação dos professores” (RODRIGUES, 2020, np.).

Ao considerarmos isto, se torna evidente a necessidade de se instrumentalizar os professores para que possam planejar e realizar as atividades remotas com o auxílio da internet e das Tecnologias Educacionais Digitais (TED) que abrangem desde dispositivos e programas até os diversos aplicativos existentes hoje (SILVA; ANDRADE; BRINATTI, 2020). Além disso, é preciso que o conhecimento tecnológico se alinhe com os conhecimentos pedagógicos e de conteúdo, consolidando o que Mishra e Koehler (2006) chamam de Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (CTPC).

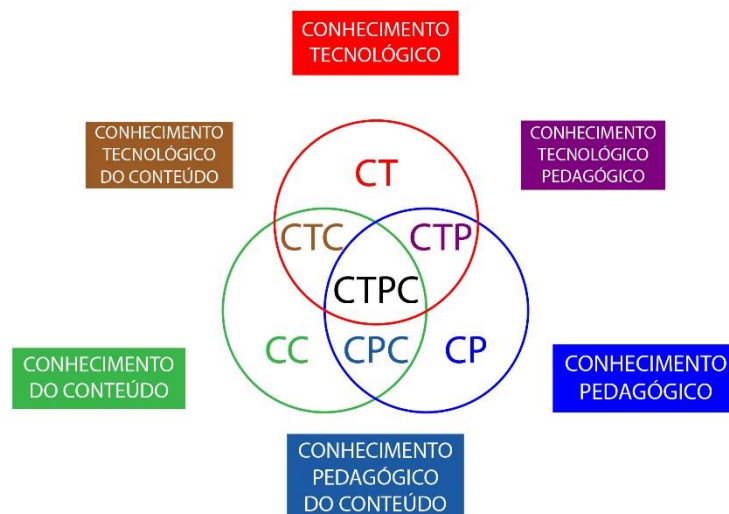
⁶ Aulas síncronas são aquelas nas quais professor e alunos interagem no ambiente de aprendizagem virtual no mesmo momento (ex: videochamadas, *lives*, *chats*), e aulas assíncronas são aquelas nas quais as atividades podem ser realizadas sem esta interação em tempo real (ex: videoaula gravada, fórum, e-mail).

O Conhecimento Tecnológico (CT) diz respeito ao domínio de tecnologias educacionais, sejam elas analógicas como livro, quadro branco e pincel, e se estende ao manuseio de tecnologias digitais como internet, softwares e dispositivos diversos. No que concerne ao Conhecimento de Conteúdo (CC) temos a familiaridade do professor com os temas e matérias abordados em sala de aula, o que inclui o conhecimento das teorias, fatos, ideias e processos que compõem determinado assunto. E por fim, o Conhecimento Pedagógico (CP) se trata da base docente que abrange conhecimentos relacionados à métodos e práticas educativas, envolvendo um profundo entendimento teórico e pragmático das teorias cognitivas, comportamentais e de aprendizagem (SILVA; ANDRADE; BRINATTI, 2020).

Estes três tipos de conhecimento necessários à atividade docente possuem a possibilidade de serem associados em duplas, o que gera conhecimentos específicos que podem atender a necessidades de contextos pontuais. No entanto, somente a associação dos três é capaz de dar a estabilidade que o professor necessita para implementar o ERE, pois juntos, consolidam o Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (CTPC), um forte pilar de sustentação do ensino.

FIGURA 1 - CONHECIMENTO TECNOLÓGICO E PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO

CONHECIMENTO TECNOLÓGICO E PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO



É comum que a formação inicial dos professores dê ênfase ao Conhecimento Pedagógico e o Conhecimento do Conteúdo, passando muitas vezes superficialmente pelo Conhecimento Tecnológico, principalmente aquele que abrange as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Este fato atrelado ao rápido desenvolvimento dos dispositivos e recursos tecnológicos reforça a necessidade de lançar um olhar atento para a formação deste professor no que concerne ao uso pedagógico dessas ferramentas, no intuito de ampará-lo com este domínio instrumental.

Falta capacitação em **tecnologia educacional** em programas de formação de professores nas universidades [...]. Ele deve conter conhecimento de conteúdo em três áreas: **Conhecimento sobre Ferramentas Tecnológicas:** conhecimento técnico que ajuda os professores a desenvolverem habilidades para usar hardware e software. **Conhecimento Pedagógico Apoiado em Tecnologia:** conhecimento e habilidades específicas que os professores precisam aprender e que os ajudam a usar a tecnologia para projetar materiais e fornecer instruções ou envolver os alunos para alcançar as metas de aprendizado em domínios acadêmicos específicos. **Conhecimento sobre Gerenciamento de Sala de Aula Relacionado à Tecnologia:** conhecimento que fornece aos professores informações sobre a reação dos alunos em um ambiente de aprendizado com infusão de tecnologia, por exemplo, como impedir que os alunos usem os dispositivos e a internet para realizar atividades inapropriadas disfarçadas. (SILVA; ANDRADE; BRINATTI, 2020, p.23, grifo nosso)

Rodrigues (2020) aponta que é necessário que tenhamos a clareza de que apesar das TDIC estarem inseridas de forma fluida no nosso cotidiano, incluindo o ambiente escolar, o professor muitas vezes não as domina, o que dificulta sua adaptação ao ERE. Porém, “este domínio é essencial como primeiro passo. É preciso aprender a utilizar as ferramentas antes de aplicá-las com finalidades educacionais” (RODRIGUES, 2020, np.).

Com o início da pandemia e a necessidade de implementação do ERE houve uma grande mudança nas práticas cotidianas dos docentes. Os professores tiveram que se transformar em youtubers⁷ ao gravarem suas videoaulas, foram levados a aprender a utilizar os sistemas de videoconferência e até mesmo plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem. No entanto, a urgência da situação fez com que muitos deles utilizassem estas tecnologias numa perspectiva meramente instrumental ao transporem metodologias e práticas pedagógicas do âmbito presencial para o

⁷ Youtuber é o nome dado ao criador de conteúdo para a plataforma de compartilhamento de vídeos do Google, o Youtube.

remoto, o que acabou por reduzir tais práticas a um ensino estritamente transmissivo (MOREIRA; HENRIQUE; BARROS, 2020, p.352).

Algo que é compreensível, tendo em vista que muitos estavam habituados a práticas de ensino tradicionais com o uso de recursos comuns a uma sala de aula como, por exemplo, pincel, quadro branco e livros. O que aconteceu foi que “os docentes se viram diante do desafio de preparar e apresentar os conteúdos utilizando outros recursos, outras linguagens e em menor tempo” (RODRIGUES, 2020, np.). Com isto, acaba por ocorrer uma quebra de paradigma, pois é exigido que o professor não só amplie seu conhecimento acerca da tecnologia empregada ou reflita sobre seu fazer docente, mas também ressignifique sua prática pedagógica durante este período de crise.

Isto porque a Aprendizagem Online pressupõe modelos e práticas pedagógicas diferentes das presenciais, bem como direciona o professor a assumir novos papéis. Ele deve guiar as ações de ensino de forma que o aluno desenvolva sua autoaprendizagem e autonomia, além de realizar outras atividades de mediação entre o aluno e o conhecimento.

No professor recaem, pois, as funções de motivador, de criador de recursos digitais, de avaliador de aprendizagens e de dinamizador de grupos e interações online. E para ser esse dinamizador é necessário compreender as especificidades dos canais e da comunicação online, síncrona e assíncrona (SALMON, 2000, *apud* MOREIRA; HENRIQUE; BARROS, 2020, p.354).

Outro ponto importante a ser ressaltado é que neste contexto o fazer reflexivo, a autonomia e a autoavaliação do docente são exigidos em um nível mais elevado, isto porque de acordo com Silva, Andrade e Brinatti (2020, p.18) “não existe uma solução tecnológica única que se aplique a todo professor, curso ou visão de ensino”, o que faz com que seja necessário uma compreensão ampla das relações complexas existentes entre a tecnologia, o conteúdo e a pedagogia, para que a partir daí possam ser desenvolvidas estratégias de ações direcionadas ao contexto com todas as suas particularidades.

Hodges (*at al*, 2020) afirmam que quando examinamos o planejamento educacional em situações de crise, percebemos que eles requerem criatividade na resolução de problemas. Ou seja, é necessário pensar “fora da caixa” para que possamos encontrar resolutivas às novas necessidades dos nossos alunos. Porém, isto pode se tornar um processo muito estressante, tendo em vista que em alguns

momentos o professor terá que improvisar soluções rápidas em condições abaixo das ideais.

Com isto, fica clara a necessidade de se manter um olhar atento para a formação inicial e continuada desse professor de forma que ele tenha bases sólidas para lidar com este intenso período de mudanças. E ainda é importante que as instituições de ensino possuam equipes de apoio especializadas capazes de subsidiá-lo para que ele se torne proficiente tanto no uso das novas tecnologias, quanto na integração efetiva delas com o conteúdo, conseguindo amarrá-las com seu conhecimento pedagógico.

Ainda assim, inicialmente haverá um processo não só de aprendizagem do professor quanto às novas atividades trabalhadas, mas ele - em conjunto com as instituições de ensino - também precisará fazer avaliações frequentes para ter uma visão clara acerca da eficiência e eficácia dos procedimentos educacionais que decidiu adotar, de forma a mensurar sua qualidade em três aspectos, entrada, processo, contexto e produto.

Para tal, Hodges (at al, 2020) sugerem uma lista de questões a serem consideradas:

QUADRO 1 - ASPECTOS PARA AVALIAR A EFICIÊNCIA E EFICÁCIA DOS PROCEDIMENTOS EDUCACIONAIS

Entrada	<ul style="list-style-type: none"> - A infraestrutura de tecnologia era suficiente para atender às necessidades da ERE - A equipe de suporte do campus tinha capacidade suficiente para atender às necessidades da ERE? - Nosso desenvolvimento profissional contínuo do corpo docente foi suficiente para habilitar a ERE? Como podemos aumentar as oportunidades para demandas de aprendizagem imediatas e flexíveis relacionadas a abordagens alternativas de instrução e aprendizagem?
Processo	<ul style="list-style-type: none"> - Onde professores, alunos, pessoal de apoio e administradores tiveram mais dificuldades com a ERE? Como podemos adaptar nossos processos para responder a esses desafios operacionais no futuro?
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> - Dada a necessidade de mudar para o ensino remoto, quais recursos internos e externos foram necessários para dar suporte a essa transição? Quais aspectos do contexto (institucional, social, governamental) afetaram a viabilidade e eficácia da transição? - Como as interações da escola/universidade com alunos, famílias, funcionários e partes interessadas locais e do governo impactaram a capacidade de resposta percebida à mudança para a ERE?

Produto	<ul style="list-style-type: none"> - Quais foram os resultados programáticos da iniciativa ERE (ou seja, taxas de conclusão do curso, análises agregadas de notas, etc.)? Como os desafios relacionados a esses resultados podem ser tratados em apoio aos alunos e professores impactados por essas questões? - Como o feedback dos alunos, professores e equipes de suporte pode informar as necessidades da ERE no futuro?
----------------	---

Fonte: a autora com base em HODGES et al, 2020.

Ao buscar as respostas para estas perguntas é possível criar um panorama nítido do que foi implementado, para que a partir daí instituições de ensino e professores façam reajustes que potencializem o ensino e a aprendizagem neste contexto específico.

Zimmerman (2020) aponta que o coronavírus acabou por criar experimentos naturais sem precedentes, à medida que levou corpos docentes inteiros a interromperem as atividades cara-a-cara e ingressarem nas aulas online. Logo, esta é uma oportunidade de analisar suas performances para que seja possível pensar em formações continuadas capazes de atender às lacunas percebidas e replicar os sucessos obtidos.

2.4 O ERE e o ensino de música online

No que concerne ao Ensino Remoto Emergencial na área de música toda essa transição para o ensino online se torna ainda mais desafiadora, isto porque de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a música aparece no componente curricular Arte na Educação Básica de forma bem prática. Barros (2020) ainda observa que as plataformas de videoconferência utilizadas para as aulas online não foram feitas para atividades musicais, e por isso apresentam questões como latência e falta de fidelidade sonora. O autor ainda comenta que os próprios equipamentos necessários para uma boa captação de áudio - algo de extrema importante na atividade musical - são caros, o que não os deixa acessíveis a muitos professores.

Como ERE é, muitas vezes, fruto de um interrompimento abrupto das aulas presenciais, se o professor não dispor destes equipamentos que propiciem uma boa qualidade sonora, ele deverá evitar determinados tipos de atividades, tendo em vista que o ensino e aprendizagem da música requerem uma boa referência vocal e instrumental. Por outro lado, o próprio aluno muitas vezes também não disporá de um bom fone de ouvido com microfone, um bom gravador de voz no celular ou

computador, ou mesmo câmera de vídeo para compartilhar suas práticas com o professor e o restante da turma. Além disso, dependendo da região do país, a instabilidade da internet pode ser mais um empecilho às atividades práticas nas aulas síncronas ou assíncronas.

Nestas circunstâncias, cabe ao professor de música refletir acerca das práticas musicais provenientes da cultura participativa digital realizada através das tecnologias. Desta forma, ele deve ponderar sobre que conteúdos musicais podem ser potencializados pelas ferramentas de que dispõem, e evitar aqueles cuja prática e apreensão fiquem limitadas por quaisquer aspectos relacionados a não presencialidade do ensino. Assim, ele pode ampliar as oportunidades de aprendizagem do aluno. Porém, é possível que isso lhe gere certo nível de frustração pela impossibilidade de realizar determinadas atividades, com isso, ele deve ter em mente que este é um processo transitório, não definitivo, para que ele “não caia na armadilha da comparação das atividades remotas com as do ambiente presencial, o que pode tornar seu trabalho *on-line* incipiente” (BARROS, 2020, p. 297).

A clareza sobre os tipos de recursos tecnológicos de que ele e seus alunos dispõem é uma das chaves para apreender a realidade vivida, para que a partir daí possa aproximar suas ideias do conteúdo musical, de forma a propor as atividades mais condizentes com o contexto.

Silva, Andrade e Brinatti (2020) nos apresentam no livro *Ensino Remoto Emergencial* possíveis recursos a serem utilizados para cada tipo de atividade comumente desenvolvida nas aulas. Para tal, eles categorizam os tipos de atividade em cinco grupos, expondo através de tabelas o tipo de atividade que pode ser desenvolvida, sua descrição e possíveis recursos ou aplicativos que podem ser utilizados para sua realização.

Os grupos apresentados são: I) Reconhecimento e divulgação de dados, II) Análises, interpretação e avaliação, III) Comunicação escrita, IV) Comunicação audiovisual e V) Resolução de problemas.

Trago aqui a tabela do grupo IV que se trata da comunicação audiovisual, por entender que é uma das mais relevantes para o ensino de música online, principalmente em condições de ERE. No entanto, o professor não só pode como deve fazer o uso dos outros tipos de atividades e recursos disponíveis, para que consiga abranger as necessidades educacionais dos discentes com o máximo de eficiência, dentro das possibilidades.

QUADRO 2 - ATIVIDADES E RECURSOS AUDIOVISUAIS

Grupo IV - Comunicação Audiovisual		
Tipo de atividade	Breve descrição	Possíveis recursos ou aplicativos
1. Planejamento de produções audiovisuais	Os alunos preparam um plano de trabalho, definem todos os elementos necessários, escolhem o formato e o gênero de suas produções de acordo com a finalidade e escrevem um esboço ou rascunho do texto e das indicações necessárias para desenvolvê-los.	Word ou Writer. CmapTools. Biblioteca Digital.

Continua

2. Entrevista e/ou debate	Os alunos questionam (pessoalmente, por telefone ou por e-mail) alguém sobre um tópico escolhido. Pode ser gravado e compartilhado digitalmente.	Audacity. Windows Movie Maker. Câmera Digital.
3. ContinuaCriando uma ilustração mural, linha do tempo, gráficos	Os alunos produzem suas próprias ilustrações impressas ou digitais; eles sequenciam eventos em uma linha do tempo impressa ou eletrônica, ou através de uma página da web ou apresentação multimídia.	PowerPoint. Google Earth. Irfanview. Gimp ou Paint. GeoGebra ou GraphMatica.
4. Criação de um jornal/diário/revista	Os alunos sintetizam as informações do curso na forma de jornal, impresso ou eletrônico.	Scribus. PowerPoint ou Impress. Windows Movie Maker. Wikis. Blogues. Sites.
5. Criando um vídeo, um filme, uma história em quadrinhos	Usando alguma combinação de imagens estáticas, vídeo, música e narração, os alunos produzem seus próprios filmes.	Gimp ou Paint. Impress ou PowerPoint. Windows Movie Maker. Cheese.
6. Exposição em classe	O aluno desenvolve e ensina uma apresentação sobre um conceito, estratégia ou problema específico.	Impress ou Power Point. Podcasts. Cheese ou Windows Movie Maker. IrfanView.
7. Descrição das leis e processos físicos / Gráfico de fenômenos	Auxiliado pela tecnologia, no processo de descrição ou documentação, o aluno produz uma explicação de um evento ou fenômeno.	Camstudio ou Wink. Excel. Cmapprools. Laboratórios Virtuais.
8. Representações por imagens	Os alunos se expressam através de imagens, colagens, pinturas, animações etc. Eles representam fenômenos através de gráficos.	Gimp ou Paint. IrfanView. Impress ou PowerPoint.

Continua

Conclusão

9. Planejamento e/ou desenvolvimento de exposição/amostra	Os alunos sintetizam elementos-chave de um tópico em uma exibição - exibição física ou virtual. Eles compartilham o que entenderam com outras pessoas, oralmente ou multimídia, de forma síncrona ou assíncrona.	Impress ou PowerPoint. CamStudio ou Wink. Cheese ou Windows Movie Maker. Audacity. Wiki. Modellus
10. Desempenho ao vivo ou gravado	Os alunos apresentam um script. Eles participam de uma dramatização da história da ciência ou de um fenômeno natural.	Impress ou PowerPoint. Ferramentas de Vídeo e Áudio. Cheese ou Windows Movie Maker. Audacity. Wiki.

Fonte: Silva; Andrade; (2020, p.41)

Outro ponto essencial é que o professor planeje e o estudante e/ou seus responsáveis tenham acesso aos elementos que, segundo Moreira, Henrique e Barros (2020, p.359), devem estar presentes na apresentação das atividades online, sejam elas síncronas ou assíncronas. São eles:

1. Apresentação do título e subtítulo.
2. Descrição da atividade.
3. Objetivos gerais de aprendizagem.
4. Disponibilização dos recursos de aprendizagem.
5. Período de realização.
6. Critérios de avaliação.
7. Descrição do procedimento de entrega de trabalho.
8. Natureza de atividade (individual ou em grupo/colaborativa).
9. Apresentação das etapas do desenvolvimento das atividades solicitadas.

O planejamento destes pontos alinhado com a compreensão dos alunos acerca deles fará com que a realização das atividades ocorra com menos empecilhos ou interferências na comunicação, o que tende a facilitar o cotidiano escolar.

Para além de todos os ajustes pedagógicos e metodológicos, uma outra característica da atividade docente neste período pandêmico se destaca: o isolamento social físico, proposto para evitar a propagação do coronavírus. No entanto, é primordial que este professor se vincule a uma rede de suporte, não só de forma

institucional, mas que também o conecte aos pares em trocas produtivas para que seu trabalho não se torne solitário.

Além de ampliar a visão, compreendendo que os colegas professores de música passam por desafios similares, o próprio professor é capaz de compartilhar seus sucessos e insucessos, contribuindo com outros profissionais e também aprendendo com eles. Barros (2020, p. 299) aponta que o suporte de redes colaborativas profissionais é essencial para que haja “o compartilhamento de experiências e práticas pedagógico-musicais”.

Posso citar como exemplo o *Repositório Coletivo de Possibilidades - Ensino de Música a Distância* existente no website da Associação Brasileira de Educação Musical⁸ (ABEM), no qual os professores de música podem enviar materiais e acessar aqueles já publicados dispostos nas seguintes categorias: ensaios de grandes grupos; aulas e ensaios para grupos de câmara; aulas individuais; apresentações musicais; e atividades/aulas/recursos para aulas de música coletivas (musicalização, teoria musical, música na escola).

2.5 Revisão de literatura

É notória a complexidade dos fatores que envolvem a implementação do ERE, porém, no que concerne à produção científica brasileira sobre a temática ainda há uma grande lacuna. Ao buscar os termos “Ensino Remoto Emergencial”; “Pandemia” e “Covid-19”, na área da Educação e da Música, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), não foi encontrado nenhum trabalho que versasse sobre o assunto.

No Scielo, foram encontrados 3 artigos que discutiam sobre a temática: Gusso (*et al.*, 2020) explanam sobre o ensino superior em tempos de pandemia, propondo diretrizes para orientar o trabalho dos gestores universitários ao avaliarem as dificuldades e limitações da situação vigente, no intuito de sugerir maneiras de se promover condições de trabalho e meios pedagógicos viáveis e seguros para professores e estudantes; Appenzeller (*at al.*, 2020) apresentam as estratégias da implementação do ensino remoto utilizadas na faculdade de medicina da Unicamp; e

⁸ Disponível em : <http://www.abemeducacaomusical.com.br/repositorio-coletivo.asp> . Acesso em 15 fev. 2020.

Morais Neto (*at al.*, 2020) fazem um relato de experiência acerca das vivências da educação em saúde com o público LGBT com o auxílio de plataformas digitais neste contexto de pandemia.

No Google Acadêmico, foram encontrados alguns relatos de experiência sobre a implementação do ERE, principalmente nos níveis de graduação e pós-graduação, porém destaco aqui aqueles que versam sobre a Educação Básica (PINTO, 2020; OLIVEIRA, *at al* 2020; MACEDO; MOREIRA, 2020; MELO, 2020; HONORATO, 2020; LORZING; NEGRÃO, 2020), pois, ressaltam o processo de adaptação à nova realidade, as estratégias adotadas, bem como os impactos à prática docente.

Na área da educação musical, um artigo se destaca, a publicação *Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o Ensino Remoto Emergencial de música* (BARROS, 2020). Nele o autor nos traz um panorama das medidas tomadas pelas autoridades sanitárias, ressaltando suas consequências no campo da educação, e apresentando o conceito de Ensino Remoto Emergencial e suas especificidades na prática dos educadores musicais.

A temática teve uma emergência recente por conta das circunstâncias atuais, e grande parte de seu referencial teórico é americano – Zimmerman, Hodges, Moore, Lockee, Trust, Bond -, logo faz-se necessária a reflexão e produção científica brasileira que abarque o assunto, isto porque somente desta forma poderemos amadurecer o fazer docente em meio a crises como esta da COVID-19, nos fortalecendo teórica e metodologicamente no intuito de contemplar o ERE na formação do professor, seja ela inicial ou continuada. Desta forma, será possível diminuir o impacto negativo deste urgente processo de adaptação, dando a professores e alunos mais segurança na continuidade do fazer educacional.

Hodges (*at al*, 2020) ressaltam que é necessário compreender que esta crise sanitária sem precedentes causou diversas interrupções na vida de alunos, professores e funcionários das instituições de ensino, o que faz com que esse período de Ensino Remoto Emergencial não seja exatamente prioridade de todos os envolvidos. Isto porque a atenção e os sentimentos destes seres humanos podem estar direcionados a demandas mais urgentes, como questões familiares, de saúde e mesmo financeiras. Logo, é necessário que todos, em especial os professores e gestores, sejam flexíveis com prazos e políticas que envolvam a implementação do ERE.

O que estamos assistindo neste momento histórico é o emergir de profundas mudanças de paradigmas educacionais, bem como o despertar para a necessidade de se formar e capacitar professores para que sejam capazes de lidar e extrair o melhor da educação digital em rede, caracterizada pela conectividade, fluidez, velocidade e apropriação de recursos novos a todo momento.

É no quadro dessas necessidades em relação à docência online que se devem definir políticas e criar programas de formação e de capacitação para todos os agentes educativos direcionados para o desenvolvimento de projetos de formação e educação digital que permitam realizar uma adequada transição deste Ensino Remoto Emergencial para uma educação digital em rede de qualidade. (MOREIRA; HENRIQUE; BARROS, 2020, p.362).

Os desafios são e continuarão sendo muitos, porém, uma coisa é certa: o mundo e a educação não serão os mesmos no período pós-pandêmico. Enquanto eu escrevo estas palavras a vacinação contra este vírus terrível já foi iniciada, e há uma discussão acerca da volta das aulas presenciais cujo embate é forte entre instituições de ensino, professores, pais e alunos, e comunidade médica. A história está acontecendo diante de nossos olhos, e como Paulo Freire (1996) já dizia, muito bem parafraseado por Rodrigues (2020, np.) “a educação é sempre histórica, localizada e deve contribuir para que os aprendentes (professores e alunos) assumam-se como seres sociais e históricos, como seres pensantes, transformadores, criadores e realizadores de sonhos”.

3 O Canto Na Educação Básica

“Que pulsão é essa que nos leva a cantar, que nos une com outras pessoas, que nos induz a lembranças, que nos identifica como povo? Uma canção. Às vezes, um hino, ou um acalanto. Muitas vezes nem soa, murmura em nossa cabeça. Outras vezes, soa na voz de um passante que, de estranho passa a ser cúmplice. Emerge da multidão nas passeatas, nos jogos, nas comunidades, identificando condutas, embalando ideias, soando segundo a busca invisível de um ideal, de um gesto” (Kerr).

O trecho acima consegue expor com clareza a capacidade de evocar emoções que o canto possui, principalmente quando se vincula aos diversos conjuntos de representações sociais humanas. O etnomusicólogo e antropólogo social John Blacking (1995) afirma que o próprio cantar é uma das expressões artísticas mais antigas da humanidade, sendo inicialmente atrelado aos ritos místicos e

comemorativos, e posteriormente se tornando um reflexo dos padrões e das relações humanas, o que contribuiu inclusive para a construção da identidade social das civilizações.

Não é à toa que cantar é uma das formas mais prazerosas de nos colocarmos no mundo. O fato de nos ouvirmos e sermos ouvidos compõe um profundo processo de expressão e externalização de sentimentos, opiniões e crenças. Desta forma, a prática do canto atua diretamente no interior das emoções e envolve uma diversidade de aspectos positivos ao nos colocar em contato com nossa natureza humana, nos tornando autores de nossos próprios fazeres musicais.

Ao compreendermos a música como uma expressão humana, uma das linguagens que o homem usa para se comunicar consigo e com o outro, percebemos também que ela não existe por si própria, pois está inerentemente atrelada a um contexto sociocultural repleto de significados e interpretações. É por isso que “quando ouvimos, cantamos ou tocamos música, estamos parcialmente nos enveredando por uma maneira de pensar, de ser e de estar no mundo” (ALMEIDA; PUCCI, 2015, p. 28).

O canto manifesta isso de forma ainda mais íntima, pois nossa voz é produzida a partir da cooperação de dois sistemas que realizam funções vitais do nosso corpo⁹, e mais do que isso, ao considerarmos que cada ser humano possui uma configuração física singular que gera uma voz com características únicas, “não podemos falar da voz sem nos referirmos à maneira de ser de cada um” (SCHMELING; TEIXEIRA, 2010, p. 86), o que engloba todo o nosso ser em sua individualidade e coletividade.

Apesar de suas diferentes características, o canto é uma prática difundida em todas as culturas, por se tratar de uma atividade intrinsecamente humana (MATEIRO; VECHI; EGG, 2014). Ele faz parte do cotidiano das comunidades urbanas, rurais e indígenas, aparecendo nas brincadeiras de criança, nas canções de ninar, nos cantos de trabalho, além de se integrar muitas vezes como elemento central das danças, das festas e dos ritos (ALMEIDA, 2014).

Como expressão artística e cultural ele perpassa por diversos âmbitos e instituições da atividade humana, recebendo sua valoração de acordo com os objetivos aos quais ele é destinado. Em casa as mães costumavam cantar as cantigas de ninar para seus filhos, e nos churrascos de domingo era comum vermos grupos de

⁹ O sistema fonador, responsável pela produção da voz, é formado pelo trabalho em conjunto do sistema respiratório e digestório.

amigos se divertindo com rodadas de karaokê; na igreja os hinos de louvor e adoração são dirigidos pelos ministérios de música; já na escola o canto aparece na pausa para o hino nacional, nas canções apresentadas no Dia das Mães e dos pais, ou simplesmente no cumprimento “bom dia, coleguinha, como vai?”.

Contudo, Almeida (2014) reflete que na sociedade contemporânea ocidental a prática do canto está se restringindo a poucas pessoas em eventos e lugares específicos, desaparecendo do dia a dia como uma expressão espontânea. Por isso, é importante que a escola participe do “resgate desse bem comum” (*idem*, 2014, p. 104), preservando esta prática ao longo da vida escolar do aluno desde a Educação Infantil, para que ele possa desenvolver o hábito de cantar, pois somente assim o canto natural poderá voltar às ruas e casas.

A autora faz uma ressalva, diz ainda que é comum encontrarmos muitos equívocos em sua prática na escola. O problema não é cantar na hora de introduzir ou finalizar atividades (hora da roda, do lanche, da saída), mas fazê-lo de “forma estereotipada, mecânica, sem exploração da expressão natural das crianças, como normalmente acontece” (*idem*, p. 105). Isto ocorre porque o trabalho musical muitas vezes depende do grau de afinidade que o professor tem com o cantar e, de forma geral, os educadores normalmente não possuem uma formação musical adequada, seja em sua trajetória educacional como alunos ou formação pedagógica como professores.

Logo, cabe ao professor de música encarar o desafio de “transformar, redimensionar o conceito e as formas de ação do canto na escola” (ALMEIDA, 2014), utilizando-se de seu espaço na disciplina de Arte, e em alguns casos, na disciplina específica de Música, para potencializar o desenvolvimento musical e extramusical dos alunos, através da prática do canto de forma sistematizada e intencional.

3.1 O canto e a educação musical na escola brasileira

Muitos motivos levam o canto a ser considerado um dos principais pilares da educação musical por diversas metodologias de ensino da música. Porém, podemos destacar que um dos mais importantes é exatamente o fato de que a voz é um instrumento musical democrático, “um recurso acessível ao fazer musical porque todos a levam consigo. Assim, a utilização da voz como instrumento de musicalização, na escola, torna-se uma opção relevante” (SCHMELING; TEIXEIRA, 2010, p. 76), e mais do que isso, sua prática amplia a percepção de si e do mundo, além de aumentar

a possibilidade de expressão e comunicação do ser humano (ALMEIDA; PUCCI, 2015).

Sendo a nossa voz o nosso primeiro instrumento musical, bem como primeiro objeto de exploração sonora, experimentá-la e conhecê-la através de jogos musicais, improvisações e do simples cantar é prazeroso e significativo. E no que concerne ao aprendizado musical, tal atividade se destaca como uma forma eficaz na promoção do desenvolvimento da percepção auditiva, da afinação, e da musicalidade como um todo, sendo sua prática ainda adaptável a qualquer contexto socioeconômico por não exigir mais do que o próprio corpo para sua realização (ALMEIDA, 2014).

Numa perspectiva mais ampla, se compreende que o canto traz inúmeros benefícios para a aprendizagem musical da criança, mas também abrange outros aspectos de sua formação. Segundo Mejía (2008, p. 241 *apud* SCHMELING; TEIXEIRA, 2010, p. 86) “cantar supõe um ato afetivo e de expressão de estados de ânimo, implicações grupais, lúdicas e afetivas”, de forma que sua prática objetivada e orientada pode, ainda, promover impactos positivos no âmbito emocional e psicossocial. O ato de cantar, sobretudo em conjunto, exige que nos ouçamos e ouçamos o outro, o que promove também a construção de um espírito de coletividade e auxilia no desenvolvimento da atenção e da concentração (ALMEIDA, 2014).

Uma prática comum de canto coletivo no ambiente escolar é o canto coral. Muitas vezes ele ocorre como atividade recorrente nas aulas de Arte/Música ou como atividade extracurricular proposta pela escola em um turno oposto. Independentemente de sua finalidade, o canto coral se destaca como uma “experiência afetiva marcante” que oportuniza o desenvolvimento individual e coletivo e “amplia a musicalidade e a capacidade de se expressar através da voz” (FIGUEIREDO, 2006, p. 8-9).

Tal prática é histórica e recorrente na educação brasileira desde o período colonial, e ainda, anteriormente a isso o canto em conjunto já fazia parte dos ritos indígenas. No entanto, foram os padres jesuítas que fomentaram o canto coletivo como um dos pilares do processo de catequização, sendo eles considerados por Kiefer (1976) os primeiros professores de música europeia no Brasil.

Apesar da prática do canto permear a cultura escolar de diversas formas e pelos mais diversos motivos ao longo do tempo, ele só vem marcar a educação musical brasileira de forma sistemática entre os anos 30 e 40 do século XX, através

do programa de canto orfeônico instaurado por Villa-Lobos nas escolas de Educação Básica, que baseado em uma ideologia nacionalista concorria para

[...] o levantamento do nível intelectual do povo e desenvolvimento do interesse pelos feitos artísticos nacionais. Era o instrumento de educação cívica, moral e artística. O canto orfeônico nas escolas tinha como principal finalidade colaborar com os educadores para obter-se a disciplina espontânea dos alunos, despertando, ao mesmo tempo, na mocidade um são interesse pelas artes em geral. (MARIZ, 2005, p.144-145)

Posteriormente, o canto orfeônico foi substituído pela disciplina de Educação Musical no primeiro e segundo grau com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024 de 1961, porém os professores de Educação Musical, em sua maioria eram os mesmos que anteriormente trabalhavam com o canto orfeônico, o que acabou por fazer este modelo de ensino de música perdurar mesmo após sua extinção oficial (KERR, 2005).

Foi a partir da década de 70, com a Educação Artística implementada nas escolas por meio da LDB n. 5.692/71, que o canto perdeu destaque, ainda que tenha permanecido no ambiente escolar. A situação não mudou muito após a implantação da LDB n. 9.394/96 quando a Educação Artística é substituída pela disciplina de Artes, que contempla o ensino da música em conjunto com as artes visuais, artes cênicas e dança (MATEIRO; VECHI; EGG, 2014).

Porém, no ano de 2008 a Lei n. 11.769 enfatiza que o conteúdo de música deve ser obrigatório na disciplina de Artes, com isso, se percebeu um movimento relacionado à abertura de novos cursos de licenciatura em música pelo país, bem como ampliou-se as discussões acerca da implementação da lei nas escolas de Educação Básica, o que contribuiu fortemente, inclusive para a publicação de diversos artigos que versam e estudam a prática do canto como uma forma acessível de se potencializar a educação musical no contexto escolar. Posteriormente, em 2016 tal lei foi substituída pela Lei n. 13.278 que institui que a música, as artes visuais, a dança e o teatro constituirão o ensino da arte na Educação Básica, o que promove um status de igualdade entre as quatro linguagens artísticas propostas no mesmo componente curricular.

Desta forma, o canto permanece na escola na disciplina de Arte, e é importante considerar que há uma riqueza musical que provém dos próprios alunos no desenvolver desta prática. De acordo com Souza

quando nos encontramos diante de um grupo de estudantes, para a realização de atividades vocais, deparamo-nos com diversos timbres e formas de emissão vocal, seja por meio da voz falada ou cantada. Essas diferentes maneiras de se produzir sons com o instrumento vocal precisam ser levadas em conta, valorizando-se, em primeiro lugar, o significado do fazer músico-vocal, uma vez que envolve um complexo de relações e significados para os sujeitos envolvidos (2000, p. 28 *apud* SCHMELING; TEIXEIRA, 2010, p. 76).

Tais aspectos devem ser valorizados no ensino e aprendizagem da música, principalmente durante caminho de musicalização, aqui entendido como o processo de “desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro musical como significativo” (PENNA, 1990, p. 22). Neste processo, o cantar se apresenta como um elemento fundamental, pois, além de desenvolver aspectos musicais como a própria técnica vocal, a percepção musical e a afinação, também é capaz de significar e ressignificar a fruição artística por se integrar a uma atividade musical que faz parte de nosso cotidiano.

Schmeling e Teixeira (2010) indicam que para que um aproveitamento maior de tal prática, tanto no âmbito do desenvolvimento musical quanto no do desenvolvimento humano, é necessário que os professores realizem

atividades de reconhecimento do espaço, dos colegas, que trabalhem a percepção, a prontidão, a concentração, a iniciativa, a liderança, a integração, a socialização, entre outras habilidades, devem ser propostas a partir desse entendimento que cantar é utilizar o corpo como um todo, ou seja, é preciso desenvolver capacidades cognitivas, sociais e afetivas (SCHMELING; TEIXEIRA, 2010, p. 86).

Com isto, percebe-se que o canto deve ser trabalhado de forma integrada, promovendo o desenvolvimento do potencial musical e de outras instâncias da formação educacional. Logo, o professor de música deve possuir habilidades e competências específicas, voltadas para o uso desta prática como base do processo de musicalização. De forma que o canto se consolide como parte de um conjunto de ações e práticas intencionais e organizadas propostas pelo professor com base em um currículo, objetivando a potencialização do aprendizado musical.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) apresenta o canto como atividade recorrente desde o Campo de Experiências (Traços, Sons, Cores e Formas) da Educação Infantil, passando pelo componente curricular Arte do Ensino

Fundamental, e ampliando as aprendizagens artísticas no desenvolvimento de competências específicas de Linguagens e Suas Tecnologias no Ensino Médio.

É importante ressaltar que neste contexto específico a prática do canto e a educação musical em si não têm como objetivo ser profissionalizante, mas sim proporcionar a experiência musical de forma consciente, ampliando os horizontes sonoros em termos práticos, artísticos, culturais e sociais, no intuito de contribuir para uma formação integral do aluno. Destaco que apesar dos inúmeros benefícios extramusicais que a música traz em seu estudo, estes são apenas reflexos de uma prática e vivência musical ampla e integradora.

Com isso, o canto deixa de ser uma ferramenta ou um fim¹⁰, para se tornar um dos processos essenciais que compõem o estudo da música. A própria aprendizagem músico-vocal não se restringe à simples execução, mas engloba aspectos importantes de apreciação e reflexão, bem como da própria imitação de bons modelos vocais. Desta forma, a percepção musical se amplia por meio do contato com as diferentes formas de cantar, à medida em que o ouvido vai reconhecendo os tipos de emissão próprios de determinadas culturas ou gêneros musicais (SCHMELING; TEIXEIRA, 2010).

Em seu livro *Outras terras, outros sons*, Berenice de Almeida e Magda Pucci (2014) apresentam uma interessante proposta multicultural que entrelaça música e educação, contemplando as matrizes brasileiras indígena, africana e portuguesa. As sugestões para a prática em sala de aula dividem os temas e atividades em quatro eixos que propiciam esta vivência musical integradora, são eles: a audição comentada, a contextualização, a prática vocal e a prática instrumental. As autoras comentam que os dois primeiros eixos podem ser trabalhados por um professor não especializado, no entanto os dois últimos requerem conhecimentos e competências específicas de um professor de música.

Em síntese:

- a) A **audição comentada** objetiva ampliar a percepção de parâmetros do som e dos elementos da música, através de uma escuta ativa direcionada e refletida por meio de comentários e discussões coletivas.

¹⁰ Ferramenta no sentido de se tornar meio para a realização de outros objetivos como, por exemplo, cantar para memorizar uma fórmula de matemática, ou cantar para que o grupo se organize em fila. E fim no sentido de sua importância maior estar relacionada com a apresentação musical em si, como o coral formado para cantar no dia dos pais, que muitas vezes não considera o processo inteiro de preparação para este momento.

- b) A **contextualização** visa lançar um olhar reflexivo acerca dos aspectos culturais que envolvem as músicas e os povos que estão sendo estudados, sempre traçando um paralelo com as questões da atualidade.
- c) A **prática vocal** envolve uma experiência musical ativa na qual os professores devem:
- trabalhar os principais aspectos da música, cantando várias vezes para que os alunos se familiarizem com a melodia, a letra e a pronúncia.
 - após essa prática, focalizar os aspectos relacionados à técnica vocal, como respiração, articulação e afinação.
 - buscar uma proximidade com a entonação, a forma de cantar, dos povos indígenas que estão sendo estudados.
 - estimular a criação de melodias baseadas nos elementos musicais percebidos nas canções aprendidas anteriormente.
 - estimular os alunos a inventarem uma nova letra para as melodias aprendidas.
 - sugerir novas vozes que combinem com a melodia e que possam proporcionar arranjos vocais simples e intuitivos.
 - desenvolver a prática vocal solista e coletiva, diferenciando os diversos estilos musicais. (ALMEIDA; PUCCI, 2015, p. 51)

- d) A **prática instrumental** sugere o uso de instrumentos musicais básicos como alguns tipos de percussão e mesmo a flauta doce para os alunos, bem como piano e violão para que o professor acompanhe os estudantes inclusive na prática do canto. Sendo os arranjos e os tipos de instrumento completamente flexíveis e adaptáveis às demandas de cada realidade.

Ao refletirmos sobre os principais aspectos que englobam o canto na educação musical escolar, compreende-se necessário pensar sobre a formação dos professores de música, tendo em vista a necessidade que se tem deles possuírem a capacidade de articular seus conhecimentos técnicos musicais, em especial, vocais, com as propostas pedagógicas adequadas aos três níveis da Educação Básica.

3.2 O canto na formação do professor de música em Roraima

Com as reflexões feitas até o momento, fica evidente que para que o canto seja trabalhado na escola em todo seu potencial formativo, o professor de música deve ter uma formação inicial que contemple esta prática musical, bem como sua aplicação pedagógica neste contexto específico.

Mesmo que a voz não seja o instrumento principal deste professor-músico, é fundamental que ele possa oferecer um bom modelo vocal aos seus alunos, tendo em

vista sua prática recorrente. Isto porque a referência auditiva é um fator extremamente importante para o cantar e para o aprendizado de outros instrumentos musicais.

Nós aprendemos música ouvindo, observando, refletindo, imitando, experimentando, praticando, repetindo e sentindo. Logo, a referência será aquele a ensinar, o professor. Ele deve se afinado para que quem o ouve possa internalizar a melodia de forma correta, deve ter boa postura, dicção e entonação para que seus alunos o observem e o espelhem, deve ser capaz de indicar os ajustes técnicos a serem feitos, e por fim, conduzir a repetição dos acertos até que o aluno naturalize aquela prática, sentindo a voz sair de forma fluida e expressiva.

Segundo Almeida (2014) a falta desse conhecimento sobre a voz e o canto por parte do professor, gera a longo prazo déficits no aprendizado musical do aluno bem como prejuízos à voz do próprio professor

[...] é importante valorizar o cuidado com a qualidade da voz, isto é, o modelo vocal do educador. A minha prática de sala de aula e de assessoria, tanto para educadores sem formação específica como para educadores musicais, têm demonstrado o progressivo aumento dos problemas vocais nos professores e nas próprias crianças. O que enfatiza, ainda mais, a importância do bom modelo vocal do educador na sala de aula. (ALMEIDA, 2014, p. 107)

Levando em conta os objetivos desta investigação, eu senti a necessidade de buscar compreender como o canto apareceu na formação inicial dos professores de música participantes da pesquisa. Fiz isso a partir de uma breve análise curricular, no intuito de visualizar como os aspectos técnicos e pedagógicos referentes ao canto apareceram em sua formação a nível de graduação, verificando se estão em consonância com aquilo que é proposto para o ensino de música na Educação Básica.

O *locus* desta análise é o Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima, criado no ano de 2013 para atender uma demanda regional que apresentava carência de profissionais formados em Educação Musical, sendo impulsionado pela Lei 11.769/2008 que instituiu música como uma das linguagens constituintes do componente curricular Arte na Educação Básica (ALMEIDA, 2019).

Nesta perspectiva o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), aprovado e implementado no ano de 2017, apresenta como objetivo geral “desenvolver habilidades e competências pedagógicas, didáticas, científicas, musicais e artísticas para habilitar os acadêmicos para atuarem na Educação Básica e em outros contextos de ensino da música” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2017, p. 8). De forma que o egresso do Curso deverá ser capaz de significar tais competências e

habilidade teóricas e práticas no seu exercício profissional, fundamentando-se nos princípios contemporâneos da educação escolar e do ensino de música em outros cenários. Compreende-se que este profissional

estará preparado para mobilizar conhecimentos artísticos, musicais e educacionais pautados na sustentabilidade ambiental, na interculturalidade e na inclusão dos direitos humanos, além de aplicar criticamente conceitos e princípios teóricos, intervindo na sociedade por meio de suas manifestações culturais e promovendo condutas de investigação em espaços de educação musical (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2017, p. 9).

Assim, o Curso se estruturou em 3.210 horas, sendo 2.610 direcionadas às disciplinas obrigatórias e eletivas ou optativas, 400 dedicadas ao estágio supervisionado que compreende atuação na Educação Básica, e ainda, 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC). Todas elas ordenadas a partir de três núcleos estruturantes:

- I. Núcleo de formação: abrange os estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, do campo educacional e das diversas realidades educacionais, delineando um trajeto histórico e reflexivo das teorias e filosofias da música, da produção artística musical e da educação;
- II. Núcleo de aprofundamento profissional: envolve o aprofundamento e a diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, em sintonia com os sistemas de ensino;
- III. Núcleo de integradores curriculares: inclui a compreensão da formação relacionando teoria com prática (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2017, p. 12).

Destaco o núcleo de aprofundamento profissional como o responsável por aprimorar os conhecimentos técnicos musicais e pedagógicos, nos quais o canto se insere, e aponto o núcleo de integradores curriculares como grande responsável por relacionar tais conhecimentos com a prática cotidiana da Educação Básica, através do estágio supervisionado.

Levando isto em consideração, fiz uma estudo das ementas dos componentes da matriz curricular, onde identifiquei as disciplinas que apontam o canto em seus **aspectos técnicos**: cuja intencionalidade principal é desenvolver aspectos práticos da técnica vocal e do canto de forma coletiva ou individual; e seus **aspectos pedagógicos**: que subsidiam o professor didaticamente no ensino do canto em diversos contextos, bem como na utilização do mesmo como forma de se desenvolver a musicalização e outros aspectos da formação musical.

Nesta análise, optei por não considerar as disciplinas onde a prática do canto aparece ocasionalmente como parte do processo de aprendizagem musical do

docente, como é o caso das disciplinas de *Teoria e Percepção Musical*, onde o solfejo é uma prática recorrente. Também não consideramos as disciplinas teóricas como *História da Música*, cujos conteúdos que envolvem ‘formas vocais’, por exemplo, normalmente aparecem de forma apreciativa. Tal opção se justifica por compreender que, apesar da importância destes diversos conhecimentos presentes na formação inicial dos professores de música, os aspectos técnico-vocal e pedagógico são os pontos essenciais à implementação do canto na Educação Básica.

Com isso, estruturei uma tabela para melhor exemplificar a distribuição destas disciplinas:

QUADRO 3 - DISCIPLINAS QUE ABRANGEM ASPECTOS ESSENCIAIS DO CANTO

	Disciplinas	Núcleo Estruturante	Aspectos Do Canto
Obrigatórias	Canto Coral I (30h) Canto Coral II (30h) Canto Coral III (30h) Canto Coral IV (30h) Canto Coral V (30h) Canto Coral VI (30h)	Aprofundamento Profissional	Técnicos e pedagógicos
	Educação Musical II (60h)	Formação	Pedagógicos
	Educação Musical III (60h) Educação Musical IV (60h)	Aprofundamento profissional	Pedagógicos
	Estágio Supervisionado III (100h)	Integradores curriculares	Pedagógicos
Eletivas	Produção de Material Didático em Educação Musical (60h)	Aprofundamento profissional	Pedagógicos
	Canto Coral VII (30h) Canto Coral VIII (30h)	Aprofundamento profissional	Técnicos e pedagógicos
	Canto I (30h) Canto II (30h) Canto III (30h) Canto IV (30h)	Aprofundamento profissional	Técnicos e pedagógicos

Fonte: Elaboração das autoras

Das 2.710 horas que compõem as disciplinas obrigatórias e os estágios supervisionados do Curso, 460 versam sobre o canto em seus aspectos pedagógicos e técnicos. Em relação às 300 horas destinadas às disciplinas eletivas, existe a possibilidade de se direcionar até 240 delas a disciplinas que também abrangem o canto em ambos os aspectos.

Se levarmos em conta apenas as disciplinas obrigatórias e os estágios supervisionados – tendo em vista que as eletivas são de escolha individual do próprio acadêmico, que pode nem mesmo contemplar os componentes curriculares citados no quadro -, ainda temos quase 15% da carga horária total do Curso incluindo o canto

de forma intencional no que concerne às suas técnicas práticas e aplicações pedagógicas.

Com esta visão panorâmica, de acordo com PPC do Curso de Licenciatura em Música da UFRR (2017), podemos conceber que 1) o Curso visa formar o professor de música também para atuar na Educação Básica, e 2) o canto ocupa um espaço importante na formação deste professor. Até aqui, as notas que compõem nossa harmonia estão consonantes, pois há congruência clara no que o documento apresenta.

No entanto, isto gera um outro questionamento: os conhecimentos trabalhados e os saberes construídos acerca do canto nesta formação são capazes de subsidiar o professor de música de forma satisfatória em sua atuação na Educação Básica?

A partir daqui, a discussão se ampliaria, ultrapassando as reflexões baseadas apenas em uma análise documental, isto porque o currículo, visto sob a ótica das teorias pós-críticas não é compreendido apenas como uma seleção de conhecimentos e saberes atrelados a um processo industrial e administrativo, mas também como uma questão identitária e subjetiva, imersa na relação 'saber-poder' (TADEU, 2011). O que se ensina, para quem se ensina e como se ensina. Logo, este poderia ser o objeto de estudo para uma investigação posterior.

Porém, o que ficou claro aqui é que as professoras participantes da pesquisa tiveram em sua graduação acesso à uma gama de conhecimentos e práticas vocais importantes para a construção de um bom modelo vocal, bem como para sua aplicação pedagógica na Educação Básica.

3.3 Revisão de literatura

No intuito de obter um panorama geral acerca de como o canto tem aparecido nas aulas de arte/música no Brasil nos últimos anos, busquei fazer uma revisão de literatura. Com isso, me deparei com pesquisas riquíssimas que já apresentavam o estado da arte principalmente no que se refere às teses e dissertações sobre a temática. Logo, optei por complementar estes dados com as pesquisas mais recentes e com as publicações de periódicos brasileiros especializados.

No ano de 2013, Mateiro, Egg e Vechi realizaram um mapeamento da produção dos Cursos de pós-graduação com a temática "*O canto na disciplina curricular de música na Educação Básica*". O objetivo ali era apresentar e discutir o resultado da análise da produção de teses e dissertações relacionadas ao canto na aula de música

no período de 1978 a 2012 (MATEIRO, EGG, VECHI, 2013). Neste recorte temporal de 25 anos foram encontradas 52 pesquisas relacionadas ao canto, sendo que metade destes trabalhos abordavam “o canto na escola”, o que evidencia que esta é uma temática recorrente na área da música.

Rosa (2020) deu continuidade ao levantamento feito por Mateiro, Egg e Vechi (2013), abrangendo aqui o período de 2013 a 2018, e acabou por encontrar mais 42 trabalhos (entre teses e dissertações) relacionados ao canto, 12 deles referentes ao canto na escola, notando-se aqui uma produção maior no canto coral neste contexto, seguido pelo ensino-aprendizagem do canto, canto coletivo e metodologias de ensino do canto.

Para contemplar as publicações do ano de 2019, busquei no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES o termo “canto” nas áreas da Música e da Educação, e encontrei mais 20 trabalhos (10 teses e 10 dissertações), sendo que destes, apenas uma tese e uma dissertação abordavam o canto no âmbito escolar, ambas relacionados ao canto coral (CASTRO, 2019; BRITO, 2019).

Ainda no intuito de verificar as principais propostas para a utilização do canto pelos professores de música na Educação Básica, foram averiguadas todas as edições disponíveis online da Revista Música na Educação Básica (MEB), onde encontramos 11 artigos que direcionavam aplicações pedagógicas para o canto; a busca também foi feita na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), onde encontrei 4 artigos que versavam sobre a temática. Para melhor exemplificar, desenvolvi a tabela que segue abaixo:

QUADRO 4 - ARTIGOS SOBRE O CANTO NA REVISTA MEB E NA REVISTA DA ABEM

REVISTA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA		
EDIÇÃO	ARTIGO E AUTORES	OBJETIVO
v. 7, n. 7/8 (2016)	SINDÔ LÊ LÊ, SINDÔ LÁ LÁ, NÃO PODEMOS VIVER SEM CANTAR! IDENTIDADE, EDUCAÇÃO E EXPRESSÃO ATRAVÉS DA VOZ Luciane da Costa Cuervo, Leda de Albuquerque Maffioletti	Apontar pistas na direção de possíveis abordagens interdisciplinares e atividades de desenvolvimento da musicalidade e da educação da voz falada e cantada.

Continua

v. 7, n. 7/8 (2016)	CANTANDO COM AS PALAVRAS: TLATLU TLATLU...BLÂBLÂBLÂ...AHHHHH H Andréia Pires Chinaglia de Oliveira, Tatiane Fugimoto, Priscila Fernandes	Apresentar propostas de atividades que explorem a voz de forma criativa, desde o cantar de modo convencional a maneiras mais inesperadas de utilizá-la.
v. 6, n. 6 (2014)	CANÇÕES E CULTURAS: POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS POR MEIO DA VOZ Klesia Garcia Andrade	Sugerir o uso da voz e a aprendizagem de canções de diferentes culturas, como a mola propulsora da vivência musical.
v. 6, n. 6 (2014)	CRIANÇA TAMBÉM PODE PRODUZIR UMA ÓPERA Valerie Ott Falcão	Propor atividades que se fundamentam nos princípios de integração das artes de Carl Orff.
v. 6, n. 6 (2014)	O QUE AS PALAVRAS CANTAM? Tiago Teixeira Ferreira	Apresentar diversas propostas musicais didáticas, influenciadas pelos educadores musicais da Segunda Geração, aplicáveis às salas de aula da Educação Básica.
v. 5, n. 5 (2013)	LÁ VEM O CROCODILO... EXERCÍCIOS VOCAIS PARA CRIANÇAS DE 7 A 10 ANOS Patrícia Costa	Apresentar a professores e educadores musicais, não inteiramente familiarizados com o trabalho vocal de crianças na faixa de 7 a 10 anos, algumas informações básicas sobre suas características vocais.
v. 3, n. 3 (2011)	MINHA VOZ, TUA VOZ: FALANDO E CANTANDO NA SALA DE AULA Cláudia Ribeiro Bellochio	Descobrir a voz e entendê-la um pouco melhor, em sua produção e suas possibilidades de utilização em sala de aula.
v. 2, n. 2 (2010)	O REPENTISMO NA SALA DE AULA: TROVA GAÚCHA, PAJADA, RAP E EMBOLADA NORDESTINA Jonas Tarcísio Reis	Propor um projeto educativo-musical para ser desenvolvido e avaliado no âmbito da Educação Básica, tendo no rap, na trova gaúcha, na pajada e na embolada nordestina o conteúdo central a ser trabalhado.
v. 2, n. 2 (2010)	EXPLORANDO POSSIBILIDADES VOCAIS: DA FALA AO CANTO Agnes Schmeling, Lúcia Teixeira	Apresentar atividades que podem proporcionar o desenvolvimento vocal dos alunos.
v. 1, n. 1 (2009)	FAZENDO RAP NA ESCOLA Vania Malagutti Fialho, Juciane Araldi	Propor um encaminhamento prático da composição de um rap a partir dos princípios que fundamentam o movimento hip hop.
v. 1, n. 1 (2009)	CORO JUVENIL NAS ESCOLAS: SONHO OU POSSIBILIDADE? Patrícia Costa	Incentivar professores de música e regentes corais a refletirem sobre o coro juvenil como possível instrumento de musicalização nas escolas de ensino médio.

Continua

Conclusão

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL		
v. 24, n. 36 (2016)	CANTO E TEORIA DA COMPLEXIDADE: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PENSAMENTO COMPLEXO RELACIONADAS AO APRENDIZADO DO CANTO Wanderson Moura Costa, Claudia Regina de Oliveira Zanini	Trazer uma reflexão teórica sobre o aprendizado do canto à luz da reforma paradigmática proposta por Edgar Morin.
v. 24, n. 36 (2016)	DESAFINAÇÃO VOCAL: COMPREENDENDO O FENÔMENO Silvia Sobreira	Apresentar algumas contribuições para a compreensão do fenômeno da desafinação vocal, tendo como base pesquisas da área da cognição musical e da neuropsicologia.
v. 22, n. 33 (2014)	LA INEVITABLE VULNERABILIDAD DE LAS CANCIONES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA Luzmila Mendivil Trelles	Comprender las implicancias que tiene el cantaren la educación inicial, máxime cuando se trata de un recurso metodológico ampliamente extendido en el nivel inicial.
v. 22, n. 33 (2014)	A PRÁTICA DO CANTO NA ESCOLA BÁSICA: O QUE REVELAM AS PUBLICAÇÕES DA ABEM (1992-2012) Teresa Mateiro, Hotênsia Vechi, Marisleusa de Souza Egg	Conhecer o estado da arte referente ao lugar do canto nas escolas brasileiras, bem como a prática utilizada nas aulas de música nos últimos 20 anos.

Fonte: Elaboração das autoras

De acordo com as pesquisas e propostas pedagógicas apresentadas na revista *Música na Educação Básica (MEB)* percebemos que o canto vem sendo utilizado na sala de aula de forma criativa (OLIVEIRA; FERNANDES, 2016), explorando possibilidades vocais também a partir da voz falada com diversas formas literárias e estilos de canto (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2016; FERREIRA, 2014; BELOCHIO, 2011; TEIXEIRA, 2010; FIALHO; ARALDI, 2009), utilizando-se do canto coral como parte integrante do processo de musicalização (COSTA, 2011, 2009) e abrangendo, ainda, uma instância interdisciplinar, destacando os princípios de integração das artes e da valorização das riquezas culturais presentes nas diversas canções e gêneros musicais brasileiros e internacionais (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2016; ANDRADE, 2014; FALCÃO, 2014; REIS, 2010; ARALDI, 2009).

A Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), por outro lado, nos apresenta pesquisas voltadas para as questões referentes ao fenômeno *cantar* em seus processos de aprendizagem (COSTA; ZANINI, 2016), com preocupações voltadas também para a desafinação vocal (SOBREIRA, 2016); e

reflexões acerca das canções na Educação Infantil, envolvendo aspectos sociais (TRELLES, 2014).

Mateiro, Vechi e Egg (2014), ao realizarem uma extensa revisão literária nas publicações da Revista da ABEM, da Revista MEB e dos anais dos congressos nacionais e regionais da ABEM, concluíram que a maior parte das pesquisas não destacam, necessariamente, o canto como reCurso, mas o apresentam como uma prática diversa constante que abrange desde criação musical e composição, interação com poesias, ludicidade, improvisação, jogos, brincadeiras, e o canto coral.

Este último aparece de forma especialmente relevante dentro das publicações listadas, pois muitos dos trabalhos refletem que a prática coletiva do canto não se mostra apenas como meio de socialização, mas destacam sua importância no processo de musicalização a partir do desenvolvimento de habilidades relacionadas à percepção, afinação, ritmo, elementos técnicos e práticas corporais.

A atividade coral, a qual teve o maior número de trabalhos realizados no contexto da escola, tanto dentro como fora da disciplina curricular de música, traz, assim, o ensino de música e o cantar para fora da sala de aula e, conseqüentemente, transforma-se em um contexto educativo. Deste modo, a música e o canto/canto coral são capazes de envolver pessoas e desenvolver habilidades musicais e sociais no coletivo. (MATEIRO; VECHI; EGG, 2014, p. 65)

Pelas publicações foi possível perceber que o canto na Educação Básica pode e deve transcender o uso casual das canções normativas e de datas comemorativas, pois há um espaço rico e cheio de possibilidades no qual o professor é capaz de alinhar a prática do canto à formação musical e humana dos alunos.

Neste capítulo pudemos compreender que o canto é uma forma naturalmente humana de se expressar e de se colocar no mundo individualmente, a partir do protagonismo de seu fazer artístico, e coletivamente em termos artísticos e culturais de uma sociedade. Logo, isso faz com que sua prática esteja presente nos mais variados contextos, inclusive na escola de Educação Básica.

No entanto, sua prática neste contexto requer um conhecimento mais aprofundado por parte do professor de música, principalmente no que concerne aos aspectos técnicos e pedagógicos do canto. E neste contexto pandêmico em que vivemos, com a implementação do Ensino Remoto Emergencial nas escolas, esta prática se torna ainda mais desafiadora. O que exige do professor não apenas o Conhecimento de Conteúdo, o Conhecimento Pedagógico e o Conhecimento

Tecnológico, mas sobretudo uma grande autonomia e uma intensa reflexão acerca de suas práticas cotidianas. E é sobre isso que vamos conversar no capítulo a seguir.

4 O Professor Reflexivo e a (Auto)Biografia

Professores são pessoas. Uma afirmativa simples e aparentemente óbvia, porém, cuja conscientização plena pode ser um caminho para uma grande transformação positiva na forma com a qual se enxerga a formação dos professores. Isto porque esta simples frase retrata a indissociabilidade da dimensão pessoal e subjetiva do ser humano com a sua profissionalidade e atividade docente, no caso dos professores. Nóvoa (2009, p. 6) afirma que “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise”.

Cabe então a necessidade de se buscar firmar espaços de interação entre os âmbitos pessoais e profissionais, para que a partir de uma autoanálise global e autônoma, os professores tenham a oportunidade de se apropriarem de sua (auto)formação - fio condutor da docência profissional - de modo que ele a situe em sua própria história de vida.

Não é de hoje que se percebe, nos cursos de formação inicial de professores, uma lacuna no que tange aos aspectos subjetivos da formação humana intrínseca à construção de uma profissionalidade docente. Nóvoa (1992, p. 12) aponta que há tempos a “formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar’ e ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”.

Este “formar-se” compreende um fator reflexivo profundo atribuído a ampliação, justamente, de uma consciência crítico-reflexiva que forneça ao professor diferentes formas de desenvolver o pensamento autônomo, o trabalho livre e criativo, e principalmente da construção de sua própria identidade profissional, fruto não só do acúmulo de experiências e conhecimentos técnicos e metodológicos, mas sobretudo, das referências pessoais significativas que aparecem em sua história de vida (NÓVOA, 1992).

Com esta perspectiva formativa, retira-se o professor de um âmbito passivo, no qual ele é apenas alguém que aplica conhecimentos produzidos por outras pessoas -

um mero agente determinado por mecanismos impostos - e o põe em um patamar de ator central de sua profissionalidade, “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2002, p. 115).

Ao longo do século XIX a imagem do professor se consolidou baseada no cruzamento de referências ao magistério, ao apostolado e até mesmo ao sacerdócio, atrelada também aos valores de humildade e obediência comuns aos funcionários públicos, o que de acordo com Nóvoa (1992), impregnou a profissão docente de uma espécie de entre-dois, o que tem estigmatizado a história contemporânea do professorado, pois “não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais” (NÓVOA, 1992, p.2).

Isto coloca sua identidade profissional em um ponto de fragilidade, a partir do momento em que ele não é uma coisa nem outra, ou pelo contrário, a partir do momento em que exige-se que ele seja tudo: além de especialista técnico nos aspectos de ensino e aprendizagem bem como preceptor dos conhecimentos específicos a serem trabalhados, ele deve também se integrar de forma eficiente à uma macroestrutura educacional não necessariamente alinhada com os objetivos formativos ou metodologias de ensino propostas. Deve ainda, ‘educar’ pais e responsáveis para que participem de forma ativa no desenvolvimento escolar das crianças; e muitas vezes se torna responsável por observar aspectos finos referentes à problemas psíquicos ou motores que podem dificultar a consolidação da aprendizagem do estudante. Desta forma, acaba por agregar às suas atividades cotidianas atribuições da própria família da criança, bem como de psicopedagogos, psicólogos, assistentes sociais entre outras profissões que são subsídios importantes para o desenvolvimento pleno da criança.

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas no essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade [...] perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores” (APPLE; JUNGCK, 1990, p. 156)

O ponto de conflito é que, atualmente, com esse grande grau de exigência operacional da profissão, que envolve muitos aspectos que se distanciam da *práxis* do ensino e da aprendizagem, muitas vezes acaba por tirar do professor a oportunidade de refletir sobre o próprio fazer educacional - isto, partindo do pressuposto de que ele, a partir de sua história de vida ou formação inicial e continuada, tenha desenvolvido a prática reflexiva como eixo de sua atividade profissional. Um ponto de extrema importância, tendo em vista a complexidade do fazer docente.

O excesso de atribuições e exigências relacionadas à sua atividade profissional pode, por fim, afastar o professor de seu papel de “sujeito ativo da própria prática” (TARDIF, 2002, p. 117). O que em última instância afeta de forma profunda sua própria atuação, isto porque o fazer reflexivo acaba por ser potencializado ao levarmos em conta a subjetividade inerente ao ser humano, considerando não somente suas dimensões cognitivas, intelectuais ou técnicas, mas abraçando também o afetivo e o existencial, pontos que estão enraizados em sua experiência de vida e em seu ofício.

De acordo com Tardif (2002) este é o caminho que leva o professor a agir com certezas e crenças pessoais a partir das quais ele filtra e orienta sua prática. O que faz com que o interesse pela subjetividade docente se torne, justamente, uma tentativa de se aprofundar na essência do processo de escolarização.

Nesta perspectiva, a reflexão aqui posta culmina no processo autoformativo do professor, isto porque o conhecimento é construído por ele próprio a partir de um processo de reconstrução no qual ele participa de forma ativa, criando representações adequadas da realidade (DELVAL, 2010.). Nóvoa (2010) compreende que os adultos se formam por meio da própria experiência em termos de contextos e acontecimentos que permeiam sua vida, logo a ação educativa vem abarcar uma real instância formativa e autoformativa a partir do momento em que consegue interagir com os significados e pensamentos de cada indivíduo.

4.1 A importância da reflexão no fazer docente

É quase inevitável falar sobre o processo de reflexão no fazer docente sem ponderar acerca da formação de professores (aqui estou me referindo à formação inicial e continuada), isto porque é neste momento que se “produz a profissão docente” (NÓVOA, 1992, p. 13), sendo este o espaço onde a pessoa adquire técnicas e

conhecimentos, bem como estabelece os primeiros passos de sua configuração e identidade profissional.

Desta forma, ele será capaz de transformar a própria prática em conhecimento, o que terá grande significado para suas atividades cotidianas, tendo em vista que um dos eixos da atividade profissional é justamente a mobilização de seus saberes em prol de um objetivo específico atrelado à instabilidade e fluidez das relações humanas inseridas em um contexto diverso como o ambiente escolar.

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2002, p. 115)

Nesta perspectiva, o professor é - sintetizando de modo simplório - um 'resolvedor de problemas'. Pois, a partir de um objetivo de ensino e aprendizagem, mobiliza e produz saberes no intuito de potencializar o processo formativo do aluno. Faz isso lidando com toda complexidade envolvida no desenvolvimento de cada indivíduo e do grupo como um todo, tendo que considerar ainda a macroestrutura educacional e todos os aspectos que a envolve e que lhe são exigidos dentro da sociedade onde está inserido. Ou seja, não é um trabalho simples e muito menos previsível.

O fator reflexivo é um ponto chave em qualquer profissão, principalmente em momentos nos quais o profissional é posto em uma zona de extrema instabilidade, como é o caso da pandemia na qual estamos vivendo. Neste contexto, se exige ainda mais autonomia de cada um, tomadas de decisões e proatividade. Em um contexto de urgência, na maioria das vezes é inviável a espera de uma orientação superior, é exigido que se assume a postura de 'resolvedor de problemas' a partir de uma ação reflexiva.

É

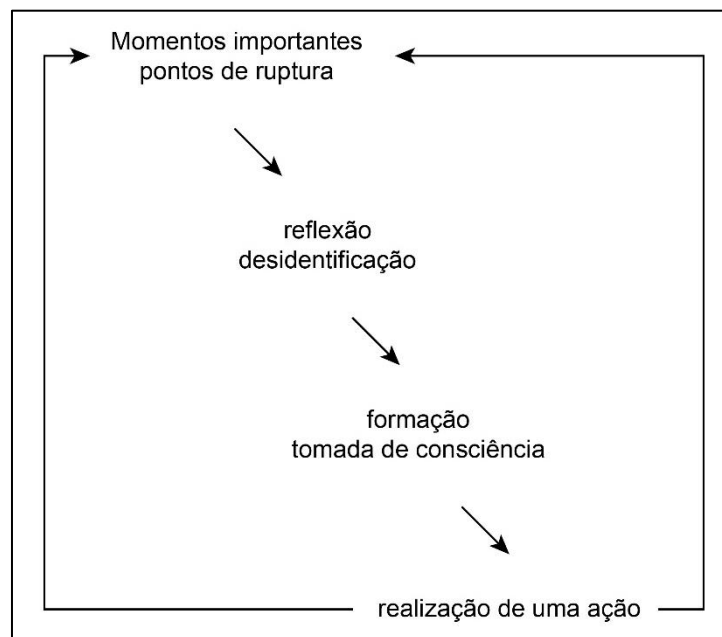
evidente que os problemas da prática na realidade não se apresentam ao profissional como questões prontas e fechadas nas quais ele vai apenas 'aplicar' seus conhecimentos.

Em tais casos, os profissionais competentes devem não apenas resolver problemas técnicos, através da seleção dos meios apropriados para fins claros e consistentes em si, mas devem também conciliar, integrar e escolher

apreciações conflitantes de uma situação, de modo a construir um problema coerente, que valha a pena resolver. (SCHON, 2000, p. 16-17)

São a incerteza, a singularidade e os conflitos que permeiam estas “zonas indeterminadas da prática” (SCHON, 2000, p. 18) que oportunizam ao professor, a partir de uma análise crítica e reflexiva, a efetivação da autoformação em um nível profundo e subjetivo, principalmente no momento em que essa reflexão consegue abranger o todo do ser humano, além da instância técnica.

FIGURA 2 - AUTOMAÇÃO E PRÁTICA



Fonte: NÓVOA, 2010, p. 174

Nóvoa (1992) destaca que os problemas da prática profissional docente nunca são meramente instrumentais. Eles normalmente abrangem situações problemáticas que exigem a tomada de decisões em um grau completo que abrange incerteza, singularidade e até conflito de valores. Estes problemas apresentam características únicas que demandam de respostas únicas que o profissional competente só consegue alcançar por meio de capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

A imagem acima ilustra bem o processo de (auto)formação possível ao professor quando ele adota uma postura reflexiva em meio à uma zona indeterminada de prática. Em resumo, o que Nóvoa (2010) nos traz é a ideia de que a formação se inicia no processo de aprendizagem, no qual há a aquisição de técnicas e das capacidades para manipular tais técnicas; sendo seguido em segundo momento pelo processo de conhecimento, no qual acontece a integração dos sistemas simbólicos (normas, valores, ideologias), e por fim há a síntese do processo de formação,

baseada em uma reflexão retroativa dos outros dois processos, chegando então a uma “tomada de consciência”. Porém, é importante ressaltar que este processo não é necessariamente algo fechado, tendo em vista que, como vimos, a formação é um processo pessoal, individual e interno.

Sob esse prisma, é possível observar a efetivação do “conhecimento-na-ação”, reconhecido por Schon (2000) como uma *expertise* nas práticas de um bom profissional. Isto porque a compreensão e a melhoria do ensino devem partir da reflexão de sua própria experiência (Zeichner, 2008). Mesmo assim, a reflexão tratada aqui, ainda pode abranger aspectos mais amplos à medida em que o todo do ser humano que é o professor também é levado em consideração, evidenciando que “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a “sua” vida, o que no caso dos professores é também produzir a “sua” profissão.” (NÓVOA, 1992, p. 15).

É importante ressaltar que as discussões sobre o caráter subjetivo no âmbito acadêmico, em especial no que concerne à formação de professores, pode ser atribuído ao movimento ocorrido na década de 80 que veio em contraposição à objetividade e intencionalidade nomotética do paradigma epistemológico dominante (OLINDA, 2008). Tal movimento foi concomitante à ampliação das discussões acerca da formação reflexiva do professor, uma temática em voga que já era discutida desde o início do século XX com Dewey (1933) nos Estados Unidos, Habermas (1971) na Europa, e Paulo Freire (1973) no Brasil; mas que, no entanto, voltou a ser discutida com mais ênfase a partir da publicação do livro *O profissional reflexivo* de Donald Schön (1983).

E por esta ampla discussão sobre a temática ao longo dos anos em diferentes contextos existem, inclusive, conceitos de reflexão que acabam por minar o potencial para o desenvolvimento real dos professores, pois criam a ilusão deste de desenvolvimento e autônomo. Zeichner (2008) aponta pelo menos quatro destes conceitos:

- 1) o foco sobre a ajuda aos professores para melhor reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas e uma negação da preparação dos docentes para exercitarem seus julgamentos em relação ao uso dessas práticas; 2) um pensamento “de meio e fim”, o qual limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados; 3) uma ênfase sobre as reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino, desconsiderando o contexto social e institucional no qual essa

atividade acontece; e 4) uma ênfase sobre como ajudar os professores a refletirem individualmente. (Zeichner, 2008, p.544)

Apesar de conter alguns traços dos conceitos citados acima, esta dissertação busca apresentar os professores reflexivos numa instância mais global, e não solitária. Isto porque além de práticas fundamentadas, da mobilização dos conhecimentos, do pensar sobre o próprio ensino, e do refletir sobre si dentro da profissão, as trocas entre os pares e entre os outros atores do contexto escolar se tornam fundamentais para a elucidação de aspectos autoformativos importantes.

Zeichner (2008) aponta que o movimento que prima pelo ensino e pela formação docente reflexiva, pode ser compreendido como uma reação à visão passiva dos professores, formados apenas de forma técnica para a aplicação de novos modelos educacionais postos de forma verticalizada. E cita que ao se propor uma formação reflexiva, inicialmente, pretendia-se ajudar os futuros professores a “se tornarem mais conscientes sobre as dimensões morais e éticas do ensino” (*idem*, p. 537), no entanto, tal discussão se estende nos dias de hoje para uma dimensão cada vez mais social, na qual o professor deve ponderar acerca das consequências inerentes às suas ações de ensino, sejam estas consequências pessoais, acadêmicas ou políticas. De forma que se considere não apenas o que os professores refletem, mas como refletem.

4.2 A importância da reflexão na autoformação

Tendo em mente a visão de professores reflexivos pautada no tipo de reflexão profissional exposta anteriormente, compreendo aqui construção da formação com base na fala de Nóvoa (1992) que afirma que a formação não se constrói por acumulação, no sentido de quantidade de cursos, técnicas ou conhecimentos adquiridos durante um percurso profissionalizante, mas compreendemos que a real formação vem através de um trabalho reflexivo e crítico acerca de todo o conhecimento apreendido neste caminho, fazendo desta uma jornada de permanente (re)construção de uma identidade profissional.

Com isso, é fundamental que se abrace o saber da experiência docente cotidiana, pois este tem o poder de potencializar a reflexão crítica no momento em que o professor consegue fazer uma associação entre o conhecimento teórico-formativo com a realidade na qual está inserido, levando em conta os valores pessoais e absolutamente importantes que o compõem como ser humano e profissional.

Doravante, o sucesso educativo passa pela capacidade de formar indivíduos capazes de se reciclar permanentemente, aptos a adquirir novas atitudes e capacidades, capazes de responder eficazmente aos apelos constantes de mudança. [...] A dificuldade de elaborar uma **teoria da formação dos adultos** reside, em grande parte, na incapacidade de entender a formação sem o recurso aos conceitos de “progresso” e de “desenvolvimento”. Ora, é evidente que o adulto tem que construir a sua própria formação com base num **balanço de vida** (perspectiva retrospectiva) e não apenas numa ótica de desenvolvimento futuro. Desse modo, o conceito de **reflexividade crítica** deve assumir um papel de primeiro plano no domínio de formação de adultos. [...] Simultaneamente, o adulto está implicado numa ação presente, o que obriga a ter em conta um outro vetor dominante da formação de adultos: a **consciência contextualizada**. (NÓVOA, 2010, p. 161-166).

É esta consciência contextualizada que permite ao professor que ele se aproprie do próprio processo formativo em um sentido mais profundo, retomando a natureza global da formação humana. Isto porque “a formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma” (NÓVOA, 2010, p. 172). Claro que tal formação depende de apoios externos que inspiram e estimulam, mas o movimento em si é completamente individual. Isto porque a formação, nesta perspectiva, se trata da síntese da aplicação do conhecimento construído, levando em conta os fatores subjetivos e inerentes à trajetória de vida de cada um. No sentido de que, mesmo que não seja o ponto central da reflexão, os fatores psicológicos, emocionais, sociais, culturais, econômicos, e muitos outros, irão repercutir na interpretação que cada um dá aquilo que foi aprendido. Isto porque

ao agir sobre a realidade, ele a incorpora, a assimila e a modifica, mas, ao mesmo tempo, modifica-se a si mesmo, se acomoda, pois aumenta seu conhecimento e as antecipações que pode fazer. Isso supõe que o sujeito é sempre ativo na formação do conhecimento e não se limita a recolher ou refletir o que está no exterior. Mesmo que pensemos que estamos lhe transmitindo um conhecimento, o sujeito precisa reconstruí-lo. O conhecimento é sempre uma construção que o sujeito realiza, partindo dos elementos de que dispõe [...] os seres humanos têm uma curiosa peculiaridade: o mundo que nos rodeia está fundamentalmente dentro de nossa cabeça, em nossa mente. Isso não quer dizer que a realidade não existe, ou que não seja independente de nós. (DELVAL, 2012, p. 120-121)

Em resumo, o que quero destacar é que a forma como construímos e assimilamos o conhecimento dentro de nós, leva em conta as representações e modelos que temos da realidade, e isto é refletido de forma clara em nossas ações cotidianas, mesmo que aconteça de forma não intencional.

4.3 As narrativas (auto)biográficas e a autoformação docente

Nota-se a complexidade dos fatores que abrangem o processo formativo de um professor. Com isso, para que ele se aproprie deste processo, são necessários meios para se fomentar uma análise individual de tamanha profundidade. Uma das formas de se fazer isso é, justamente, a narrativa (auto)biográfica que pode ser expressa em diferentes formas da escrita de si. Isto porque o registro escrito e/ou oral das vivências pessoais e da prática profissional é um fator essencial para que cada um tome uma consciência maior sobre seu trabalho e sua identidade profissional. E além disso, a formação pautada na reflexão “não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (NÓVOA, 2009, p. 7).

A escrita, a fala e a representação de si através de uma organização consciente de eventos passados da vida cotidiana de uma pessoa, são traços constitutivos de um processo autobiográfico, que no âmbito da pesquisa em educação nas últimas décadas tem aparecido com diferentes denominações, especificidades e direcionamentos. De acordo com Almeida (2019, p. 57):

nos últimos trinta anos, palavras como *narrativas*, *(auto)biografias* e *formação* começaram a aparecer em conjunto no campo das Ciências da Educação na Europa, Estados Unidos e, recentemente, na América Latina. Desde então, multiplicaram-se pesquisas biográficas, autobiográficas e (auto)biográficas que se apropriam de dados empíricos produzidos no desenvolvimento de narrativas. Nesse cenário, temos assistido a uma pluralidade de significados e funções das narrativas, seja como processo de resignificação do vivido (ABRAHÃO, 2016), seja como fenômeno investigado ou método de investigação (ABRAHÃO, 2016, BOLÍVAR, DOMINGO, FERNÁNDEZ, 2001).

No que se refere à formação de professores de música no Brasil, é possível perceber que nos últimos anos tem-se aumentado as discussões acerca da necessidade de uma dimensão mais reflexiva a ser explorada pelos cursos de licenciatura. Isto porque, em pleno século XXI, tal formação ainda está fortemente atrelada ao modelo conservatorial de ensino de música de base europeia, concebido no século XVIII. Ou seja, mesmo que a música abranja, por natureza, aspectos da sensibilidade humana, a formação do professor de música normalmente se atém essencialmente aos aspectos técnicos, tanto musicais quanto pedagógicos, pouco contemplando a subjetividade do sujeito que se propõe ao se ensinar este fazer artístico.

Logo, as notas que destoam na (des)combinação *Conservatório e Educação Musical* na formação do professor de música, geram conflitos. Conflitos em termos pedagógicos, instrumentais e até mesmo identitários. Pois, “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: nossa identidade, na nossa subjetividade” (TADEU, 2011, p. 15).

Assim como aconteceu com a Educação a partir da década de 80, percebe-se que na Educação Musical contemporânea há um movimento crescente de contraposição à extrema racionalidade técnica¹¹ tão arraigada na formação docente. Nesta perspectiva, a utilização das narrativas (auto)biográficas, como método de pesquisa e ferramenta pedagógica, surge como uma das formas de se abraçar a subjetividade do professor para fomentar seu desenvolvimento crítico-reflexivo, bem como para compreender como de dá seu processo de profissionalização, aqui compreendido como “um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia” (NÓVOA, 1992, p. 11).

Ao averiguar todas as edições disponíveis online da *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)*, contabilizei um total de 12 artigos que versavam sobre a temática autobiográfica na formação musical ou profissional do professor de música, onde os pesquisadores se propuseram a adentrar na subjetividade dos participantes com dois enfoques principais: 1) elucidar aspectos da construção musical de indivíduos, bem como elementos formativos e identitários de sua profissão docente (TORRES, ARAÚJO, 2004, WEISS, LOURO, 2011, ANEZI, GARBOSA, 2013, RECK, LOURO, RAPOSO, 2014, ABREU, 2015, PENNA, PINTO, SANTOS, 2018, ABREU, 2019); 2) analisar determinados aspectos a partir das narrativas dos professores – formados ou em formação -, buscando contribuir com a ressignificação dos processos vividos, a fim de que, por meio de um profundo processo reflexivo, acontecesse também um processo de autoformação permanente que resultaria, inclusive, na transformação das práticas educativas (GAULKE, 2013, 2019, ALMEIDA, LOURO, 2016, 2019, MAFFIOLETTI, SANTANA, 2017).

¹¹ A racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista e indica que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos (SCHÖN, 2000).

Percebe-se aqui um nítido predomínio no que concerne às questões identitárias em detrimento à resignificação das experiências dos docentes a partir de narrativas. Sendo este segundo um tipo de discussão é ainda mais recente, porém com uma grande potencialidade para desenvolver a compreensão das práticas e experiências musicais e educacionais, por meio de um profundo processo reflexivo-formativo.

Acerca deste enfoque, Almeida e Louro (2019) nos trazem, a construção da *biografia musico-educativa* como um interessante procedimento de pesquisa e/ou formação. Tal construção, feita a partir de narrativas orais e escritas realizadas de forma individual e coletiva, além de possibilitar um acesso sistematizado aos horizontes de significados sobre a música e a educação musical nas vidas dos sujeitos em formação, permite que eles reflitam sobre suas trajetórias, fomentando a elucidação de sentidos por meio de uma interpretação consciente das próprias narrativas.

É importante destacar aqui, que esta formação docente reflexiva que pode ser desenvolvida através das narrativas (auto)biográficas, só faz sentido se exceder as instâncias processuais do fazer docente, passando a abarcar uma instância mais ampla relacionada às lutas por justiça social, contribuindo para a diminuição das lacunas da educação disponível para todos os estudantes, sem distinção. Caso contrário, corremos o risco de cair no slogan de “professor reflexivo” que abrange distintas interpretações, inclusive aquelas que direcionam o professor a refletir apenas sobre a sua prática num âmbito metodológico, o que limita suas ações como agente político inserido na sociedade (ZEICHNER, 2008).

Tendo em vista que um dos focos centrais deste trabalho é justamente fomentar a reflexão dos professores através da sua própria voz ao relatarem suas experiências, achei justo trazer o que aqueles que refletem sobre sua formação¹² compreendem como os princípios que a regem.

1º princípio: Mais importante do que pensar em *formar* esse adulto, é refletir sobre o modo como ele próprio se *forma*.

2º princípio: A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes).

3º princípio: A formação é sempre um processo de mudança institucional, devendo por isso estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua atividade profissional.

¹² Os pontos que seguem abaixo resumem o que os participantes do 1º Curso do projeto PROSALUS, conduzido por António Nóvoa em Portugal no ano de 1986. (NÓVOA, 2010)

4º princípio: Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na “produção”, e não no “consumo”, do saber.

5º princípio: A formação deve ter um cariz essencialmente estratégico, preocupando-se em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação.

6º princípio: E não nos esqueçamos nunca de que, como dizia Sartre, o homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações, pelo que consegue fazer com que os outros fizeram dele. (NÓVOA, 2010, p. 184-187)

Por fim, ressalto que ainda existe um vasto campo a ser explorado acerca desta temática. Mas já é um início colocar o professor como centro das discussões, ponderando acerca do que Nóvoa (1992) destaca - que por lidar com a formação do outro, é importante que o professor compreenda como ele próprio se formou -, pois desta forma poderemos potencializar sua profissionalização acarretando não só em uma melhora qualitativa no fazer docente, mas principalmente, impactando positivamente a sociedade.

5 Caminhos Metodológicos

Tendo em vista que esta investigação tem como objetivos centrais compreender como os professores de música enxergam o processo de adaptação metodológica pelo qual passaram por conta da pandemia, e destacar as potencialidades e limitações do ensino de canto online da forma que propuseram; sua metodologia foi se desenhando de forma sistemática no intuito de responder ao problema posto.

Logo, a próprio caráter sensível da temática trabalhada me fez adotar o enfoque qualitativo por ser uma pesquisa de natureza descritiva, se importar com os significados, analisar os dados de forma indutiva, dar mais importância ao processo do que ao produto, e por ter como fonte direta de dados o ambiente natural (PRODANOV; FREITAS, 2013), o que de acordo com Bogdan e Biklen (1999) torna o investigador o principal instrumento da pesquisa e destitui o participante do papel de “objeto”, passando a enxergá-lo como sujeito ativo, considerando a subjetividade apresentada por ele no processo de construção do conhecimento. De acordo com Chizzotti (2006, p.79) a pesquisa qualitativa

parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma

teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

E ainda, a busca pela realização de uma pesquisa consistente e dotada de criterioso rigor científico, me evidenciou a necessidade de adotar um método que estivesse em completa consonância com o objeto investigado (TRIVIÑOS, 1987; LESSA E TONET, 2008; CHIZZOTTI, 2006; TONET, 2013; FRIGOTTO, 1989).

Aqui, a abordagem (auto)biográfica se alinhou com a proposta, por oferecer procedimentos que se apresentam como instrumentos de investigação e também de formação (DOMINICÉ, 2010). Dentre eles, destaco as narrativas como cerne do fazer investigativo, pois as inquietações que permeiam suas construções, evidenciam ao pesquisador o processo de reflexão e autoformação pelo qual o participante está passando, ao mesmo tempo em que o convida a ressignificar sua experiência contada, sendo esta “uma forma de história autorreferente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela para si, e se revela para os demais” (ABRAHÃO, 2004, p. 202). Tal abordagem propicia a valoração das qualidades próprias de cada um dos participantes da pesquisa, dando a eles a oportunidade de se fazerem observadores e intérpretes das próprias memórias.

Almeida (2019, p. 57) compreende a narrativa a partir de três perspectivas:

como campo de construção de sentidos e significados de experiências de vida para os sujeitos (discurso, estrutura, modos de conhecer, fenômeno a ser investigado); como referencial teórico-metodológico que constitui (junto da discussão sobre a modalidade de pesquisa (auto)biográfica e da história de vida como método) a espinha dorsal que estrutura a organização da pesquisa (forma de construir sentido, plano conceitual); e como material empírico para análise e investigação da hipótese apresentada (organização do conhecimento e da realidade, plano epistemológico).

Nesta pesquisa a narrativa se apresenta como um dos procedimentos de coleta de dado, mas sobretudo se trata do fenômeno investigado, tendo em vista que o objeto posto aqui é autoformação do professor de música em relação ao canto dentro do recorte temporal delimitado pelo período de pandemia. Passegi (2011, *apud* ALMEIDA, 2019) destaca que a pesquisa (auto)biográfica se faz com as relações entre a linguagem, o pensamento e a práxis social, analisando como os sujeitos integram, estruturam, e ainda como interpretam seus contextos histórico-culturais, dentro do espaço e da temporalidade. Em suma, objetiva compreender como eles atribuem sentido à sua vida e formação dentro de um período histórico.

Ferrarotti (2010) explica que tal vertente de investigação apresenta um grande nível de subjetividade, contrapondo-se ao quadro lógico-formal do modelo mecanicista característico da epistemologia dominante nas ciências sociais até a segunda metade do século XX. De forma que o método biográfico – que antecede o (auto)biográfico - de acordo com Finger (2010), surge com bases epistemológicas e teóricas que buscam efetivar os processos de tomada de consciência, isto porque possui base no saber hermenêutico como resultado de uma reflexão pessoal, no sentido da passagem de uma consciência imediata das sensações, vivências e experiências, a uma consciência refletida. Segundo o autor, "esse tipo de saber recorre, por tanto, a um processo de formação da parte da pessoa e inclui uma compreensão dos fatores históricos, sociais e culturais que foram determinantes em seu percurso de vida" (*idem*, 2010, p. 125).

Compreendo que um dos pontos importantes desta pesquisa está, justamente, na possibilidade de disponibilizar parâmetros de reflexão profissional aos seus participantes, incluindo a mim como pesquisadora, pois

a experiência de refletirmos sobre as nossas vivências é uma atividade que tem como objetivo reconstruir o percurso de nossa formação pessoal e profissional, para conhecermos melhor nossas habilidades e para deixar que outros possam nos conhecer [...] Essa reconstrução da trama de acontecimentos interiores e exteriores marcam a nossa existência como ser pensante e desperta, em nós, a necessidade de buscar, no feixe de experiências vividas, o que nos levou às atuais referências metodológicas e teóricas que refletem na nossa prática (DUARTE, 2010, p. 94-95).

Logo, ao se delinear este processo investigativo, busco não apenas elucidar os principais aspectos estudados, mas também contribuir com a construção de um olhar crítico e autoformativo acerca de nossas práticas profissionais vigentes neste momento de crise.

5.1 As professoras participantes

As participantes da pesquisa são professoras de educação musical que ministram a disciplina de música em escolas da Educação Básica nos âmbitos público e privado. Ambas são egressas do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima. Um dos objetivos do Curso é justamente habilitar os graduandos para atuarem na Educação Básica, fundamentando-os nos princípios contemporâneos da educação musical (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2017). E pelo menos um sexto de sua carga horária obrigatória abrange o canto em

seus aspectos técnicos e/ou pedagógicos através de disciplinas como “Canto Coral” e “Educação Musical”, e ainda oportuniza o estudo de 240 horas das disciplinas de “Canto” como eletivas.

Com isto, as duas professoras participantes da pesquisa além da experiência prática do ensino de música e a utilização do canto em suas práticas docentes, possuem uma formação acadêmica a nível de graduação que contempla a associação da educação musical com o canto na Educação Básica.

Para preservar o anonimato das professoras seus nomes foram substituídos por Nina e Ella.

5.2 Procedimento de coletas de dados

No intuito de melhor sistematizar o processo investigativo, organizei os procedimentos de coleta de dados em três etapas distintas, atrelando-as aos pontos centrais deste trabalho. Além disso, tendo em vista as orientações vigentes de distanciamento social e cuidados sanitários, optei por realizar todos os processos à distância, com o auxílio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

As duas professoras participantes chegaram até mim através de um questionário preliminar direcionado ao máximo de professores de música da cidade de Boa Vista. 18 professores responderam as questões e a partir daí pude definir as professoras participantes da pesquisa com base nos critérios estabelecidos:

- a) Ser graduado pelo curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima;
- b) Atuar na Educação Básica, ensinando o canto de forma ativa em suas práticas pedagógicas;
- c) Ter migrado de práticas docentes presenciais para práticas online (ERE) por conta da pandemia;
- d) Possuir computador, tablet ou smartphone com acesso à internet.

No caso em que mais que dois professores correspondessem aos requisitos, os critérios de desempate seriam: 1) idade e 2) tempo de atuação docente da área da música.

5.2.1 Etapa 1: Questionário

Inicialmente, foi realizado um questionário preliminar, com perguntas abertas e fechadas (ANEXO 1), direcionado ao maior número possível de professores de música residentes na cidade de Boa Vista, sendo sua divulgação e compartilhamento feito através das mídias sociais.

De acordo com Chizzotti (2006, p. 45) um questionário “é um conjunto de questões sobre o problema, previamente elaboradas, para serem respondidas por um interlocutor, por escrito ou oralmente”. Maia (2020) aponta que o questionário propicia uma coleta rápida de informações, favorece o acesso a uma amostra maior e possibilita menor inibição do informante por conta do anonimato.

Nesta investigação o questionário foi realizado de forma online com dois objetivos principais, o primeiro foi selecionar os professores participantes da pesquisa, e o segundo era coletar dados que explicitassem um panorama local acerca da familiaridade dos professores de música com o ensino online e sobre que tipo de recursos eles têm utilizado em suas práticas neste contexto.

Com base nas respostas dos participantes foi possível identificar que dos 18 professores de música 12 utilizam o canto como parte essencial de sua prática docente e ainda que a mesma quantidade migrou do ensino presencial para o ensino remoto por conta da pandemia, destacando 6 deles como professores da Educação Básica. Outra informação importante é que 76,5% destes professores nunca tiveram experiência com o ensino de música online antes do período da pandemia. Tais tópicos aparecem como pontos de destaque nas narrativas das professoras participantes, atrelados a momentos de ruptura que fazem parte da experiência de lecionar música durante este período adverso.

5.2.2 Etapas 2 e 3: Construção das narrativas

Existe uma gama de procedimentos para se construir as narrativas no âmbito de uma abordagem (auto)biográfica, no contexto desta pesquisa optei por utilizar materiais biográficos primários que de acordo com Ferrarotti (2010, p. 43) são as “narrativas autobiográficas recolhidas diretamente por um investigador no quadro de uma interação primária (face to face)”, aqui sendo desenvolvido no formato de uma entrevista narrativa. Porém, antecedido pela utilização de materiais biográficos secundários, que segundo o mesmo autor se trata dos “documentos biográficos de

toda a espécie [...]: correspondência, fotografias, narrativas e testemunhos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornais, etc.” (*idem*), no caso desta pesquisa será a construção de uma linha do tempo.

5.2.2.1 Linha do tempo

A linha do tempo é um relato histórico de eventos que variam e são apresentados em sequência cronológica, e uma de suas particularidades é que diferentemente das narrativas livres, que elegem os acontecimentos em um cenário interpretativo, a construção da linha do tempo permite uma consciência mais objetiva do acontecimento (YAN, *at al.* 2011).

A possibilidade de se criar uma linha do tempo por meio de um aplicativo online expande o potencial expressivo deste tipo de relato, porque de acordo com Bates (2015) as novas mídias digitais cada vez mais incorporam uma diversidade de componentes como textos, imagens, áudios, vídeos, simulações e interatividade em um único ambiente criativo.

O interesse na utilização deste tipo de procedimento com o subsídio deste tipo de ferramenta, vem do grande potencial criativo e reflexivo provindo da construção de uma imagem visual clara do processo vivenciado. Pois, de acordo com Pesavento (2005, p. 52), as imagens “estabelecem uma mediação entre o mundo do espectador e o do produtor, tendo como referente a realidade” de forma que palavras e imagens se mostram como representações do mundo que constituem o imaginário.

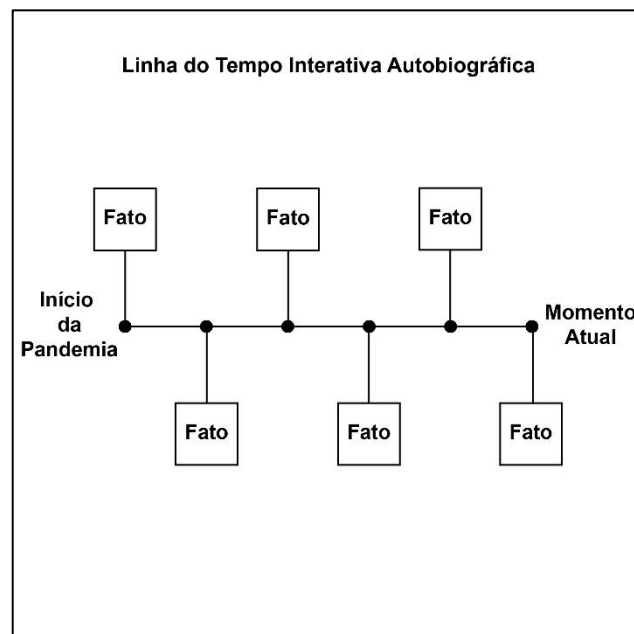
Nesta perspectiva, compreendo esta primeira fase de produção individual do participante como um momento de tradução, em sua linguagem própria, da problemática a ser discutida, de forma que este processo potencializa o esforço de flexibilidade exigido para a próxima etapa da pesquisa (JOSSO, 2010). E além disso, ao sistematizar o relato, levando em conta os fatos tidos como importantes, se faz necessária a utilização das recordações, de modo que “o processo de reflexão caracteriza-se pela mobilização da memória, pelo jogo discriminativo do pensamento e pela ordenação por meio da linguagem, da atividade interior do sujeito” (JOSSO, 2010, p. 69), o que pode evidenciar os “momentos-charneira”

designados como tais porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas

particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos). (JOSSO, 2010, p.70).

A construção da linha do tempo interativa pelas participantes foi realizada de forma online por meio de um aplicativo, a partir de um layout pré-estabelecido, mas completamente flexível e dinâmico, de forma que, através da interface intuitiva, minimalista e interativa, as professoras tivessem plena liberdade de complementar sua linha do tempo com imagens, frases, trechos de canções, poesias, citações e quaisquer outras linguagens que contemplassem o relato acerca do recorte temporal do período de pandemia, desde seu início até o momento corrente da produção da linha do tempo.

FIGURA 3 - LINHA DO TEMPO INTERATIVA AUTOBIOGRÁFICA



Fonte: Da autora.

A construção da linha do tempo teve dois momentos: 1) a delimitação dos eventos importantes associados à migração do ensino presencial para o ensino online e as metodologias de ensino do canto neste contexto, esta fase foi acompanhada por mim, por videochamada com compartilhamento de tela; e 2) posteriormente as professoras tiveram o período de uma semana para concluir de forma a própria linha do tempo autônoma.

Durante a construção da linha do tempo de ambas as participantes, de forma individual, foi interessante observar pela conversa de teor informal que aquele momento fomentava uma reflexão diferente da usual acerca de sua prática. Organizar os fatos importantes em ordem cronológica e de forma visual através da linha do

tempo fez com que os aspectos objetivos deste processo pelo qual passaram se tornassem mais evidente, bem como fez emergir muitos aspectos subjetivos que aprofundam o pensar sobre a temática. Algo que posteriormente foi mais bem explicitado na entrevista narrativa, onde as professoras se dispuseram a explicar os detalhes destas linhas do tempo.

5.2.2.2 Entrevista narrativa

De acordo com Muylaert et al. as entrevistas narrativas “se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional” (2014, p.194). Nesta pesquisa, ela objetivou a construção da narrativa oral das professoras participantes, levando em conta que o interesse aqui não é apenas “reconstruir a história de vida do informante, mas compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos informantes” (MUYLAERT et al. 2014, p. 196).

A narrativa tem o potencial de explicitar uma história de vida – ou determinado momento dela – dando ao pesquisador a oportunidade de investigar mediações entre a “experiência e a linguagem, estruturas e eventos, ou ainda situações da coletividade envolvendo memória e ações políticas”, elas sobretudo são “uma forma dos seres humanos experienciarem o mundo, indo além da simples descrição de suas vidas, pois ao repensarem suas histórias – as que contam e ouvem - refletem quem são, reconstruindo continuamente significações acerca de si” (MUYLAERT et al. 2014, p. 197). Ferrarotti (2010) afirma que toda narrativa de si direciona à desestruturação-reestruturação sintética de um ato ou história, fazendo daí um corte horizontal ou vertical de um sistema social. Com isso, as narrativas atrelam-se ao fazer (auto)biográfico, no sentido de que cada uma delas tem seu próprio caminho individual com valor autoformativo àquele que a conta e àquele que a ouve, e ainda possibilita o estabelecimento de “traços comuns ou consequências descritas de maneira semelhante, por pessoas que atravessaram o mesmo tipo de experiência” (DOMINICÉ, 2010, p.206).

Desta forma, nesta pesquisa, tal momento de interação foi realizado online de forma individual com cada uma das participantes. O encontro foi gravado e transcrito para a análise que segue no próximo capítulo.

A estrutura da entrevista seguiu o modelo proposto abaixo:

QUADRO 5 - FASES PRINCIPAIS DA ENTREVISTA NARRATIVA

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar os sinais de finalização (“coda”)
3. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opinião ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Jovhlovich e Bauer (2002).

Com base nesta proposta, o auxílio visual utilizado na fase de “iniciação” foi justamente a linha do tempo interativa confeccionada na etapa anterior, que serviu como roteiro guia da narrativa, tendo em vista que nela já estavam pontuados os eventos importantes relacionados ao recorte temporal. Isto assegurou que a fase de “narração central”, mesmo que feita de forma livre, se relacionasse com os temas de interesse desta pesquisa, evitando que as descrições e relatos fossem feitas com base apenas em afinidades pessoais, “o que poderia levar a uma abordagem mais intimista e menos reflexiva” (NÓVOA, 2010, p. 176).

Na “fase de perguntas”, as questões exmanentes – ou seja, aquelas que refletem o interesse do pesquisador – foram traduzidas em questões imanentes, o que significa que foram ancoradas à narrativa do entrevistado, fazendo uso da própria linguagem empregada por ele (JOVHELOVICH; BAUER, 2002). Tais questões exmanentes foram elaboradas levando em conta dois eixos principais, 1) as práticas pedagógicas no ensino de canto e recursos online: suas potencialidades e limitações; e 2) o processo de adaptação às novas práticas docentes decorrentes da pandemia.

Segundo Jovhlovich e Bauer (2002) a entrevista narrativa deve ser introduzida por um tópico que desencadeie o processo de narração, deixando o entrevistado livre para realizá-la de forma autônoma. Com isto, ela propõe que o momento de “narração central” não seja interrompido, e que na “fase de perguntas” o investigador não pergunte diretamente sobre opiniões, atitudes ou causas, pois isso convida a

justificações e racionalizações. Por conta disso, somente após a conclusão da narrativa, no momento da “fala conclusiva” é que o pesquisador tem a liberdade empregar questões do tipo “por quê?”, como parte de um comentário informal à parte, que deve ser registrado em suas anotações como um complemento, não como parte integrante da narrativa em si.

5.3 Procedimento análise de dados

No intuito de tentar compreender como as professoras enxergam o processo de adaptação metodológica pelo qual passaram por conta da pandemia, destacando as potencialidades e limitações do ensino de canto online da forma que propuseram e considerando o grande volume de dados a serem tratados, optei por adotar uma análise compreensiva-interpretativa das narrativas, isto porque ela

busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (SOUZA, 2014, p.43).

Souza (2014) ao propor este tipo de análise, utiliza a ideia metafórica da leitura em três tempos:

5.3.1 Tempo 1: Pré-análise/leitura cruzada

O objetivo aqui é centrar-se na “organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, para, em seguida avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares e irregulares do conjunto das histórias de vida-formação” (SOUZA, 2014, p. 43).

Neste tempo 1 as transcrições das entrevistas narrativas foram impressas e após uma leitura preliminar, foi realizada uma segunda leitura onde com diferentes cores de marcadores de texto foram destacados trechos que ilustram os 4 pontos do processo de (auto)formação possível ao professor quando ele adota uma postura reflexiva em meio a uma zona indeterminada de prática proposta por Nóvoa (2010):

1. Momentos importantes/pontos de ruptura
2. Reflexão/desidentificação
3. Formação/tomada de consciência

4. Realização de uma ação

Com base nestes pontos de destaque de ambas as narrativas foi realizada a leitura temática, explicada a seguir.

5.3.2 Tempo 2: Leitura temática ou unidades de análise temática/descritiva

Atrelada à leitura cruzada, o foco desta etapa é apreender

regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades de cada história individualmente e do conjunto das narrativas do grupo, mediante a organização temática e agrupamento das unidades de análise que possibilitam a compreensão-interpretação do texto narrativo, através do seu universo de significados e significantes (SOUZA, 2014, p. 44).

Isto permite o agrupamento de unidades temáticas de análise através das recorrências presentes nas narrativas que emergem a partir de um diálogo intertextual, que encadeiam uma análise horizontal das experiências narradas.

Ao perceber semelhanças entre traços das narrativas já marcadas com os destaques, separei em tópicos mais abrangentes que permitissem um maior diálogo entre as falas das professoras, possibilitando a análise dos aspectos que englobam seu processo de reflexão:

- a) a incerteza, o desconhecido e a ansiedade: por não saber o que viria a seguir no contexto vigente;
- b) a adaptação e os experimentos didáticos: ações tomadas diante do panorama existente;
- c) a tecnologia, os vídeos e os sistemas escolares: nova forma de trabalhar com eles;
- d) a comunidade escolar: discussões com participação professores e pais para gerenciarem a nova situação;
- e) as dificuldades: os diversos percalços pelo caminho e como lidaram com os desafios postos;
- f) a didática no ensino da música: a falta de contato e a dificuldade em manter a prática musical;
- g) o canto cotidiano: como o canto apareceu no dia a dia das aulas de música;
- h) o aprendizado e a esperança: a percepção de autoformação diante da resolução dos problemas.

Considerando a análise destas unidades temáticas relacionando-as entre si diante da narrativa das professoras e com base nos autores apresentados até aqui,

cheguei a quatro unidades que serviram como base para a leitura compreensiva-interpretativa:

- a) O agir em tempos de instabilidade;
- b) Um novo jeito de encontrar com o educando;
- c) Soltando a voz sozinho;
- d) Refletindo sobre o ser no processo.

5.3.3 Tempo 3: Leitura compreensiva-interpretativa

Compreende a análise global dos dados tratados “visto que exige leituras e releituras individuais do *corpus* das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas” (SOUZA, 2014, p.46), desta forma, buscando, por fim, explicitar como os professores enxergaram este movimento de mudança através de suas narrativas.

6 Quando as Professoras Falam

Retorno agora com a questão que delineou todo o corpo desta pesquisa: de que forma os professores de música da Educação Básica enxergam o processo de adaptação ao Ensino Remoto Emergencial e como o canto foi contemplado em suas ações metodológicas neste contexto? Um questionamento amplo e ao mesmo tempo pessoal, baseado na experiência individual de cada professora que tendo voz ativa neste trabalho se dispuseram a compartilhar os relatos sobre seus fazeres docentes neste momento tão adverso.

A partir daqui apresento um diálogo entre as narrativas de Ella e Nina, ressaltando pontos de destaque que se encontram a partir da leitura das quatro unidades temáticas encontradas.

6.1 O agir em tempos de instabilidade

Em cada uma das entrevistas narrativas as professoras foram convidadas a pensarem sobre sua própria trajetória profissional durante o período pandêmico, abraçando sua subjetividade enquanto narravam suas experiências a partir das linhas do tempo elaboradas por elas anteriormente.

Começaram suas narrativas pelo início da pandemia, quando se instalou um cenário de incerteza que gerou ansiedade por conta do desconhecido acerca do que

viria a seguir no novo contexto escolar. Isto quando se foi compreendido com clareza o que era a doença e quais seriam os protocolos sanitários para se lidar com ela. Logo no início a realidade é que pouco se entendia o que estava acontecendo.

Ninguém dava muita importância pra isso, ninguém imaginava a dimensão que isso teria. E aí, acontece que foi a primeira vez, na verdade, que eu vi crianças indo de máscara para a escola. Tinha uma menina que ela toda aula, todo dia ela ia de máscara, eu achava super estranho ela ir de máscara pra escola. Mal sabia eu que ela já tava sendo, né? Os pais dela já estavam vendo lá na frente. (Ella, p.1)

Nesse lockdown a gente achava que iria ser por pouco tempo, uma semana, duas no máximo voltaria. E todos nós tivemos uma impressão de miniférias no meio do ano, né? Férias fora de época, tipo isso” (Ella, p.14).

A mudança abrupta que ocorreu durante o período letivo colocou as professoras em uma zona de instabilidade da prática, onde as transformações vieram banhadas em dúvidas. Nóvoa (2010, p.10) explica que “a necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias”, as mudanças vieram nos espaços de aprendizagem, em casa, nos diferentes horários de estudo e de trabalho, nos métodos pedagógicos, mas principalmente no ensino remoto.

Neste caso o Ensino Remoto Emergencial que vem como uma adaptação provisória dos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, para uma melhor implementação é importante que os professores tenham subsídio de conhecimento em três bases, conhecimento pedagógico, conhecimento pedagógico e conhecimento de conteúdo (MISHRA; KOEHLER, 2006), consolidando o Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo. Logo, a não firmeza de uma ou mais das três bases pode gerar incertezas e inseguranças na realização do ERE, o que foi visto na realidade das professoras participantes.

Olha, eu me lembro de uma fala de uma professora que eu vou me apropriar dela, que eu me sentia como se eu estivesse entrando na escola pela primeira vez de novo, porque foi bem essa sensação. Eu tô entrando num novo mundo, aquela ansiedade da primeira aula e que é engraçado que a gente coloca isso como se fosse só das crianças, né? E nós, professores, também tivemos essa sensação novamente, de ser a primeira vez que você tá entrando numa sala de aula. E de fato era a primeira vez que a gente entrava numa sala de aula virtual. Era ansiedade, era o temor, era a preocupação, era tudo isso, um turbilhão de coisas e que você não espera de um adulto formado (ella, p. 29)

Ella sentiu a insegurança de transicionar do ensino presencial para o ensino online no meio do período letivo e isso visivelmente lhe trouxe hesitação à prática docente. No entanto, Nina teve que lidar com uma situação ainda mais complexa.

Recém-contratada como professora de música de uma escola em meio à pandemia, ela se deparou com a seguinte realidade:

Só que o meu choque foi que- essa aula híbrida que eu nunca tinha ouvido falar. E aí eles me falaram, “Olha, uma porcentagem dos alunos vão vir, vai ser alternado. Vai ter dia que vai ser online”. (Nina, p.3)

Só que eu pensei, “Cara, se for presencial, tipo, nos três dias eu vou trazer bastante prática, nos três dias eu vou trazer bastante coisa legal e tal. No online eu trago algo mais visual, algo mais teórico pra eles poderem estudar em casa”. Só que quando eu cheguei que eu vi que eu tinha que dar aula presencial e online ao mesmo tempo, que nem todos os alunos iriam no presencial, eu me desesperei. Principalmente com os alunos da educação infantil. (Nina, p. 3)

E eu fiquei muito preocupada. Eu disse, “Como é que eu vou fazer?”, porque eu sei que os alunos do online vão ficar meio prejudicados, porque não vai chegar na mesma qualidade, né? (Nina, p.3)

Apesar de a Aprendizagem Híbrida ser compreendida como uma modalidade educacional formal onde “sob a orientação e supervisão do professor, o aluno aprende de maneira combinada: por um lado, através da entrega de conteúdo e instruções online e, por outro lado, através de um formato em sala de aula” (SILVA; ANDRADE; BRINATTI, 2020, p.26), as diretrizes de trabalho da escola de Nina exigiam que ela desse aula presencial àqueles alunos que não convivem com pessoas do grupo de risco de contaminação do vírus, e concomitantemente deveria ministrar aula online aos alunos que não estivessem vindo à escola presencialmente.

Durante o relato de Nina suas expressões e entonação demonstraram a aflição pela qual passava ao lidar com esta forma de ensinar. O olhar demonstrava a reflexão sobre sua própria vivência. Cole e Walker (1989) afirmam que este tipo de trabalho centrado na pessoa e na sua experiência é importante nos momentos de crise, pois um dos maiores motivos de estresse é o sentimento de que as situações e os contexto de intervenção profissional não são dominadas.

Ainda assim, neste momento de insegurança e incerteza lhes era exigido a tomada de ações diante do panorama existente, com isso veio a necessidade de adaptações e experimentações didáticas.

Eu vou tentar de tudo. Eu vou fazer a aula pelo Google Meet, eu vou fazer só fórum, eu vou fazer o que for pra ver o que dá resultado”. Me lasquei? Me lasquei, mas- [risos]. Mas é porque assim, como eu experimentei muitas formas, no final, pra acoplar tudo isso, se eu tivesse escolhido uma linha seria bem mais fácil pra mim como professora dar uma avaliação mais-. Mas como tava tudo muito experimental, eu queria experimentar pra ver o que meu aluno iria aderir melhor. [...] E aí, nesses experimentos que- na verdade eu me inspirei muito numa professora que me disse assim, “Ella”, assim que eu

entrei na escola ela me disse assim, “Olha, a sala de aula é o seu laboratório, você pode experimentar com eles. Então, faça da sala de aula o seu laboratório”. E isso eu levei muito nesse ensino remoto, sabe? De experimentar mesmo, de coisas que dão certo, de coisas que talvez não dessem certo, mas eu precisava ver no concreto o que era que o meu aluno iria abraçar, e assim nasceu as aulas gravadas, que eu fui gravando, fui deixando. (Ella, p.7)

E outra coisa, outra readequação. A música exige muito contato físico. Ela exige muito trabalho grupal. Como é que eu vou fazer uma atividade em que eu posso compartilhar instrumentos com eles? Como é que eu vou fazer uma atividade de roda com eles? Como é que cada um vai fazer, vamos dizer, adoleta? Não tem como. Então, assim eu tive que readequar algumas atividades que eu tinha a certeza de que eu poderia passar pra eles e eu que eu não posso. Os alunos do online, às vezes eles estão sozinhos e aí como é que eles vão fazer uma coisa, né? Que envolve mais o grupo. (Nina, p.4)

O ensino remoto e os novos encaminhamentos das escolas requereram das professoras diferentes planejamentos para as aulas de música, levando em conta as novas ferramentas pedagógicas online que estavam sendo experimentadas, e tendo em vista que era a primeira vez que ambas trabalhavam com esta modalidade de ensino. Ainda houve também as adaptações referentes às atividades e práticas musicais que na Educação Básica normalmente envolvem muito a coletividade e o contato físico por conta dos jogos e brincadeiras, mas que desta vez deveriam ser planejados para serem realizados de forma individual atendendo à dinâmica online.

Mas até que as ações autônomas fossem tomadas pelas professoras, houve uma comunidade escolar discutindo acerca de todo o processo, algo complexo que envolveu amplas reflexões acerca das medidas a serem tomadas diante da nova realidade. “Para isso, é preciso que os professores estejam muito bem preparados e que sejam capazes de trabalhar em equipe, em colaboração com os seus colegas”. (NÓVOA, 2020, p.10)

Logo a escola aderiu a pandemia e ao lockdown, na verdade. E aí depois disso logo vieram amplos debates sobre como iria se decorrer daquele ano, como seria todo o processo daquele ano. Então foram debates cansativos, desgastantes de muitas horas e os professores têm uma- eles têm uma política de argumentar muito, sabe? Argumentar tudo e argumentar dentro dos parâmetros de regimento, dentro do parâmetro de documentos importantes sobre educação. E isso, querendo ou não, me enriqueceu muito. (Ella, p. 2)

A situação socioeconômica dos nossos alunos também, isso foi amplamente debatido, isso também foi amplamente discutido e tudo é muita discussão. Isso, na verdade, atrasou- eu não diria um pouco, mas eu diria até bastante o início do ensino remoto e isso me deixou um pouco assim, pensativa. “Será que é por aí mesmo?” tanto debate, tanta coisa que os alunos tão passando tempo de, por exemplo, eu trabalho com anos iniciais também, né? E o meu aluno de seis anos, a idade dele não espera, a idade dele tá correndo e se a gente se perde em tantos debates, a gente vai perdendo aquele feeling daquela idade onde a gente precisa tá alfabetizando essas crianças. “Ah, ele pode aprender depois”, sim, pode aprender depois, mas a idade ideal está

sendo passada na nossa frente e a gente tá simplesmente, né? Discutindo. Eu sei que é importante, é importante, mas eu acho que também tem que ter uma- vamos também enxugar isso pra poder as coisas andarem também, enfim. (Ella, p. 4)

No contexto de Ella era perceptível a preocupação com a duração das discussões que geraram uma inquietação ainda maior diante das circunstâncias, no entanto elas fortaleceram os caminhos a serem tomados de forma coletiva, trazendo um pouco mais de segurança. Levando em conta que a complexidade do trabalho escolar requer um aprofundamento das equipes pedagógicas. E tendo em vista que de acordo com Nóvoa (2009) a competência coletiva é mais que a soma das competências individuais. “Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho”. (NÓVOA, 2009, p. 7)

A partir do processo que antecedeu e que deu início às aulas em meio ao período da pandemia, as professoras puderam dar início às reflexões que provinha do encontro com os alunos de uma forma completamente fora da usual, através dos meios virtuais.

6.2 Um novo jeito de encontrar com o educando

Diante das circunstâncias as professoras se utilizaram de meios síncronos e assíncronos para realizarem as aulas, ambas optaram por utilizarem videochamada com o suporte de materiais extras a partir de gravações de vídeos, interações em fóruns e utilização de sistemas escolares integrados.

Então, nós decidimos abraçar a aula online, que a gente- online não, aula assim, ao vivo mesmo, pelo Google Meet. E nós íamos fazendo a aula pelo Google Meet, o fórum e atividade. Então nós tínhamos esses três recursos nos anos iniciais pra gente poder fazer. [...] Além da aula ao vivo, ter aula gravada foi muito bom. Foi um recurso excelente, porque meu aluno podia voltar se ele não entendesse, meu aluno poderia assistir quantas vezes ele quisesse, (Ella,p.6)

Perdidíssima. Perdidíssima. Eu falei, “Meu Deus! Na minha primeira aula eu vou ser demitida” [risos]. E assim, eu sou muito ansiosa, eu sou muito ansiosa. [...] Porque assim, às vezes a gente não se acha tão suficiente, às vezes porque um plano não deu tão certo assim a gente acha que não foi o suficiente, né? E assim, nas minhas primeiras aulas eu falei, “Meu Deus, como é que eu vou fazer pra envolver esses alunos, pra chamar a atenção deles, principalmente dos meus alunos online? (Nina, p.16)

Em meio à situação era possível vislumbrar pontos positivos desta forma de ensino, como Ella expôs acima. No entanto, muitas eram as dificuldades encontradas ao se trabalhar pela primeira vez com esta forma de se ensinar música. E um

agravante é que a maior parte desse trabalho era feito de casa onde o suporte tecnológico, acompanhamento das atividades remotas e a formação dos professores - o que de acordo com Rodrigues (2020) deveria ser feito pela escola - não estava sendo realizado com êxito.

Então assim, qual foi a minha maior dificuldade? Foi primeiro, apanhar do sistema, da tecnologia assim, sabe? Eu tô sem notebook no momento, então eu tive que usar notebook da escola e eu peguei um notebook emprestado. Minha estabilidade de internet, travamento de sistema. Às vezes eu ia passar um vídeo, “Ai professora, eu não tô ouvindo”, “Ai, ta travando, ta pinicando muito o som”. E isso me deixou muito frustrada, né? Agora que eu tô começando a entender. (Nina, p.3)

E teve uma vez que eu me frustrei muito que eu não estava conseguindo apresentar tela. E aí, uma mãe, pegou o link no Youtube e apresentou a tela no meu lugar. Eu me senti tão inválida, entendeu? Eu disse, “Meu Deus, a mãe teve que passar um negócio que era pra eu ter feito, eu tô tão triste”. Só que a minha internet estava tão instável que nem aparecia a imagem pra mim. Eu acredito que foi essa instabilidade. (Nina, p.21)

Outro ponto importante é que além da falta de suporte técnico em casa, as professoras tiveram que conseguir por conta própria os materiais tecnológicos para realizarem as atividades propostas, utilizando seus próprios computadores, celulares e até mesmo pegando emprestadas câmeras e microfones para que conseguissem realizar suas atividades cotidianas.

E dentro dos materiais de suporte, que eu já falei que cada vez mais precisava de câmera, de microfone, essas coisas, me surpreendeu que meu esposo já tinha tudo isso. [...] E aí, eu por muitas vezes parei pra refletir de como meus colegas não têm isso, né? Porque nem todo tem a curiosidade que meu esposo, por exemplo, tem pra edição, pra comprar coisa de material de confecção de vídeos desse jeito, desse porte. E aí eu fiquei pensando como seriam as minhas aulas sem ele, né? Seriam, provavelmente, liga a câmera e a frontal que tem ainda menos qualidade, liga a frontal do celular e vai falando, né? (Ella, p.16)

Tal ponto demonstra um forte aspecto de autonomia das professoras, que de acordo com Dominicé (2010) se assume como tomar o caminho da própria vida nas mãos. “A autonomia, sem dúvida uma das questões centrais da educação” (DOMINICÉ, 2010, p.217). Tal autonomia vem desde a organização dos materiais técnicos que as auxiliarão nas aulas remotas, a própria autoformação no que concerne à utilização das novas ferramentas pedagógicas, indo até a organização e adaptação das atividades para serem trabalhadas de forma online, levando em conta todo o contexto, possibilidades e especialmente os educandos.

Mas assim, haja criatividade pra o momento. Tipo assim, online eu preciso de muito mais criatividade do que presencial. Presencial eu levo algum objeto e a gente começa a explorar ali na sala; e eu levo algum vídeo e a gente

começa a comentar sobre o vídeo. Mas online, eles estão há muito tempo sentados ali na frente da cadeira tendo aula de matemática, aula de português. Aí eles vão passar mais 45 minutos sentados pra música? (Nina, p.11)

A mudança brusca e como dar essa aula de música, que na minha cabeça ela é essencialmente prática, dentro de um contexto onde a internet não me ajuda e a mentalidade de famílias de que a música não é necessária. Fazer isso acontecer. Então, que atividades eu posso chamar pra que ele aprenda dentro de um contexto, no ambiente de casa e não escolar, e sons e a internet. Porque se deixar pra fazer práticas musicais online vai sair tudo fora de tempo, vai sair uma bagunça. Se eu colocar somente coisas de casa, mas eles não têm eles não vão fazer. (Ella, p.23-24)

Muitas foram as adaptações de atividades feitas pelas professoras para que conseguissem manter a parte prática das aulas de música, bem como a realização de jogos musicais de forma individual utilizando materiais que os alunos possuem em casa e que pudessem servir de instrumento musical. No entanto, ainda assim havia frustração por parte das professoras, das crianças e dos pais em relação ao resultado destas aulas remotas. Isso foi visível na devolutiva que tiveram dos pais.

Também tivemos pais, tivemos famílias que não fizeram, que não se pronunciaram pra nada. Também tivemos famílias que se pronunciaram pra dizer que não iriam continuar com esse ensino, então foi um caso de mandar pro conselho tutelar. Porque é um dever, a família tem que deixar o aluno estudar e se você nega isso, a escola precisa avisar o conselho. (Ella, p. 9)
Só que eu comecei a ver pelo WhatsApp da coordenadora, porque eu tava responsável por responder por ela, que tinha muitos pais reclamando, falando que no online não tava tendo atenção alguma. (Nina, p.7)

Mesmo que a adesão às aulas online fosse baixa, o trabalho seguia se aprimorando cada vez mais, conforme a experiência prática vinha. Mas desde o início uma prática era constante: o canto.

6.3 Soltando a voz sozinho

Por ser nosso primeiro o mais acessível instrumento musical, nas aulas de música o canto aparece de diversas formas, e se mostra importante por manifestar as expressões humanas, referindo-se ao modo de ser de cada um, abarcando o individual e o coletivo ao mesmo tempo (SCHMELING; TEIXEIRA, 2010) além de desenvolver a musicalidade como um todo. E em meio ao cenário adverso o cantar nas aulas de música não poderia deixar de existir apesar das dificuldades.

Nas aulas de musicalização presenciais é comum que o canto apareça como parte de uma rotina diária, além de associado a objetivos pedagógicos. No ensino remoto não foi diferente.

Toda aula eles sabem que a gente vai cantar, então, início da aula é sagrado. A gente canta uma música específica que é uma música que eu chamo de Acolhida, a gente canta, eles cantam junto comigo e aí, eles já sabem o instrumento que eu vou usar, eles já sabem qual é o repertório e aí começa uma pequena- um pequeno momento do canto, porque é um momento super importante da aula que é uma introdução importante para assuntos que virão, né? Então, o repertório também já é lincado com o assunto que a gente vai ver mais tarde, então o canto ele foi uma ferramenta muito importante. É uma ferramenta muito importante, pelo menos nas minhas aulas de musicalização (Ella, p. 8).

Então, eu adotei no início da aula o canto e no final da aula o canto também. Nos anos finais, os anos iniciais e finais, tipo, do 4º ano pra lá. 3º ano pra lá, eu não faço esse canto de encerramento. Nós só temos o canto inicial, né? Mas no ensino infantil eu sinto a necessidade desse canto no início e no fim, porque é uma forma de que eles entendam quando começa e quando termina.

Então, nós temos esses dois momentos, desse canto introdutório que eles já sabem o que que a gente vai fazer, já sabem qual é a música e no final, que a gente chama de Caixa da Alegria (Ella, p.18).

Então assim, eu entendi esse momento musical com eles, de canto, de exploração, como um momento de- eu digo que é um momento de acolhimento, é um momento de união, porque eles começam a cantar juntos e eles começam a sorrir, começam a bater palma e eles começam a pular, dançar, entendeu? Então eu vejo o canto como algo muito envolvente, sabe? Eu criei uma rotina com eles onde a gente vai aprendendo novas músicas, onde eu vou cantando, onde eles vão reconhecendo a minha voz, e aí eles vão gostando. Então, eu vejo o canto- eu vejo muita importância, porque eu já cheguei sem cantar lá com eles. E quando eu cheguei sem cantar, eles ficaram dispersos, eles não queriam, eles ficavam meio assim. Mas se eu pegar um instrumento pra tocar eles se levantam ali e, eles podem até tá com sono, até resistirem ali no início, mas daqui a pouco eles estão lá cantando comigo (Nina, p.26).

No cotidiano nas aulas de música a forma mais comum de se trabalhar o canto é coletivamente, pois além de oportunizar o desenvolvimento musical de forma individual e coletiva, aumenta a musicalidade e a expressividade através da voz (FIGUEIREDO, 2006). Porém, diante do ensino remoto realizado através de videochamadas, que possui uma dinâmica diferente por conta dos microfones individuais e do *delay* de áudio existente, o canto coletivo foi impossibilitado e isso isolou as vozes de alunos e professoras.

Olha, eu tive muita dificuldade na forma de como isso iria proceder. Eu não vejo que o canto mudou na aula, mas a forma de como ela era processada, vamos dizer assim. Por quê? Na aula presencial, geralmente o canto ele vem de uma forma coletiva e não individual. Então, nós cantamos juntos, é cantiga de roda, a gente faz vozes, a gente brinca e todos cantam juntos, né?

O próprio canto ou o repertório que eu tinha era muito de coletividade, de um ajudar o outro, de cantar com a ajuda do colega, de fazer encenação juntos, sabe? Era muito uma troca. E eu percebi que o meu repertório de canto era assim. Eu tive que mudar porque eu não tinha mais essa presença, esse laço presencial pra gente poder cantar as músicas que eu tinha. Então, o que eu tive que mudar, na verdade, não era nem a forma de cantar, mas era o meu repertório de canto, pra que possa ser possível assim, através da tela. Ou seja, essa atividade da caixa ela é desenvolvida exclusivamente para o ensino- claro que agora eu posso adaptar ela para o presencial, mas ela

basicamente é um repertório que eu peguei já para o ensino remoto, porque eu posso saudar meu aluno sem tocar nele e, ao mesmo tempo, a gente tá interagindo socialmente, mas com esse distanciamento, entende? (Ella, p. 27).

Mas assim, eu canto mais no início, né? Só que tem sido muito difícil, principalmente no online, no presencial eu não tenho tanta dificuldade. Mas assim, as vezes eu tô cantando e eu quero cantar junto com eles, aí por exemplo, eu tô aqui “Alecrim, alecrim dourado que nasceu no campo sem ser semeado” e pronto, aí eu parei e ainda tá, “Que nasceu no campo”, porque tá dando essa interferência, né? Aí não dá pra cantar. Às vezes eu mesma me confundo, às vezes eles se confundem, sabe? (nina, p. 10)

Mas assim, eu prezo mais pelo individual. Eu canto pra eles e aí as vezes sobra algum tempo, aí eu digo, “vocês querem e apresentar? Vocês querem se apresentar pra professora? Cantar qualquer música”. Ei eu peço pra eles levantarem a mão, né? Quele recursinho de levantar a mão. “Ah, a Maria quer cantar. Maria canta pra gente, mas é só um trequinho de uma música”, aí ela começa a cantar, aí eu ouço. Aí, “Alguém mais quer cantar? Desliga o microfone quem já foi”. Aí canta, né?

Então assim, eu faço dessa forma, porque eu já tentei fazer os meninos cantarem ao mesmo tempo, sai assim tipo um cânone. Um cânone mal cortado. “Escravo, escravo, escravo, escravo, escravo” [risos] entendeu? Não sai assim um negócio muito sincronizado não. De jeito nenhum. (Nina, p.13)

No entanto, apesar das dificuldades existentes foi percebida no olhar e na fala das professoras uma reflexão profunda feita sobre todo o processo que vivenciavam, reflexão essa que apontava para o seu aprendizado e para a sua esperança.

6.4 Refletindo sobre o ser no processo

O exercício de voltar o olhar para a própria trajetória permite que cada professora assuma uma postura de reflexão sobre os processos vivenciados, guiando um olhar mais atento aos momentos de alegrias, tristezas, desafios e superações, construindo um caminho de autodescoberta e autoformação.

De acordo com Nóvoa (2010) é sempre a pessoa que se forma enquanto elabora um entendimento sobre seu percurso de vida, sendo inevitável a implicação do sujeito em seu próprio processo de formação. De modo que ao contar sua história o indivíduo se torna ator de todo seu processo de formação por se apropriar de seu percurso de vida de forma retrospectiva.

Neste caminho Ella demonstrou uma perspectiva otimista ao compreender o processo pelo qual passou como um aprendizado, sendo algo que contribuiu para sua formação profissional.

E aí, a gente foi no decorrer. Depois a gente pegou o jeito, já sabia como lidar com a situação. Cada professor pegou a sua dinâmica, a sua rítmica, né? O seu ritmo de processo didático. E aí, foi só indo. Hoje, cada um entende como é que trabalha, eu entendo melhor como é que eu trabalho, depois de todas essas experiências e minhas aulas, eu sinto elas melhores, depois de todos

esses obstáculos, de tudo, todas essas dificuldades. Eu sinto que elas estão fluindo melhor, me sinto uma profissional muito mais qualificada do que lá no início do ensino remoto, entende? (Ella, p. 21-22).

[...] eu me sinto uma profissional bem mais qualificada, sabe? De entender que mesmo que venha em contextos diversos, eu posso me reinventar. Então, eu me sinto forte hoje, mais forte profissionalmente falando mesmo (Ella, p.28).

Eu me sinto com muito mais experiência, eu me sinto com muito mais força, eu me sinto com mais assim, vigor mesmo. Eu sei que é cansativo, mas, ao mesmo tempo, quando você olha pra trás você vê que você tá muito mais forte, muito mais preparado pra enfrentar outras coisas. E aí, quando vem alguma outra dificuldade eu vou enxergar que eu já fiz, que já passamos, que já foi feito e saber que por mais novo que seja, ela vai poder ser superada (Ella, p 28-29).

A experiência de refletirmos sobre as nossas vivências é uma atividade que objetiva reconstruir o percurso de nossa formação pessoal, contribuindo para uma tomada de consciência individual e coletiva (NÓVOA, 2010). E no caso de Nina tal reflexão culminou no desenvolvimento de uma percepção final positiva, relacionada com um avanço formativo no que se refere às suas ações profissionais.

Eu já considero que, da minha primeira aula pra agora, eu evoluí bastante em questão de segurança, em questão de lidar com os alunos. As vezes eles querem conversar e tudo mais. “Gente, desliga o microfone agora, a professora vai falar. Depois a gente- eu dou uns três minutinhos pra vocês conversarem o que vocês quiserem”. Então assim, de acordo em acordo a gente vai (Nina, p.5).

[...] eu percebi que, pedagogicamente, eu evoluí. Eu sei que ainda é um longo processo pra eu conseguir sentir total segurança, mas assim, de estar olhando alguma coisa na internet ou de ler alguma coisa, algum livro, algum autor e pensar, “Cara, por que que eu não pensei nisso antes? Isso é muito interessante. Vou levar na próxima semana pra eles”. E chegar lá e conversar e me sentir mais segura. Eu me sentia muito insegura, muito nervosa. Eu tava assistindo esses dias a minha primeira aula online, chega- eu fazia a música da janelinha, chega a mãozinha tremia, né? (Nina, p.17).

Tô pegando o jeitinho, acredito que hoje eu tenho uma segurança um pouco maior. Eu sei que eu ainda tenho muito que melhorar, mas assim, eu tô me sentindo mais segura nas câmeras. Imagina, você nunca ter trabalhado com câmera, com gravação (Nina, p 17).

Agora, agora que eu tô tendo uma certa facilidade, mas antes foi muito difícil. Criar sala e colocar conteúdo lá e colocar um prazo para essas atividades chegarem, né? E colocar fotos, colocar vídeo, aula gravada e material, entendeu? Então assim, para mim foi muito complicado (Nina, p.20).

De modo geral, ninguém estava preparado para o momento que houve. A pandemia não era algo esperado e trouxe com ela inúmeros aspectos negativos em todos os âmbitos, bem como na educação. Ainda assim, com todas as dificuldades passadas pelas professoras e vistas anteriormente, Nina nos traz um olhar cheio de esperança e resiliência, no qual todos os processos passados durante este período venham contribuir para o crescimento pessoal e profissional. E ainda seja um caminho para o desenvolvimento da área, um passo ao futuro da profissão.

E assim, eu tenho esperança de que com o passar dos dias, com o passar dos meses eu consiga dominar melhor os recursos tecnológicos e eu consiga passar uma aula muito mais lúdica, muito mais dinâmica, muito mais atrativa pra os meus alunos. Esse é o meu desejo, enquanto a gente não pode ter contato físico, nós vamos continuar trabalhando através de adaptações, lendo, pesquisando e utilizando os recursos que estão ao nosso alcance (Nina, p. 24).

Enfim, mas eu tenho esperança de que as coisas melhorem e que esse momento difícil, esse momento de dificuldade, esse momento de readaptações, vá ser de grande valia pra gente no futuro, entendeu? Porque o futuro tá bem aí, na verdade estamos no futuro, né? De ter que ter aulas online e tudo mais (Nina, p.25)

A fala das duas professoras traz aspectos positivos nas experiências vividas em sua formação profissional, ainda que haja falta de preparo da escola, da família e insegurança das próprias professoras acerca das ações propostas no decorrer do ano.

Neste momento de reflexão as professoras compreendem que a trajetória de superação das dificuldades culmina no desenvolvimento profissional e na autoformação.

7 Considerações Finais

A partir da realização deste estudo, que teve como objetivo investigar de que forma os professores de música da Educação Básica enxergam o processo de adaptação metodológica pelo qual passaram por conta da pandemia, destacando o ensino de canto online da forma que propuseram, foi possível ter acesso a um olhar amplo para a subjetividade das professoras participantes, compreendendo suas vulnerabilidades e forças em meio a um cenário pandêmico de completa instabilidade.

Assim esta pesquisa se justificou pela necessidade de trazer o professor como autor de sua fala, investigando como ele enxerga os próprios processos de mudança e adaptação realizados neste momento de crise ao mesmo tempo em que se buscava potencializar sua prática reflexiva a partir da construção de suas narrativas.

A partir da elaboração do primeiro capítulo “O Ensino Remoto Emergencial” compreendi as bases do que seria o ideal e do que seria o real em termos da concretização do Ensino Remoto Emergencial, o que me fez enxergar com mais proximidade a realidade narrada pelas professoras participantes da pesquisa. No segundo capítulo “O canto na Educação Básica”, destaco a importância do canto nas aulas de música da Educação Básica, indo de encontro com as práticas pedagógicas narradas pelas professoras, algo que teve diversos desafios para ser implementado.

O capítulo “O professor reflexivo e a (auto)biografia”, revela os professores como pessoas, como atores de sua própria fala em seu fazer profissional, além de ressaltar importância da reflexão para a docência e para a autoformação do professor, através das narrativas (auto)biográficas e a autoformação docente. Trago este capítulo como a ligação entre a experiência narrada por elas e a própria reflexão fruto dessa narrativa que pode ter culminado em no início de um processo de autoformação decorrente de todo o processo.

Em “Quando as professoras falam” ficou claro que os caminhos percorridos pelas duas professoras participantes foram muito parecidos. Ella e Nina vivenciaram, logo no início dos trabalhos em meio a pandemia, uma instabilidade que gerou aflição em receio em meio à atividade docente. Houve também dificuldades com as TDICs e problemas ao lidar com os alunos por meios virtuais, incluindo as videochamadas.

Nas aulas de música o canto continuou aparecendo, porém, diferentemente das aulas presenciais, o canto que normalmente envolve atividades em grupo, desta vez teve que ser realizado de forma individual por conta das limitações tecnológicas. Isto requereu das professoras criatividade na criação e adaptação das novas atividades para que pudessem ser realizadas individualmente com cada criança em sua casa.

Mas por fim, foi possível perceber que ainda neste cenário repleto de incertezas a resiliência e a esperança não as deixaram. Enquanto narravam sua difícil trajetória, refletiam sobre todo o processo que viveram e viram na superação das dificuldades um caminho para o desenvolvimento profissional tendo também um olhar sereno a respeito do que pode vir a seguir.

Após vivenciar esta metodologia posso afirmar que um trabalho (auto)biográfico na educação é algo de extrema importância, pois dá voz ao professor e lhe oportuniza a reflexão sobre a própria prática, promovendo sua autoformação. E neste contexto pandêmico, sem precedentes, esta voz se faz importante para que compreendamos a realidade que está sendo vivenciada na escola, buscando assim forma de melhorar a implementação do ERE em situações adversas que porventura possam ocorrer.

Concluo este estudo levantando outros questionamentos: quais seriam as reações ideais de um corpo escolar diante de uma pandemia? A formação dos professores abrange os conhecimentos necessários para uma boa implementação do ERE? Em que momento os professores são levados a refletir sobre a sua prática? De que forma é possível otimizar a prática do canto nas aulas online?

Estes e outras inquietações surgem a partir de cada olhar crítico lançado à realidade vigente, e as deixo aqui como provocação para o desenvolvimento de outras pesquisas com a mesma temática.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativas. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 201-224.

ABREU, D. V. de. Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política na perspectiva da teoria ator-rede. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 23, n. 34, p. 125-137, jan./jun. 2015.

ALMEIDA, B de. **Música para crianças**: Possibilidades para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

ALMEIDA, C. M. G. de. Diversidade e formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, n.24, p.45-53, set. 2010.

ALMEIDA, J. de. **Quando em dois somos muitos**: histórias de vida dialogadas e a atuação do professor de música na Educação Básica. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

_____. **Biográfica músico-educativa**: produção de sentidos em meio à teia da vida. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

_____; LOURO, A. L. Biografia músico-educativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Revista da ABEM**. v. 27, n. 42, p.94-112, jan./jun. 2019.

_____; LOURO, A. L. Narrativas de professores de música: entrelaçando vivências com a música e seu ensino e a atuação na Educação Básica. **Revista da ABEM**. v. 24, n. 37, p. 67-80, jul./dez. 2016.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNADJER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRADE, K. G. Canções e culturas: possibilidades educacionais por meio da voz. **Música na Educação Básica**. Porto Alegre v. 6, n. 6, p. 8-21, nov. 2014.

ANEZI, F. M.; GARBOSA, L. W. F. Memórias de formação musical e construção docente de Monica Pinz Alves. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 21, n. 31, p. 77-90, jul/dez. 2013.

APPENZELLER, S.; MENEZES, F. H.; SANTOS, G. G.; PADILHA, R. P.; GRAÇA, H. S.; BRAGANÇA, J. F. Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Brasília, v. 44, n. 1, np. out, 2020.

BARROS, M. H. F. Educação Musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino da música em meio à Covid-19. **Ouvir ou ver**. v. 16, n. 1, p. 292-304, jan./jun. 2020.

BATES, A. W. **Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning** Vancouver BC: Tony Bates Associates, 2015.

BELLOCHIO, C. R. Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula. **Música na Educação Básica**. Porto Alegre v. 3, n. 3, p. 56-67, set. 2011.

BLACKING, John. Expressing human experience through music. *In*: BYRON, R. **Music, culture, and experience: The selected papers of John Blacking**. Chicago: University of Chicago Press, 1995. p. 223-242. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=LtMfEqU8Cr4C&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 27 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória n. 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. Diário Oficial da União. Seção 1- Extra, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 26 out. 2020.

_____. Presidência da República. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB. Brasília: Casa Civil, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 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. Diário Oficial da

União. Seção 1, p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 26 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. **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. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 69. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 26 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 5/2020, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de computo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 out. 2020.

BRESLER, L. Metodologias qualitativas de investigação em educação musical. *In: Journal Music, Psychology and Education*. Porto v. 2, p. 5-30, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.26537/rmpe.v0i2.2399>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRITO, D. F. V. **Por que e para quem cantamos: ideias de música das crianças no contexto do coro infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

CASTRO, V. W. de. **Trabalho, educação, música e arte: o ensino de música nas escolas públicas do Estado da Guanabara (1960 a 1975)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COSTA, P. Lá vem o crocodilo... exercícios vocais para crianças de 7 a 10 anos. **Música na Educação Básica**. Porto Alegre v. 5, n. 5, p. 77-90, jul./dez. 2013.

_____. Coro Juvenil na Escola: sonho ou possibilidade. **Música na Educação Básica**. Porto Alegre v.1, n.1, p.83-92, out. 2009.

COSTA, W. M; ZANINI, C. R. de O. Canto e teoria da complexidade: considerações acerca do pensamento complexo relacionadas ao aprendizado do canto. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 24, n. 36, p.116-129, jan./jul. 2016.

CUERVO, L. da C. ; MAFFIOLETTI, L. de A. Sindô lê lê, sindô lá lá, não podemos viver sem cantar! Identidade, educação e expressão através da voz. **Música na Educação Básica** Londrina v. 7, n. 7/8, p. 22-35 2016.

DAVIES, L.; BENTROVATO, D. **Understanding education's role in fragility: synthesis of four situational analyses of education and fragility: Afghanistan, Bosnia and Herzegovina, Cambodia, Liberia**. Paris: Unesco – IIEP, 2011. Disponível em: <http://education4resilience.iiep.unesco.org/en/node/957>. Acesso em: 20 out. 2020.

DEWEY, J. **How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process**. Boston: DC Health, 1933.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo/Natal: Paulus e EDUFRRN, 2010. p. 189-222.

FALCÃO, V. O. Criança também pode produzir uma ópera. **Música na Educação Básica**. Londrina v. 6, n. 6, p. 34-49, 2014.

FAZENDA, I. C. A. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2004.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2010, p. 33-57.

FERREIRA, T. T. O que as palavras cantam? **Música na Educação Básica**. Londrina v. 6, n. 6, p. 74-85, 2014.

FIALHO, V. M.; ARALDI, J. Fazendo rap na escola **Música na Educação Básica**. Porto Alegre v. 1, n. 1, p. 76-82, out. 2009.

FIGUEIREDO, C. A. Reflexões sobre aspectos da Prática Coral. *In*: FIGUEIREDO, C. A. *at al.*; Lakschevitz, E. (Org.). **Ensaio: Olhares sobre a música coral brasileira**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006, p. 3-28.

FINGER, M. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2010, p. 121-128.

FREIRE, P. **Education for critical consciousness**. New York: Seabury, 1973.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

G1 RORAIMA. **Prefeitura de Boa Vista suspende aulas por 15 dias, e autoriza grávidas e idosos a trabalhar de casa devido ao coronavírus**. Boa Vista. 16 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2020/03/16/prefeitura-de-boa-vista-suspende-aulas-por-15-dias-e-autoriza-gravidas-e-idosos-a-trabalhar-de-casa-devido-ao-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 15 out. 2020.

G1 RORAIMA. **Governo de RR suspende aulas, visitas a presídios e proíbe eventos públicos por novo coronavírus**. Boa Vista. 16 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2020/03/16/governo-de-rr-suspende-aulas-visitas-a-presidios-e-proibe-eventos-publicos-por-novo-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 15 out. 2020.

GAULKE, T. G. O Desenvolvimento profissional de professores de música a Educação Básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas. **Revista da ABEM**. v. 27, n. 42, p. 131-148, jan/jun. 2019.

_____. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da Educação Básica. **Revista da ABEM**. v. 21, n. 31, p. 91-104, jul./dez. 2013.

GUSSO, H.; ARCHER, A. B.; LUIZ, F. B.; SAHÃO, F. T.; LUCA, G. G. de ; HENKLAIN, M. H. O.; PANOSSO, M. G. ; KIENEN, N.; BELTRAMELLO, O. ; GONÇALVES, V. M. **Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária**. Campinas. Set. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100802&lang=pt. Acesso em: 19 out. 2020.

HABERMAS, J. **Knowledge and human interests**. London: Heineman, 1971.

HODGES, C; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. Mar. 2020.

Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 20 out. 2020

HONORATO; M. A arte de ensinar e a pandemia COVID-19: a visão dos professores. **Revista Diálogos em Educação**. v.1, n.1, jul. 2020. Disponível em: <http://www.faculdadeanics.uns.edu.br/ojs/index.php/revistadialogosemeducacao/article/view/39>. Acesso em: 15 out. 2020.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY & MEDICINE. **COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University & Medicine**. Nov. 2020. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em: 02 nov. 2020.

JONASSEN, D. **Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas**. Porto: Editora Porto, 2007.

JOSSO, M-C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2010.

JOVHELOVICH, S; BAUER, M.W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M.W.; GASKELL G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

KERR, S. Carta Canto Coral. *In*: FIGUEIREDO, C. A. *et al.*; Lakschevitz, E. (Org.). **Ensaio: Olhares sobre a música coral brasileira**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos

de Música Coral, 2006, p. 118-143.

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

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LORZING, R. de M. S.; NEGRÃO, V. A. M. Pedagogia e pedagogos da educação infantil em tempos remotos. **Revista Pedagogia em Ação**. v. 13, n. 1, jul. 2020.

Disponível em: <http://200.229.32.43/index.php/pedagogiacao/article/view/23765>. Acesso em: 15 out. 2020.

LUNA, S. V. **Planejamento de Pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1996.

MAIA, A. C. B. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa**: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MAFFIOLETTI, L. A; SANTANA, S. As atividades musicais das crianças analisadas por professoras de educação infantil – perspectivas metodológicas para a análise narrativa-biográfica. **Revista da ABEM**. Londrina v. 25, n. 39, p. 8-19, jul./dez. 2017.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: **29ª Reunião Anual da ANPED**, out. 2006. Disponível em: http://www.pi.unir.br/uploads/52926137/arquivos/as+aparencias+enganam+_+divergencias+entre+o+mhd+e+as+abordagens+qualitativas_1351562275.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

MARIZ, Vasco. **Villa-Lobos**: o homem e a obra. Francisco Alves Editora, Rio de Janeiro, 2005.

MATEIRO, T.; VECHI, H.; EGG, M. de S. A prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da abem (1992-2012). **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 33, p. 57-76, jul./dez. 2014.

_____.; EGG, M. de S.; VECHI, H. A produção acadêmica sobre o canto na aula de música: pesquisas produzidas no período de 1987 a 2012. *In*: XXI Congresso nacional da ABEM - Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical, 2013, Pirenópolis. **Anais**. Pirenópolis: 2013. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

MACÊDO, R. C.; MOREIRA, K. da S. Ensino de geografia em tempos de pandemia: vivências na Escola Municipal Professor Américo Barreira, Fortaleza – CE. **Revista Verde Grande: Geografia e Interdisciplinaridade**. v. 2, n. 2, jul. 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/verdegrande/article/view/2993>. Acesso em: 19 out. 2020.

MELO, I. **As consequências da pandemia (COVID-19) na rede municipal de ensino: impactos e desafios**. 2020. Artigo (Especialização em Docência no Ensino Superior). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Ipameri, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1377> Acesso em: 19 out. 2020.

MORAIS NETO, A. C.; TAGNIN, L. H.; ARAÚJO, A. C.; SOUSA, M. I. O.; BARRA, B. G. A.; HERCOWITZ, A. Ensino em saúde LGBT na pandemia da Covid-19: oportunidades e vulnerabilidades. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Brasília, v. 44, n. 1, np. out, 2020.

MOREIRA, J. A. M; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**. São Paulo, n.34, p. 351-364, jan/abr, 2020.

MUYLAERT, C. J.; SARUBBI JR., V.; GALLO, P. R.; ROLIM NETO, M. L.; REIS, A. O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, v. 48, n. 2, p. 193-199, 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores de profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

_____. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2010.

_____. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. [Entrevista cedida a] **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal [S.l.], v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>. Acesso em: 8 set. 2020.

OLINDA, E.M.B.; CAVALCANTE JÚNIOR, F. S. (Org.). **Artes do existir**: trajetórias de vida e formação. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

OLIVEIRA, A. P. C. de; FUGIMOTO, T.; FERNANDES, P. Cantando com as palavras: tlatlu tlatlu...blãblãblã...ahhhhhh. **Música na Educação Básica**. Londrina v. 7, n. 7/8, p. 36-45, 2016.

OLIVEIRA, R. M. de; CORRÊA, Y., MORÉS, A. Ensino Remoto Emergencial em tempos de COVID-19: Formações docentes e tecnologias digitais. **Revista internacional de formação de professores**. Itapetinga, v.5, e 020028, p. 1-18, 2020.

OLIVEIRA, S. da S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. de O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas – Educação**. v. 10, n. 1, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>. Acesso em: 19 out. 2020.

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

_____. Ensino de Música: para além das fronteiras do conservatório. *In*: PEREGRINO, Y. R. (Org.). **Da camiseta ao Museu – O ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa, Editora UFPB, 1995.

_____; PINTO, A. L.; SANTOS, S. Relações com a música em diversos contextos de formação: significações e sentido de vida. **Revista da ABEM**. v. 26, n. 40, p. 5-22, jan./jun. 2018.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **O ensino superior e as licenciaturas em música**: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

_____. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014.

PESAVENTO, S. J. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIFFERO, E. de L. F.; COELHO, C. P.; SOARES, R. G.; ROEHRS, R. Active methodologies and remote biology teaching: use of online resources for synchronous and asynchronous classes. **Research, Society and Development**. v.9, n.10, 2020. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8465>. Acesso em: 19 out. 2020.

PINTO, E. G. M. A implantação do ensino remoto diante do cenário de pandemia causada pela covid19, sob o olhar de uma inspetora escolar. **Revista Recite**. v. 5, n. especial, out. 2020. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/129>. Acesso em: 19 out. 2020

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RECK, A. M.; LOURO, A. L.; RAPÔSO, W. F. Práticas de educação musical em contextos religiosos: narrativas de licenciandos a partir de diários de aula. **Revista da ABEM**. v. 22, n. 33, p. 121-136, jul./dez. 2014.

REIS, J. T. O repentismo na sala de aula: trova gaúcha, pajada, rap e embolada nordestina. **Música na Educação Básica**. Porto Alegre v. 2, n. 2, p. 63-73, set. 2010.

RODRIGUES, A. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun. 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>. Acesso em: 12 out. 2020.

_____. **Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias: uma narrativa-tese**. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <tede2.pucsp.br/handle/handle/20196>. Acesso em: 25 out. 2020.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa T. O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

SCHMELING, A.; TEIXEIRA, Lúcia. Explorando possibilidades vocais: da fala ao canto. **Música na Educação Básica**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 74-87, set. 2010.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na**

orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **The reflective practitione: how professionals thinking action**. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, S. L. R; ANDRADE, A. V. C; BRINATTI, A. M. **Ensino Remoto Emergencial**. Ponta grossa, PR: Ed. dos autores, 2020.

SOBREIRA, S. Desafinação vocal: compreendendo o fenômeno. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, n. 36, p. 130-146, jan./jun. 2016.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação UFSM**. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

TADEU, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TONET, I. **Método Científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Luckács, 2013.

TORRES, M. C. A. R. Entrelaçamentos de lembranças musicais e religiosidade: “quando soube que cantar era rezar duas vezes...”. **Revista da ABEM**. v. 12, n. 11, p. 63-78, set. 2004.

TRELLES, L. M. La inevitable vulnerabilidad de las canciones en la práctica educativa. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 33, p. 41-55, jul./dez. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFRR.** Boa Vista: UFRR, 2017.

WEISS, D. R. B; LOURO, A. L. A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas. **Revista da ABEM.** Londrina, v. 19, n. 26, p. 132-144, jul./dez. 2011.

YAN, R.; WAN, X; LAPATA, M.; ZHAO, W. X.; CHENG, P.; LI, X. Visualizing timelines: evolutionary summarization via interactive reinforcement between text and images streams. **CIKM 12.** Maui, p. 275-284, out./nov. 2012.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação Sociedade.** Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZIMMERMAN, J. Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment. **Chronicle of Higher Education.** Mar. 2020. Disponível em: <https://www.chronicle.com/article/coronavirus-and-the-great-online-learning-experiment/>. Acesso em: 15 out. 2020.

ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO PRELIMINAR

BLOCO TEMÁTICO	QUESTÕES
Informações pessoais	1. Nome completo: 2. Data de nascimento: 3. E-mail: 4. Cidade em que reside: () Boa Vista – RR () Outra: _____
Informações formativas	5. Você é licenciado em música? () Sim () Não 6. Caso seja, é formado pela UFRR? () Sim () Não
Informações profissionais	7. Atualmente você atua como professor de música em quais contextos? () Educação Básica () Ensino individual de instrumento/canto () Ensino coletivo de instrumento/canto () Ensino superior () Nenhum () Outros _____
Informações metodológicas	8. O canto é parte essencial da sua prática pedagógica? () Sim () Não 9. Durante o período de pandemia da COVID-19 você migrou para o ensino remoto online? () Sim () Não 10. Antes do período da pandemia você já havia ensinado música de forma não presencial? () Sim () Não 11. Que aparelhos eletrônicos você utilizou para realizar as atividades remotas? () Smartphone (Celular) () Computador (Notebook, Netbook, Desktop, Ultrabook) () Tablet

	<p>() Outro: _____</p> <p>11. Que tipos de recursos você utilizou para a realização do ensino remoto?</p> <p>() Vídeo aulas síncronas</p> <p>() Vídeo aulas assíncronas</p> <p>() Fóruns online</p> <p>() Sistemas acadêmicos/escolares</p> <p>() Redes sociais</p> <p>() Aplicativos, Jogos</p> <p>() Blogs, sites, páginas da web</p> <p>() Outros: _____</p>
--	--

ANEXO 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA (QUESTÕES EXMANENTES)

Eixo1 - Práticas pedagógicas no ensino de canto e recursos online: suas potencialidades e limitações

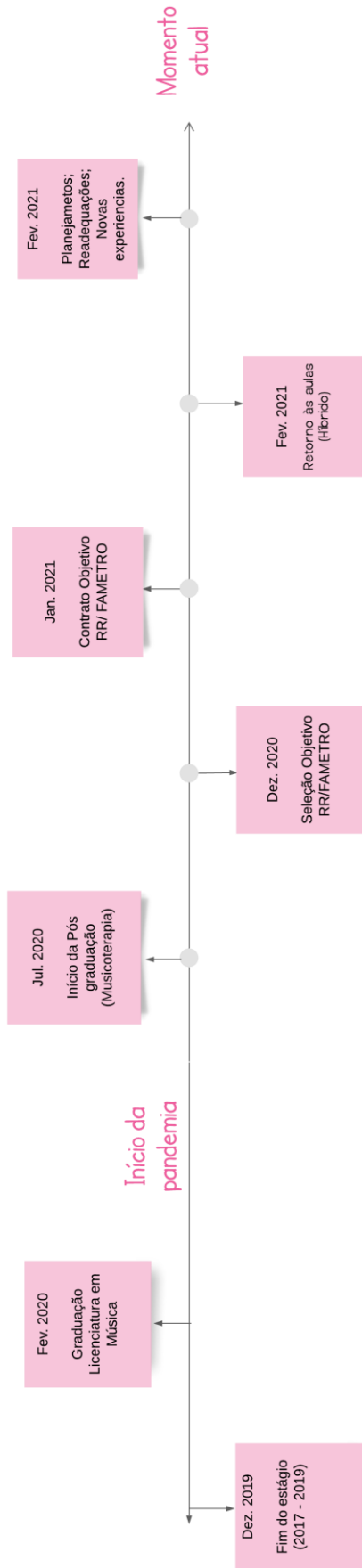
1. Como o canto tem sido desenvolvido nas suas práticas pedagógicas online?
2. Que tipo de atividades o envolvendo você tem utilizado?
3. Qual tem sido a resposta dos alunos perante estas atividades?
4. É possível realizar práticas de canto coletivas neste contexto?
5. Que tipo de recursos, ferramentas, aplicativos você tem utilizado?
6. Quanto ao repertório, como é feita a escolha?
7. Quais os pontos positivos, os benefícios, de se trabalhar o canto com os alunos neste contexto?
8. E quais as maiores dificuldades em utilizá-lo?
9. Como funciona a dinâmica das aulas síncronas quando o canto aparece?
10. Como funciona a dinâmica das aulas assíncronas quando o canto aparece?

Eixo 2 - O processo de adaptação às novas práticas docentes decorrentes da pandemia.

1. Como ocorreu a migração das práticas de ensino presenciais para as remotas?
2. Quais foram suas maiores dificuldades?
3. Quais foram seus maiores aprendizados?
4. Que aspectos pedagógicos foram levados em consideração ao se fazer a migração/adaptação do ensino presencial para o ensino online?
5. Quais as principais limitações e potencialidades foram percebidas ao implementá-lo?
6. Que ferramentas tecnológicas você utilizou? Que tipo de experimentos fez? Quais se adequaram melhor à sua proposta de ensino?
7. Que tipo de orientações (formações, processos, recomendações) a escola na qual trabalham propôs durante este período?
8. Qual tem sido a resposta dos alunos perante as adaptações?
9. E os pais e responsáveis? Quais suas contribuições neste contexto?
10. Como você percebe os impactos desta “reinvenção” metodológica na sua formação profissional?

ANEXO 3 – LINHA DO TEMPO DA NINA

LINHA DO TEMPO INTERATIVA AUTOBIOGRÁFICA



ANEXO 5 – REGISTRO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO Comitê de Ética em Pesquisa

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 466/12)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada de **OS PROFESSORES REFLEXIVOS EM TEMPO DE PANDEMIA E O ENSINO DE MÚSICA ONLINE** cuja pesquisadora responsável é **Beatriz Taveira de Moura Teixeira**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima, sob a orientação da professora e pesquisadora **Dra. Rosângela Duarte**. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa, sendo elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e pelo participante, sendo que uma via deverá ficar guardada com você.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Objetivo:

O objetivo principal desta pesquisa é compreender de que forma os professores de música da Educação Básica enxergam o processo de adaptação metodológica pelo qual passaram devido à pandemia, destacando as potencialidades e limitações do ensino de canto online da forma que propuseram.

Procedimentos:

Todos os procedimentos da pesquisa ocorrerão de forma online, respeitando as recomendações de distanciamento social por conta do período pandêmico. Após a aprovação pelo CEP/UEER, você será convidado(a):

- 1) **Confeccionar uma linha do tempo** na qual destacará os principais fatos (aqueles que você considera mais importantes) relacionados à sua prática docente, dentro do recorte temporal da pandemia da covid-19 (de março de 2021 aos dias atuais). Esta linha do tempo será confeccionada através do site *Lucidspark* já seguindo um modelo previamente estabelecido, e será feita com o auxílio da pesquisadora principal através de videochamada não gravada.
- 2) **Entrevista narrativa:** aqui você explicará sua linha do tempo, relatando todo o processo de migração do ensino presencial para o ensino remoto. Esta entrevista será realizada através de videochamada pelo aplicativo *Zoom*, e será gravada e posteriormente transcrita, textualizada e enviada para a sua aprovação.

Desconfortos e riscos:

A pesquisa terá riscos mínimos aos seus participantes. Ainda assim pode haver risco de constrangimento, cansaço ou estresse ao responder alguma pergunta, no entanto, o participante terá o direito de não responder tal pergunta ou interromper a resolução do questionário até que se sinta à vontade e confortável para continuar. Neste caso, também poderá solicitar a exclusão parcial ou total de alguma resposta ou relato concedido às pesquisadoras.

Benefícios:

Tal pesquisa se faz importante por investigar como o professor de música enxerga os próprios processos de mudança e adaptação realizados neste momento de crise e por buscar potencializar sua prática reflexiva a partir da construção de suas narrativas. O que ainda, intende a contribuir o trilhar das pesquisas (auto)biográficas nos campos da Educação e da Educação Musical, e proporcionar aos leitores algumas opções de ferramentas e práticas metodológicas do ensino de canto online, destacando como elas têm funcionado no contexto dos professores participantes. Tendo em vista a necessidade de se ampliar, no Brasil, as discussões acerca do Ensino Remoto Emergencial.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo seu nome não será citado, será substituído por um pseudônimo. Além disso, a pesquisadora não fará uso de listas que permitam a identificação dos participantes nem a visualização de seus dados de contato (e-mail, telefone, etc.) por terceiros.

Tendo em vista as limitações referentes a assegurar total confidencialidade dos dados por conta da pesquisa ser realizada por completo em ambiente virtual, uma vez concluída a coleta de dados, a pesquisadora responsável fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, os participantes poderão entrar em contato com a pesquisadora para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa em danos decorrentes da pesquisa. Isso pode ser feito através do e-mail beatriztmt@gmail.com (Beatriz Teixeira - pesquisadora).

Retirada do consentimento:

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, os participantes poderão entrar em contato com a pesquisadora para retirar o consentimento de utilização dos dados por eles oferecidos. Cancelando também sua participação na pesquisa sem nenhum tipo de prejuízo. Isso pode ser solicitado através do e-mail beatriztmt@gmail.com (Beatriz Teixeira - pesquisadora).

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora **Beatriz Taveira de Moura Teixeira**, residente na rua Amâncio Ferreira de Lucena, 419, Asa Branca. Telefone (whatsapp) (95)99148-6919, e-mail: beatriztmt@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretária do **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Roraima**, endereço Rua sete de setembro, 231, sala 201, Telefone: (95)2121-0953. Horário de atendimento: Segunda a Sexta das 08 às 12 horas, e-mail cep@uerr.edu.br.

Autorização do uso e imagem e/ou voz:

Após ter recebido esclarecimentos sobre os métodos de coleta de dados que incluem gravações das videochamadas realizadas, e compreendendo que se trata de uma pesquisa acadêmica cuja divulgação dos resultados poderá ser feita em simpósios, conferências e outros eventos de mesmo teor, decido que:

- () Sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz neste contexto.
() Não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz em nenhum contexto.

Nome do(a) participante: _____
Data: ____/____/____.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____
Data: ____/____/____.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução [CNS nº 510 de 2016](#), Artigo 2º, item V , na elaboração do protocolo e na obtenção deste Registro de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP-UERR. Comprometo-me a utilizar o material e os dados que serão obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____
Data: ____/____/____.

Beatriz Taveira de Moura Teixeira
DATA