UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

BRUNNO ROSSETTI OGIBOWSKI

PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS NÃO PRESENCIAIS:
NARRATIVAS DE DOIS PROFESSORES DE MÚSICA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

FLORIANÓPOLIS
2021

BRUNNO ROSSETTI OGIBOWSKI

PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS NÃO PRESENCIAIS:

NARRATIVAS DE DOIS PROFESSORES DE MÚSICA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Teresa Mateiro.

FLORIANÓPOLIS

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da

Biblioteca Central/UDESC,

com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rossetti Ogibowski, Brunno
PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS NÃO PRESENCIAIS : NARRATIVAS DE DOIS PROFESSORES DE MÚSICA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS / Brunno Rossetti Ogibowski. -- 2021.
104 p.

Orientadora: Teresa Mateiro
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2021.

1. Formação Docente. 2. (Auto)Biografia. 3. História Oral Temática. 4. Educação Básica. I. Mateiro, Teresa. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música. III. Título.

BRUNNO ROSSETTI OGIBOWSKI

PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS NÃO PRESENCIAIS:
NARRATIVAS DE DOIS PROFESSORES DE MÚSICA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Teresa Mateiro.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Teresa Mateiro
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Profa. Dra. Juciane Araldi Beltrame
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Profa. Dra. Maria Cecília Torres
Centro Universitário Metodista - IPA

Florianópolis, 30 de julho de 2021.

“Compositor de destinos,
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo”

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Educação Musical do Programa de Pós-Graduação em Música (Mestrado e Doutorado), da Universidade do Estado de Santa Catarina e integra o Grupo de Pesquisa Educação Musical e Formação Docente (CNPq/UDESC). Dado o momento de pandemia provocado pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2), causador da doença Covid-19, as escolas tiveram de se adaptar ao ensino remoto, em pouco tempo, com escassez de recursos e treinamento, seja para professores, alunos e funcionários do sistema educacional. O tipo de ensino que se desenvolveu ao longo de 2020, caracteriza-se como ensino remoto emergencial, diferenciando-se do ensino a distância que envolve um planejamento prévio para sua execução. Frente a essa realidade, esta pesquisa teve como objetivo compreender os impactos do ensino remoto de música, durante o ano de 2020, por meio da narrativa de dois professores que atuam em escolas da rede pública municipal da cidade de Florianópolis. Foi preciso reinventar a escola, principalmente, considerando o fato que as redes virtuais assumiram um papel de distribuição e interação de informação que, durante séculos ficou a encargo da instituição de ensino (PÉREZ GÓMEZ, 2019). Pesquisar sobre o uso de tecnologias digitais, traz luz a questões sobre o letramento digital, expressão que ainda é mal definida e que, geralmente, se associa à segurança online ao invés da capacidade de busca avançada ou até mesmo sobre os impactos emocionais e psicossociais do uso de mídias no dia a dia (BUCKINGHAM, 2010). A História Oral Temática foi o referencial metodológico adotado para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que está voltada para a experiência vivencial daquele que narra com a intenção de privilegiar e recuperar o vivido. (CASTELO BRANCO, 2020). O roteiro de entrevistas foi dividido em três temáticas: formação docente, atuação em escola da rede pública de ensino e práticas pedagógicas durante a pandemia. A experiência dos professores com a narrativa, contando histórias de sua própria vida e suas experiências de ensino durante o período de isolamento inserem o trabalho dentro do chamado movimento biográfico da educação (NÓVOA; FINGER, 2014). Adaptar-se ao ensino não presencial exigiu dos professores habilidades técnicas no manuseio de ferramentas digitais e uma compreensão sobre a música enquanto fenômeno social que extrapola os limites da performance e das práticas musicais. Configurou-se como uma oportunidade de experimentação e inovação com as tecnologias digitais, porém, devido ao baixo estímulo e a falta de políticas públicas que garantissem o acesso dos professores e das famílias envolvidas no processo educacional, a diminuição na participação dos alunos foi um dos fatores presentes nos relatos. Com as narrativas, foram expostos sentimentos provenientes do aumento de carga horária de trabalho e

das dificuldades em estabelecer fronteiras entre os espaços institucionais e privados no modelo de trabalho não presencial.

Palavras-chave: Formação Docente, Educação Básica, (Auto)biografia, História Oral Temática.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Music Education research line of the Graduate Program in Music (Masters and Doctorate), at Santa Catarina's State University and is part of the Music Education and Teacher Training Research Group (CNPq/UDESC). Given the moment of pandemic caused by the new coronavirus (Sars-CoV-2), which causes the Covid-19 disease, schools had to adapt to remote teaching in a short time, with scarcity of resources and training, whether for teachers or students and employees of the educational system. The type of teaching that was developed throughout 2020 is characterized as emergency remote teaching, differing from distance learning, which involves prior planning for its implementation. Faced with this reality, this research aimed to understand the impacts of remote music education, during 2020, through the narrative of two teachers who work in municipal public schools in the city of Florianopolis. It was necessary to reinvent the school, especially because virtual networks took on a role of distribution and interaction of information that, for centuries, was the responsibility of the educational institution. Research on the use of digital technologies sheds light on questions about digital literacy, an expression that is still poorly defined and that is generally associated with online security rather than advanced search capabilities or even the emotional and psychosocial impacts of the use of media in everyday life. The Thematic Oral History was the methodological framework adopted for the development of this research, since it is focused on the living experience of those who narrate with the intention of privileging and recovering what has been lived. The interview script was divided into three themes: teacher training, work in a public school system and pedagogical practices during the pandemic. The experience of teachers with narrative, telling stories of their own life and their teaching experiences during the isolation period, inserts the work within the so-called biographical movement of education. Adapting to non-face-to-face teaching required teachers to have technical skills in handling tools digital and an understanding of music as a social phenomenon that goes beyond the limits of performance and musical practices.It was configured as an opportunity for experimentation and innovation with digital technologies, however, due to the low stimulus and the lack of public policies to guarantee the access of teachers and families involved in the educational process, the decrease in student participation was one of the factors present in the reports. With the narratives, feelings arising from the increase in working hours and the difficulties in establishing boundaries between institutional and private spaces in the non-presential work model were exposed

Keywords: Teacher Education, Basic Education, (Auto)biography, Thematic Oral History.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

2 MINHA (IN)FORMAÇÃO EM MÚSICA 15

2.1 CRESCENDO NA ERA DA CULTURA DO COMPARTILHAMENTO 17
2.2 FORMAÇÃO SUPERIOR E A MÚSICA 17
2.3 ALÔ, TESTE... SOU(M) 18
2.4 EU, PROFESSOR DE MÚSICA? 20

3 MÚSICA E TECNOLOGIA 23

3.1 DOCÊNCIA E LETRAMENTO DIGITAL 24
3.2 A EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL SEGUNDO PÉREZ GÓMEZ 29

4 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO MUSICAL 34

4.1 EDUCAÇÃO MUSICAL E CULTURA DIGITAL 34
4.2 EDUCAÇÃO MUSICAL E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) 37
4.3 TECNOLOGIA DIGITAL E EDUCAÇÃO MUSICAL 41

5 ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA COMO MÉTODO DE PESQUISA 43

5.1 HISTÓRIA ORAL TEMÁTICA NA PESQUISA QUALITATIVA 44
5.2 AS NARRATIVAS E A FORMAÇÃO DOCENTE 47
5.3 ENTREVISTAS NARRATIVAS NA PESQUISA QUALITATIVA 50
5.4 CONSTRUINDO SIGNIFICADOS 52

6 HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES DE MÚSICA NA PANDEMIA DE 2020 55

6.1 ANDRÉ FM 57
6.2 ELIOMAR JÚNIOR 62

7 PROFESSOR ANDRÉ FM 68

7.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS NÃO PRESENCIAIS 70
7.2 TECNOLOGIA DIGITAL E PRODUÇÃO DE CONTEÚDO 73

8 PROFESSOR ELIOMAR JÚNIOR 80

8.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS NÃO PRESENCIAIS 84
8.2 ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO NÃO PRESENCIAL 86

9 COMPREENSÕES EM ABERTO 92

REFERÊNCIAS **97**

APÊNDICES **103**

1 INTRODUÇÃO

Em virtude da situação de pandemia provocada pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2), causador da doença COVID-19, as escolas tiveram de se adaptar ao ensino remoto, em pouco tempo, com escassez de recursos e treinamento, seja para professores, alunos ou funcionários. Os professores ficaram em evidência devido ao grande desafio de desenvolver atividades pedagógicas não presenciais. Frente a essa realidade, este trabalho teve como objetivo compreender os impactos do ensino remoto de música, durante o ano de 2020, por meio da narrativa de dois professores que atuam em escolas da rede pública municipal da cidade de Florianópolis. Os objetivos específicos foram: interpretar as narrativas dos docentes sobre suas histórias de vida e práticas pedagógico-musicais na rede pública e descrever as práticas pedagógico-musicais dos professores, durante a pandemia de COVID-19.

Hodges et. al (2020) defendem que o ensino remoto desenvolvido em tempos de emergência social diferencia-se do ensino à distância pois neste há muitos profissionais e tempo envolvidos na elaboração das atividades e práticas, enquanto naquele é necessário tomar decisões rápidas para mitigar os processos emergenciais em andamento. Dessa maneira, o termo utilizado para o desenvolvimento desse trabalho foi o do ensino não presencial, conforme orientações da resolução[1] do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina.

Portanto, pode-se dizer que o que se pesquisa está dentro do campo da formação docente, mas também da sociologia da educação musical, pois segundo Kraemer (2000, p. 57) argumenta, "a sociologia da música examina as condições sociais e os efeitos da música, assim como as relações sociais [...]. Ela considera o manuseio com música como um processo social." Este estudo narrativo com a participação de dois professores da escola básica de Florianópolis descreve e analisa práticas pedagógicas para o ensino de música, destacando aspectos relacionados ao uso das tecnologias digitais, como a falta de acesso às conexões de internet de banda larga, possibilidades de uso de plataformas de compartilhamento de arquivos online e as videoconferências como alternativas do ensino não presencial.

A formação de professores, bem como as novas formas e processos de ensino e aprendizagem precisaram ser repensadas para responder a que serve a escola da sociedade contemporânea na era digital. Foi preciso reinventar a escola, principalmente, considerando o fato que as redes virtuais assumiram um papel de distribuição e interação de informação que,

---

[1] Disponível em: http://www.cee.sc.gov.br/index.php/acordo-de-cooperacao/1808- resolucao-009-1/file. Acesso em: 23 agosto de 2021.

durante séculos ficou a encargo da instituição de ensino (PÉREZ GÓMEZ, 2015). O uso das tecnologias digitais, traz luz a questões sobre o letramento digital, expressão que ainda é mal definida e que, geralmente, se associa a segurança online ao invés da capacidade de busca avançada ou até mesmo sobre os impactos emocionais e psicossociais do uso de mídias no dia a dia (BUCKINGHAM, 2010).

Como abordagem metodológica adotei a História Oral Temática para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que está voltada para a experiência vivencial daquele que narra com a intenção de privilegiar e recuperar o vivido. A entrevista é um dos procedimentos utilizados na História Oral, pois funciona como produção de um documento a respeito de uma temática central preestabelecida (CASTELO BRANCO, 2020).

Para selecionar os participantes foi necessário estabelecer critérios, pois há mais de 30 professores que atuam com o ensino de música nas escolas básicas municipais de Florianópolis. São eles: demonstrar interesse e disponibilidade com a pesquisa; ser licenciado em música; estar, um no cargo de professor efetivo e outro de professor substituto; e estar no período de iniciação da carreira docente, ou seja, com até cinco anos de experiência profissional (FERREIRA, 2020). A entrevista com o professor André, aconteceu de forma presencial em sua residência, na área externa, seguindo as recomendações da OMS e a entrevista com o professor Eliomar foi realizada de forma remota, via *Google Meet*. As entrevistas narrativas atraíram o meu interesse, pois é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada (FLICK, 2004). A experiência dos professores com a narrativa, contando histórias de sua própria vida e suas experiências de ensino durante o período de isolamento inserem o trabalho dentro do chamado movimento biográfico da educação (NÓVOA; FINGER, 2014).

Esta investigação de abordagem (auto)biográfica justifica-se como uma contribuição ao campo da Educação Musical, que visa estabelecer suas próprias epistemologias e objetos de estudo, com um olhar que tem o intuito de entrelaçar as práticas pedagógico-musicais e as tecnologias digitais em um momento de aumento significativo do uso de tecnologias, pelos agentes educacionais, durante a pandemia. Levantar questionamentos sobre as práticas pedagógico-musicais não presenciais durante a pandemia de COVID-19, pode proporcionar reflexões acerca do ensino e aprendizagem de música, a partir das histórias de vida, tanto dos professores da educação básica, como do pesquisador. As três narrativas expõem informações sobre as trajetórias de formação em música, bem como descrições de experiências de ensino

que visam contribuir para estudantes de música em formação docente e professores que atuam na educação básica.

No primeiro capítulo, dou início à dissertação elaborando minha própria narrativa sobre minha formação em música, juntamente com relatos sobre minhas experiências como docente de cursos técnicos. Meu relato pessoal sobre as experiências obtidas em áreas inter-relacionadas com a música, seja a área técnica ou de produção audiovisual, têm o intuito de contribuir para o campo da Educação Musical, que é por si só, uma área que intersecciona vários campos do conhecimento.

No segundo capítulo, abordo a fundamentação teórica que trata da intersecção entre a música e a tecnologia, a partir de uma perspectiva que olha para ambas como fenômenos sociais, além das ferramentas técnicas, instrumentos e plataformas. O ensino na era digital, juntamente com conceitos sobre a virtualidade e os objetos técnicos permeiam o capítulo que discorre sobre música, tecnologia, aprendizagem docente e a o futuro da escola na era digital.

No terceiro capítulo, descrevo a revisão de literatura que buscou trabalhos sobre música e tecnologia, dentro do campo da Educação Musical, com o foco no ensino remoto e nas práticas pedagógico-musicais não presenciais. A cultura que surge com a internet e o compartilhamento de informações via redes sociais e plataformas virtuais é uma abordagem que guiou a seleção dos trabalhos que compõe esse capítulo. As pesquisas selecionadas apresentam perspectivas que descrevem o ensino de música de forma não presencial, a partir de práticas sociais, interagindo com ferramentas e plataformas digitais, mas com o foco nos impactos sociais das experiências com tecnologia e música.

No quarto capítulo é descrita a abordagem teórico-metodológica utilizada para esse estudo enquadrado dentro do campo das (auto)biografias. A escolha pela abordagem e o suporte científico desta metodologia é o tema desse capítulo que expõe as ideias de autores que pesquisam sobre a formação de professores e as contribuições das pesquisas realizadas a partir de narrativas. Descrevo os procedimentos sobre a realização de pesquisa e o processo de construção de significados e justifico a escolha pela história oral temática.

No quinto capítulo faço uma contextualização do momento de ensino não presencial e apresento os professores de música que participaram da pesquisa. Aqui são descritas as trajetórias de formação musical e acadêmica dos docentes e a contextualização de seu ingresso na rede pública de ensino de Florianópolis.

Nos capítulos seis e sete são interpretadas e descritas as práticas pedagógico-musicais de cada um dos professores participantes da pesquisa. Foram selecionados trechos de suas narrativas que dialogam com autores do campo da Educação Musical e de outras áreas do

conhecimento. Divididos em duas partes, cada capítulo expõe momentos da experiência de ensino de música na escola básica antes e durante a pandemia de COVID-19.

No último capítulo, são expostas minhas compreensões sobre o alcance dos objetivos proposta para esta pesquisa, sobre a metodologia adotada e sobre possíveis ideias que podem surgir a partir desta investigação. Exponho interpretações sobre o momento do ensino de música não presencial na rede pública e sobre os sentimentos que emergiram durante este estudo, tanto por parte dos participantes como também de minha parte.

2 Minha (in)Formação em Música

Para iniciar essa construção de conhecimento baseada em experiências e narrativas traço também a minha trajetória na música, até chegar no momento da escrita dessa dissertação de mestrado na linha de Educação Musical. Como parte do processo de construção de conhecimento baseado em narrativas (auto)biográficos, considero que minhas experiências como músico, produtor musical, técnico de som, sonoplasta e diretor musical em cinema e teatro têm potencial para contribuir para a formação docente de quem pretende atuar ensinando música no século XXI. Ao descrever minha própria história de formação musical e acadêmica, tenho a oportunidade de revisitar lugares de minha memória e de minha vida que conectam os sentidos de minha trajetória na música e na educação.

Vygotsky (2018) define dois principais tipos de comportamento humano, sendo o primeiro o que está mais relacionado com atividades baseadas na reprodução, e o segundo, em atividades criadoras. Para o autor, lenta e gradativamente vamos desenvolvendo formas mais elementares e simples que evoluem para outras mais completas. Não há modo isolado no comportamento humano, mas sim modos de existência que dependem diretamente da experiência acumulada por cada indivíduo.

Por isso, ao revisitar minhas memórias com a música, me deparo com aquela que considero a primeira de todas: ouvir *Mosca na Sopa*[2] e manipular o tocador de fita cassete a bordo de uma van que meu pai comprou para realizarmos uma viagem em família para o Pantanal. Eu tinha cerca de três anos de idade – a mesma idade de meu filho enquanto escrevo este texto – na ocasião desta memória e, claro, passo também a relembrar das flautas doces e

[2] RAUL SEIXAS – Krig-Ha-Bandolo - 1973

do pequeno teclado da marca *Casio,* de minhas irmãs mais velhas, que já estavam lá em casa desde que nasci.

Por mais que eu não estivesse matriculado em aulas de flauta e piano, como minhas irmãs, aquele teclado que vinha com bateria eletrônica e uma diversidade de timbres sempre me fascinou. Tanto que, quando minha irmã mais velha comprou uma revista de música na banca da cidade onde morávamos e colou adesivos com o nome das notas musicais em cima das teclas, foi como se um universo novo se abrisse em minha frente. Daí em diante, a música segue cada vez mais presente em minha vida. Participei da banda do colégio tocando reco-reco, fiz aulas particulares de violão, participei de corais na escola, aprendi a buscar cifras na internet e fui construindo uma formação única que me possibilitou, dentre outras realizações na música, produzir um disco de música instrumental sozinho, tocando todos os instrumentos no meu próprio estúdio, isso já em 2019. Levei e levo uma vida em busca de formação musical, às vezes guiada, por outras autoguiada no universo das mídias e da cibercultura.

Minhas primeiras aulas de violão foram com cerca de nove anos de idade em uma escola particular de música, acompanhado por minha mãe, que sempre sonhou também em tocar violão, mas que nunca tocou realmente. Minha memória destas primeiras aulas consiste em apenas uma cena, talvez a primeira aula, onde todos estavam numa roda com seus violões e a professora de música tinha um violão verde que me fascinava. A partir daí, fui tendo certa facilidade, junto com estímulo em casa, e a experiência de tocar um instrumento musical me levou às minhas primeiras apresentações, as quais aconteceram dentro da própria escola básica onde eu estudava, que por acaso, ficava a duas casas de distância, na mesma rua onde cresci. Gostava tanto da escola que queria ir também aos sábados.

Aprender música fora da escola e apresentar a música que aprendia na escola sempre foi algo natural na minha trajetória. Por mais que houvesse o período da banda do colégio, esta não durou muito tempo, mas, definitivamente, consolidou as memórias de frequentar muito cedo um teatro, as coxias, um palco com um piano de cauda e todo aquele universo de uma sala de espetáculos que, no futuro, viriam a ser meu principal ambiente de trabalho como técnico de som.

As conexões entre música e escola se intensificam em minha vida quando, no quinto ou sexto ano, passo a ter aulas de religião com um professor que, frequentemente, levava seu violão para a sala de aula. Desde que ele descobriu que eu sabia tocar, sempre me estimulou a levar o instrumento para as aulas e a acompanhá-lo nas músicas que tocávamos em sala. Este mesmo professor passou a ser meu professor particular de música também em aulas conjuntas com minha mãe, mas dessa vez, em casa.

2.1 Crescendo na era da cultura do compartilhamento

Minhas experiências musicais a partir daí estão associadas à tecnologia e a ambientes informais de aprendizagem pois foi dessa maneira que aprendi música sozinho. Quando eu já tinha certa noção de música, acordes e cifras, depois dessas experiências da banda do colégio, o estímulo em casa pela irmã e as aulas particulares de violão, passei a ter internet em casa, isso quando eu já tinha cerca de doze ou treze anos de idade. Com o privilégio do acesso a um universo de cifras e música, associado ao fato de ter irmã mais velha e primos que me mostravam músicas eletrônicas e outros ritmos e gêneros que não conhecia, fui moldando meu gosto musical de acordo com aquilo a que eu era exposto nas mídias a que tinha acesso. Passei a frequentar festas de música eletrônica e a conhecer o mundo dos DJs e da produção musical com mais ou menos essa idade também. Minha primeira festa *rave* foi com quatorze anos de idade, ajudando inclusive a montar o equipamento de som que estava presente lá.

Até que eu decidisse entrar na faculdade de música, alguns anos mais tarde, não frequentei mais escolas de música ou tive um professor de música como mentor e acabei me formando como músico com o auxílio de cifras e tablaturas que encontrava online. Esta experiência de fazer música popular com cifras obtidas online me aproximou de um colega de turma da escola que cantava muito bem, pois havia aprendido técnica vocal na igreja protestante que ele frequentava. No primeiro ano do ensino médio, quando eu tinha quatorze para quinze anos de idade, nós dois fomos estimulados pela nossa turma a montar um repertório para tocar numa apresentação de "noite cultural" da escola, representando nossa classe, naquele mesmo teatro que frequentei como criança e que ainda me fascinava. A vivência de palco, os elogios e a autoestima que surgiram daquela apresentação desencadearam um processo que nos levou a tocar algumas vezes em um bar na cidade onde morávamos e isso foi me dando pistas sobre a importância que a música tinha em minha vida. Meu primeiro trabalho remunerado na vida foi fazendo música.

2.2 Formação Superior e a Música

Eis, então, que chega para mim a hora de prestar vestibular e o Bacharelado em Violão foi a única opção que fez sentido, agora que eu já estava morando na cidade de Curitiba fazia

um ano, pois havia ido cursar o terceiro ano do ensino médio. Mesmo que meus pais não achassem a melhor opção cursar uma graduação em música, me auxiliaram contratando uma professora particular, que estava em seus últimos semestres da Licenciatura em Música e, após seis meses de estudo de leitura de partitura e técnica de violão clássico, consegui ser aprovado na segunda chamada para entrar na extinta Faculdade de Artes do Paraná.

Acabei prestando outro vestibular para Publicidade e Propaganda, porque era uma vontade de meus pais que me achavam "criativo" e também fui aprovado. Cursando simultaneamente Música e Publicidade e Propaganda, me sentia um tanto deslocado em meio a tantos músicos muito mais experientes do que eu naquela faculdade de música e abandonei o curso após seis meses para seguir cursando Publicidade e tocando violão apenas como hobby. Passei cerca de dois anos tocando violão apenas em rodas de amigos, sem "levar a sério" a música, mas claro, sempre que estava em um bar com um violão, dava um jeito de "dar uma canja".

Durantes os dois anos que cursei a faculdade de Publicidade e Propaganda tive a oportunidade de produzir alguns *Jingles* junto de meus colegas e aquilo expandiu os horizontes da minha concepção sobre música. Tive ali as primeiras experiências com estúdio de gravação e softwares de edição de áudio. Foi então que tive a oportunidade de viajar para a Irlanda, onde uma de minhas irmãs já estava morando fazia cerca de um ano. Tranquei a faculdade de Publicidade no final de 2007 e fui pra passar três meses que, no fundo, eu já sabia que iriam virar o ano inteiro de 2008 e mais o início de 2009.

2.3 Alô, teste... Sou(m)

Quando fui morar em Dublin, na Irlanda, já com dezenove anos, entrei em contato com uma cultura que valoriza muito a música, seja pelos muitos músicos tocando pelas ruas daquela cidade, os grandes festivais de música, ou mesmo pela reverência pela música brasileira que existe na Europa e eu não sabia. Me vi motivado a tocar mais e, logo na segunda semana que estava lá, vendi três pacotes de maços de cigarro que havia levado na mochila para comprar um violão Fender que está comigo até hoje. Foi com esse violão que comecei a tocar para meus colegas de apartamento franceses e reafirmar o poder e a capacidade de transformação que a música sempre teve em minha vida.

Após alguns meses morando em Dublin, entrei em contato com o Pro Tools, software de gravação profissional que um amigo irlandês me apresentou ao levar seu laptop para o meu

apartamento e gravar ali mesmo diversas faixas onde eu tocava e, juntos, construíamos uma trilha sonora para um pequeno vídeo. Visualizei um universo de tecnologia dentro da música que também desconhecia e isso me motivou a trilhar esse caminho do som e da música ao retornar ao Brasil.

Voltei para cá em 2009 e tentei resgatar minha matrícula no bacharelado, mas não consegui pois havia abandonado e não trancado o curso. Segui na minha formação autodidata, participando de períodos curtos de aulas em cursos livres de música, e priorizei a formação técnica em som, voltando minhas atividades profissionais mais à área técnica enquanto a música ocupava o espaço da meditação ou da boemia. Nesse período comecei a trabalhar como técnico de som em estúdio e comprei meus primeiros equipamentos de áudio para realizar um sonho de viajar pelo Brasil com uma banda que eu havia montado na Irlanda com um grande amigo irlandês.

Foi então em 2010 que a formação técnica se aliou à formação musical numa jornada de tocar numa banda de música autoral, denominada *ReLOVEution,* que tocava *Jazz Standards* pra pagar as contas enquanto viajava de Kombi pelo Brasil e pretendia fazer uma revolução através do amor e da música. Este coletivo, depois de passar um tempo morando em um sítio, no melhor estilo Novos Baianos, foi morar em Salvador num espaço cultural onde havia uma grande circulação de músicos de alto nível. Lá, considero um dos ambientes de formação musical mais relevantes na minha vida, pois tive aulas informais de harmonia, percussão e improvisação, além de realizar alguns shows e incontáveis ensaios naquele espaço denominado Galpão Cheio de Assunto. A banda seguiu fazendo shows semanais e isso consolidou minha experiência de músico até que no início de 2011 as atividades da banda se encerraram e decidi ir a São Paulo para buscar um título de graduação que, até então, ainda não havia obtido.

Chegando lá, fiz cursos técnicos na área de áudio e me inseri no mercado de espetáculos, tendo trabalhado com grandes espetáculos de música, teatro, dança e circo graças ao Sesc Bom Retiro onde fui funcionário neste período. Enquanto trabalhava como técnico de som, me formei em Tecnologia da Produção Audiovisual, mas sempre oferecendo meus serviços de músico e técnico de som dentro das produções de áudio e vídeo. Após dois anos trabalhando como técnico de som em São Paulo, tive a oportunidade de ser contratado pelo Senac para ser professor de cursos profissionalizantes para técnicos de som em cursos de cerca de 300 horas de duração. Lá, ministrei muitas atividades relacionadas à música como o desenvolvimento da percepção auditiva dos alunos, convidar o Coral da turma do curso técnico em música pra gravar com meus alunos, promover festivais de bandas com os amigos dos alunos, como forma de

vivenciar uma situação real de música e som, ou mesmo ministrar cursos de produção de música eletrônica utilizando softwares de produção musical.

Passei cinco anos nessa atividade docente e, nos últimos dois anos em que estive atuando no Senac, fui pai. Para buscar uma renda extra, fui dar aulas também em cursos técnicos integrados ao ensino médio. Fui contratado pela FECAP, instituição centenária em São Paulo, para dar aulas em cursos técnicos de publicidade, multimídia e produção audiovisual e, foi aí que a docência realmente me pegou e que senti o impulso de continuar uma formação acadêmica que me traria até as linhas dessa dissertação.

Nesse meio tempo, nunca desisti de realizar atividade musicais e procurei a EMESP, que oferecia cursos livres, e acabei por me envolver num grupo de música experimental, dessa vez tocando saxofone, um instrumento que eu tinha em casa pois meu pai comprou para fazer aulas, mas que se encontrava empoeirado e sem uso. Com uma formação totalmente autodidata no saxofone, integrei um grupo de música que estudava música concreta e improvisação livre, algo que até então eu só tinha ouvido falar em livros. Essa experiência foi de extrema importância para minha compreensão do universo da música que se estuda principalmente em ambientes acadêmicos de formação tradicional.

Ao realizar atividades relacionadas a áudio junto com os estudantes do ensino médio, percebi o quanto de música eu sempre inseria nas aulas, mesmo sem querer. Foram construções de trilhas para vídeos, atividades de paisagem sonora e percepção musical, idas ao estúdio de rádio da escola para gravações de locuções e programas de rádio, até que por fim, o diretor da escola me convidou para dar um curso de produção musical no contraturno. O curso estava com uma grande adesão dos alunos e eu me sentia muito feliz por realizar uma atividade de Educação Musical por essência, porém, foi aí que me mudei para Florianópolis. A ida pra Florianópolis veio com a aprovação em um concurso público para técnico de som da UFSC, juntamente com a aprovação para cursar o mestrado em Educação Musical. Mudei a trajetória de minha carreira como docente de cursos técnicos para me dedicar ao ensino superior e às particularidades da docência em música e espero que com essa dissertação de características (auto)biográficas, possa contribuir para a formação docente.

2.4 Eu, professor de música?

> O texto fala de um mundo possível e de um modo possível de alguém nele se orientar. As dimensões deste mundo são propriamente abertas e descortinadas pelo texto. O discurso é, para a linguagem escrita, o equivalente da referência ostensiva para a linguagem falada. Vai além de apontar e mostrar o que já existe, e nesse sentido,

> transcende a função da referência ostensiva, ligada à linguagem falada. Aqui, mostrar é ao mesmo tempo criar um novo modo de ser. (RICOUER, 2009, p. 123).

Esse novo modo de ser é um exercício que acontece a partir desse relato sobre minha própria história de vida e minha experiência com Educação e Música. Nas línguas latinas como o português, as decisões são coisas que tomamos, como um trem que nos leva a algum lugar, por exemplo, enquanto em inglês elas são coisas que você faz – *make* – como pequenas criações suas e, por fim, no alemão são como amigos que você encontra.

Partindo dessa analogia com as línguas e utilizando do recurso da metáfora como uma forma de comparação, Ricouer (2009) explica que a utilização de figuras de linguagem pode servir ao propósito da persuasão, como no caso da retórica. "Isto é, a retórica constitui um meio de influenciar um auditório a, pelo uso de meios do discurso que não são os da prova ou da violência, visar tornar mais atraente o provável." (RICOUER, 2009, p. 71). Recordo-me da trajetória que percorri nessa pesquisa, desde o trem simbólico que partiu no momento da decisão de fazer a prova para ingressar na pós-graduação, passando pelas criações que foram sendo elaboradas ao longo do caminho da pesquisa e por fim, no amigável lugar de encontro, com o outro e comigo mesmo. A metáfora, segundo Ricouer (2009), não existe em si mesma, mas numa e por uma interpretação, ampliando e atribuindo nova extensão ao sentido, em resumo, "diz-nos algo de novo acerca da realidade." (RICOUER, 2009, p. 77).

No intuito de assumir um papel social como professor de música, volto a Vygotsky (2018, p. 21) quando este cita que "toda obra da imaginação se constrói sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa." Passo então a me questionar se, de alguma maneira, eu já não estaria atuando na área de Educação Musical quando desenvolvia atividades coletivas no ensino técnico e técnico integrado ao médio em São Paulo, desde 2014.

Utilizando hardware e software para produção, edição e manipulação de áudio, desenvolvi atividades de escuta e sensibilidade auditiva e musical dos alunos. Ensinei sobre estética musical através de exemplos de mixagem de discos, relacionando a especificidade de cada timbre com cada obra e busquei criar consciência sobre a paisagem sonora da megalópole. Junto com meus alunos sonorizei curtas metragens utilizando instrumentos reais e virtuais, gravei e ensinei como gravar vozes e instrumentos acústicos, criei, orientei e dirigi festivais de bandas entre outros exemplos de práticas de ensino-aprendizagem que realizei como docente de som e música. Utilizar esses conhecimentos e, principalmente, as experiências para contribuir para a área de Educação Musical em uma dissertação que fala sobre as histórias de vida, é o que pretendo com esta pesquisa.

Entrelaçar as histórias narradas e as reflexões sobre as práticas de ensino de música durante a pandemia de coronavírus em 2020, buscar trazer luz para situações e modos de existência que visam contribuir para o campo da Educação Musical, considerando novas formas e locais de atuação dos professores no século XXI. A experiência que passou e que ainda passamos, ao vivenciar uma situação que chegou até nós e nos tocou sem que pudéssemos evitar, é o ponto de partida e, ao mesmo tempo, o ponto de chegada desta pesquisa. Uma pesquisa qualitativa de caráter narrativo sobre os impactos de uma adaptação emergencial na educação básica para poder contemplar minimamente a demanda de ensino não presencial durante a pandemia de COVID-19.

3 Música e Tecnologia

Ao discutir música e tecnologia neste trabalho, procuro delimitar o termo a partir do contexto da criação do telefone de Graham Bell em 1876, e o das gravações em rolo de cera do fonógrafo de Edison em 1877. São essas duas inovações que passam a trazer uma quantidade de tecnologia ao fazer musical que, a meu ver, revolucionam a música por criar uma verdadeira indústria – fonográfica – e levar a música a lugares antes inimagináveis. O professor de música poderia argumentar que a tecnologia musical também é aquela que está presente na construção dos instrumentos modernos que compõe o naipe de madeiras ou de metal de uma orquestra, ou que tecnologia musical é um termo que pode se referir ao conhecimento do corpo humano e o melhor uso dele como produtor de sons. (IAZZETTA, 1997).

Existem diferentes maneiras de se analisar o termo, portanto a relação que se pretende estabelecer é a da tecnologia como meio de criação e distribuição de sons. Martenot foi um dos educadores musicais a trazer o contexto do domínio técnico-científico de tecnologia na produção de música, talvez como um dos pioneiros, ao lado de Léon Theremin (IAZZETTA, 1997). Ambos criaram seus próprios instrumentos musicais e pode-se dizer que inauguram um capítulo da história da música que a cultura *pop* poderia denominar de *cultura nerd*. O que Theremin e Martenot fizeram e, posteriormente Les Paul e Robert Moog, foi utilizar conhecimento de circuitos eletrônicos voltados para as telecomunicações e passar a empregá-los na criação de música ou de dispositivos musicais. A partir do momento que a música feita com esses dispositivos passa a existir, estes instrumentos específicos e suas maneiras de tocar, passam a figurar como uma nova área de pesquisa e interesse para a educação musical.

Para Cespedes (2019, p.76), "O corpo humano, habitação primordial da música, é expandido e reconfigurado por meio da tecnologia". Dessa forma, as inovações que o século XX trouxe para a modernidade foram apenas o início dessa curva ascendente que representa a expansão tecnológica dos anos 1900. A guitarra elétrica de corpo sólido de Les Paul, de 1940, talvez seja o maior ícone de tecnologia musical do século XX, pois alia os mesmos aspectos de circuitos eletrônicos com a criação e desenvolvimento de um instrumento que desenvolveu uma linguagem própria na música. A guitarra elétrica somente vai encontrar um rival a altura, a meu ver, em termos de expressão musical e influência na indústria da música, quando surgem os sintetizadores de Robert Moog, nos anos 1960 (IAZZETTA, 1997). Estes instrumentos musicais inauguram todo um gênero de música e, em paralelo, uma cultura de criação de circuitos e de instrumentos com suas próprias linguagens. A digitalização seria o próximo passo

a ser analisado nesse sistema evolutivo de diálogo entre música e tecnologia do século XX. Embora a digitalização de sinais de áudio já fosse uma teoria desde a década de 1930 – vide o teorema de Nyquist e Shannon – os computadores da época da primeira guitarra, como o Eniac, demoraram a evoluir em termos de processamento de dados, pelo menos até chegarmos nos anos 1970 (IAZZETTA, 1997).

É com a revolução que os computadores pessoais fazem na vida das pessoas, que a música e a tecnologia ampliam seu diálogo, agora não mais apenas em termos de notas e frequências, mas também na relação entre código binário e música. Com a introdução do *MIDI – Musical Instrument Digital Interface* – bem como as primeiras estações de trabalho de áudio digital – *Digital Audio Workstation* – e, posteriormente, com o aparecimento das tecnologias móveis que substituiriam a necessidade de se ter uma mídia física para transportar música e som, a música dá outro salto evolutivo em pleno diálogo com a tecnologia (IAZZETTA, 1997). Poderíamos então afirmar que fazer música está intrinsicamente ligado ao desenvolvimento tecnológico de cada época. Não há como pensarmos em estilos musicais, em plataformas de produção musical, em instrumentos digitais, no compartilhamento de arquivos de maneira instantânea, não fossemos indivíduos que vivem no século XXI, com toda a parafernália tecnológica à nossa disposição. Ensinar música está igualmente atrelado ao uso de equipamentos tecnológicos e vai de encontro ao domínio dos conhecimentos técnicos relacionados ao uso e operação destes dispositivos para a educação musical na era digital.

3.1 Docência e letramento digital

Tardif (2012) defende que para falar sobre a atuação docente, deve-se levar em consideração o contexto de trabalho dos professores e seus saberes sociais. O autor argumenta que estes saberes sociais são partilhados por um grupo de agentes que atuam em instituições de ensino e, portanto, suas práticas e saberes se relacionam com a situação coletiva de trabalho em que estão inseridos. Os professores, segundo Tardif (2012), não definem sozinhos o que deverão ensinar, pois existem instâncias administrativas como as coordenações das instituições e próprio Ministério de Educação por trás das definições do que se deve ensinar em sala de aula.

Existe uma rede de relações complexas que se estabelecem entre alunos e professores numa espécie de jogo de conhecimento e reconhecimento dos papéis adotados por cada um dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Os processos de aprendizagem estão em constante mudança, pois, estão relacionados com as culturas de determinado lugar onde se

ensina, bem como, com os "seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal" (TARDIF, 2012, p. 14).

O saber dos professores é "um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho" (TARDIF, 2012, p.14). Portanto, ao mesmo tempo em que se insere neste ambiente, o professor o interioriza e aos poucos cria sua própria consciência de atuação prática dentro daquele contexto. Em um momento de alterações urgentes e emergenciais, como na pandemia de Covid-19, fica latente a necessidade de adaptação às condições de trabalho e ao ambiente dos professores.

Buckingham (2010) traz a ideia de letramento digital ao utilizar as tecnologias digitais de uma maneira que não provoque o sentimento de uso acrítico e sem reflexão, apenas considerando que a incorporação é inevitável ao tempo histórico em que se realiza aquela aula. O letramento digital deve estar muito mais próximo a uma disciplina de língua materna nas escolas, trata-se de entender formas culturais e processos de produção e distribuição de conteúdo, não apenas categorizá-los como Tecnologias para a Informação e Comunicação (BUCKINGHAM, 2010). As TIC, segundo o autor, são formas de incorporar saberes de fora do mundo da escola para dentro de práticas que possam ser validadas dentro do ambiente escolar. Não há um uso pleno das tecnologias, seja por questões institucionais, ou de competência do professor nem mesmo deixam de existir, pois, também há um esforço institucional e, principalmente dos professores, em trazer inovações de ordem tecnológica. (BUCKINGHAM, 2010).

Buckingham (2010) defende que, mais do que ensinar as tecnologias digitais disponíveis, o papel da mídia-educação é o de compreender os dispositivos digitais como formas de cultura e comunicação. O olhar que a educação tem para as tecnologias digitais, se assemelha àquele que a música de concerto teve para o sintetizador de Robert Moog, que não era considerado um instrumento musical verdadeiro até que foi utilizado como principal instrumento no álbum *Switched-on Bach*[3], pela mulher trans Wendy Carlos. O sintetizador passa então, de mero circuito eletrônico, desprovido de emoções e sentimentos que podem ser traduzidos em música, para peça fundamental para produzir música em muitos estilos e obras diferentes. (MOORE; CARVALHO, 1990).

A música é uma realidade presente em praticamente todos os ambientes que se possa imaginar, segundo Neto (2018), ao citar estudo da *Sound Music Computing* que afirma que em

[3] Disponível em https://en.wikipedia.org/wiki/Switched-On_Bach Acesso em: 25 maio 2021.

2020 a música terá se tornado ubíqua. O que isso significa é que estará presente virtualmente em todos os lugares onde há a presença humana, pois os sistemas de criação, reprodução e distribuição de música estão em todos os lugares.

A contribuição do estudo das narrativas para a área de formação docente em Educação Musical se dá, pois, "a participação dos jovens nos mundos cibernéticos levanta algumas questões fundamentais quanto ao futuro da escola como instituição" (BUCKINGHAM, 2010, p. 37). Dizer que a tecnologia irá causar uma revolução na Educação não é uma novidade do século XXI e os professores geralmente são os acusados de não saber manejar bem uma nova tecnologia a ponto de implantá-la no ensino. Sobre o debate a respeito de tecnologias, considera ainda imaturo, pois, frequentemente encontra-se polarizado entre aquelas pessoas que são contrárias ao uso de tecnologias – taxadas de tecnofóbicas – e aquelas outras que são muito entusiastas – taxadas de ingênuos ou irrealistas – e argumenta: "Enquanto isso, tem-se marginalizado questões fundamentais sobre como professores e alunos poderiam querer usar a tecnologia e sobre o que precisamos saber acerca dela." (BUCKINGHAM, 2010, p.42).

Sobre o fato de nossa cultura estar tornando-se gradativamente digital, Cuervo et al. (2019) explicam que

> o comércio e as ações governamentais situadas na internet, apreciação musical em dispositivos móveis, a realidade virtual, as pesquisas em enciclopédias digitais, o estudo à distância mediado pelo computador, enfim, desenham uma cultura produzida no ambiente, que migra para o digital ou já vem sendo genuinamente pensada nesse formato, e demanda a ativa participação do indivíduo. (CUERVO et al., 2019, p. 3).

De um momento em diante, em meados de março de 2020, esperou-se que quem fosse ministrar aulas, tivesse fluência e agilidade, não somente no manuseio de dispositivos, como também sobre as práticas e posturas necessárias a essa modalidade de ensino remoto emergencial que se estabeleceu. Considerando a operação de uma série de objetos técnicos como forma de manutenção e melhoria do ensino à distância, podemos recorrer à definição de Gilbert Simondon (2012). Ele os define como um tipo de objeto excluído, se comparados aos objetos estéticos, cuja função prioritária seria a da contemplação. No caso do objeto técnico, a utilidade seria colocada em primeiro plano, vindo na sequência, a sua capacidade de executar determinada função a serviço de quem o opera, ou seja, sob domínio do ser humano para garantir que o próprio objeto não o domine. O autor faz referência à tecnologia não como apenas objetos técnicos a serem manuseados, mas como um relacionamento que os seres humanos estabelecem entre si e as coisas.

Para continuar a produzir, socializar e estabelecer relações profissionais e educacionais, a partir de março de 2020, fez-se necessário adotar uma postura defendida por Simondon (2010), que é aquela que diz que o homem deve estar *entre* as máquinas, e não apenas as organizando e as operando. As máquinas e a maneira com que são operadas pelos seres humanos é o que determina o seu desempenho com mais ou menos fluência no universo de comunicações e informações digitais, por exemplo. Para realizar intervenções de forma remota, é necessário que se domine algum tipo de conhecimento técnico de interfaces digitais e que se tenha uma fluência mínima na linguagem da cultura digital e das plataformas que se pretende utilizar.

Lévy (1993, p. 115) aborda a tecnologia, no sentido da constituição das culturas e inteligência dos grupos e levanta a questão: "Qual seria o tipo de tempo secretado pela informatização?". Poderíamos responder recorrendo ao conceito que Cuervo et al. (2017) defendem sobre estarmos nos tornando *homo digitalis*, pelo menos no que se refere à criação, produção, ensino e distribuição de música na forma digital e remota.

> Os antigos aparelhos vêm sendo substituídos por aplicativos para dispositivos móveis ou recursos disponibilizados on-line (sem a necessidade de instalação), tornando-se ferramentas ainda mais acessíveis em termos de custo, deslocamento e manipulação, além de voláteis. [...] e exigem atualizações periódicas e aparelhos compatíveis. (CUERVO et al., 2017)

Toda uma gama de dispositivos tecnológicos, seja como software ou hardware estão disponíveis para utilização de forma digital, basta educar-se a ponto de dominar o manuseio destas interfaces. Lévy (1993, p. 178) defende que "a noção de interface remete a operações de tradução, de estabelecimento de contato entre meios heterogêneos". Todo o conjunto de aparatos e conhecimentos que permitem a comunicação entre um sistema informático, é o que o autor chama de *interface humano/máquina.*

Mesmo a tarefa de conectar-se a uma sala de videoconferência para assistir à uma aula ou participar de uma performance mediada por tecnologia digital, depende de uma série de fatores que vão desde os tipos de dispositivos utilizados, se estão atualizados ou não, se tem capacidade de processamento para a atividade pretendida ou ainda, se seriam os dispositivos ou interfaces adequadas para a tarefa pretendida. Por exemplo, concorda-se que um celular não é o dispositivo mais adequado para se passar oito horas por dia, utilizado como interface que pretende representar a presença em sala de aula, mas um computador pessoal seria? A experiência de igualdade que a aula presencial propunha, se individualiza, e passa a depender dos recursos individuais disponíveis para a realização das mais variadas tarefas de representação de presença. (LEVY, 1993).

Kenski (2003) defende que todas as sociedades sempre tiveram influência das tecnologias presentes e exemplifica a relação da tecnologia e os modos de aprender citando as danças circulares, as rodas de conversa, e as músicas de roda de culturas agrícolas e suas relações com os também cíclicos períodos de colheita e cultivo. Os saberes nesse tipo de sociedade, segundo a autora, são comuns a todo o grupo e essas aprendizagens geralmente ficam restritas aos limites espaciais destes grupos. Em sociedades sem escrita, os jovens aprendem os conhecimentos ajudando os adultos em tarefas, como também em cerimônias e festas, cita a autora. w

> Na atualidade, as tecnologias digitais oferecem novos desafios. As novas possibilidades de acesso à informação, interação e de comunicação, proporcionadas pelos computadores (e todos os seus periféricos, as redes virtuais e todas as mídias), dão origem a novas formas de aprendizagem. São comportamentos, valores e atitudes requeridas socialmente neste novo estágio de desenvolvimento da sociedade. (KENSKI, 2003, p. 50).

Com a invenção da imprensa e com os livros e materiais escritos, um conteúdo pode ser assimilado sem estar mais dependente de uma transmissão via oral de um determinado povo ou sociedade, mas sim, lido e interpretado como atual, mesmo se escrito há muitos anos. O ponto defendido é que antes a tradição oral propunha um aprendizado que era focado na experiência em grupo, e com a literatura e a escrita, o aprendizado passa a ser algo solitário, "orientado para a construção de uma rede pessoal de conhecimentos." (KENSKI, 2003, p. 50). A autora explica que as relações de aprendizagem com a tecnologia sempre se alteram, pois:

> As tecnologias existentes em cada época, disponíveis para utilização por determinado grupo social, transformaram radicalmente as suas formas de organização social, a comunicação, a cultura e a própria aprendizagem. Novos valores foram definidos e novos comportamentos precisaram ser aprendidos para que as pessoas se adequassem à nova realidade social vivenciada a partir do uso intenso de determinado tipo de tecnologia.(KENSKI, 2003, p. 48).

Argumentando a respeito de novos processos de aprendizagens que surgem com as novas tecnologias digitais, Kenski (2003, p. 57) fala sobre "novos tempos e espaços educacionais" e sobre a necessidade de repensar o processo de formação docente. Manter-se em constante atualização, especialmente em relação aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, é o que destaca a autora. Defende então que estes AVA possuem três características principais que são: interatividade, hipertextualidade e conectividade. Por possuírem características particulares de interação, a autora sugere que as aprendizagens devem ser orientadas para um modelo de aprendizagem colaborativa, onde "todos os alunos são responsáveis pela sua própria

aprendizagem, por facilitar a aprendizagem de todos os demais membros do seu grupo e por auxiliar para a aprendizagem de alunos de outros grupos." (KENSKI, 2003, p. 57).

3.2 A Educação na Era Digital segundo Pérez Gómez

Ao abordar a formação de professores de música num contexto de pós-modernidade, cultura digital e comunicação em rede, pode-se encontrar algumas reflexões que Pérez Gómez (2015) contextualiza o que está tornando-se o cenário da educação no século XXI. Para o autor, vivemos atualmente na era das tecnologias da interrupção, pois a sociedade modificou tanto o seu estado de produção e assimilação de conteúdo, que não estamos mais acostumados ao tempo da concentração, que era natural da época em que o livro era a forma principal de assimilação e produção de conhecimento.

As redes estão descentralizadas e, com isso, a distribuição do poder também está espalhada entre os usuários e os navegadores de tais ambientes virtuais. Muito embora estejamos caminhando para uma sociedade que diferencia os trabalhos criativos dos trabalhos manuais – ocupados por máquinas – ainda não se tem uma solução para a remuneração dessas produções de conteúdo criativas e colaborativas online. Para Pérez Gómez (2015, p. 27) a carência de informação não é déficit das novas gerações, mas sim "a organização significativa e relevante das informações fragmentadas e tendenciosas que recebem nos seus contatos espontâneos com múltiplas telas e diversas redes." O déficit das novas gerações, segundo o autor, é "fundamentalmente de orientação e organização de sentimentos e comportamentos, de elaboração dos modos de interpretar e de fazer." (p. 28).

Reinventar a escola, principalmente considerando o fato que as redes virtuais assumem um papel de distribuição e interação de informação que, durante séculos ficou a encargo da instituição, é um dos pontos centrais na argumentação do autor sobre os desafios escolares na era digital. A atenção personalizada, o conceito de currículo, o ensino frontal e simultâneo e homogêneo são pontos levantados a serem considerados nas transformações inevitáveis que a educação vive nos tempos digitais em que a escola vai incorporando cada vez mais plataformas educacionais online, inclusive redes sociais e plataformas privadas. (PÉREZ-GOMEZ, 2015).

O crescente interesse em transformar a educação em uma mercadoria dentro do livre comércio nos sistemas neoliberais de economia moderna, segundo Pérez Gómez (2015), está alinhado com as críticas que a escola tradicionalmente pública e os aspectos da cultura escolar sofrem há anos, principalmente as características das disciplinas formais, a autoridade arbitrária

e a imposição de uma cultura homogênea que está repleta de rituais que já não ressoam com os jovens em idade escolar.

Para Pérez Gómez (2015) existem duas razões fundamentais para que a escola não possa se enquadrar dentro de um sistema neoliberal de mercado onde a oferta e a demanda são as principais reguladoras. A primeira é o fato de as crianças e jovens em situação de privilégio econômico terem acesso à educação e aos dispositivos necessários para a realização desta enquanto a parcela menos favorecida da sociedade seguirá em processo de exclusão ainda maior do que se encontra hoje. O segundo ponto defendido é que as capacidades de pensar, agir, e os valores educacionais estarão fora do foco central da escola, dando lugar à otimização de recursos e ao lucro como principal motor de desempenho de uma escola/empresa. Para o autor, são três os principais indicadores que levam ao deficiente desempenho dos dispositivos escolares: o fracasso e o abando escolar, o fracasso parcial da função compensatória e a irrelevância do conhecimento que se estuda e se aprende na escola.

O fracasso e o abandono escolar são demonstrados através do fato que, mesmo com as políticas de aprovação automática que posicionam alguns países em lugares mais altos do ranking internacional do *Programme for International Student Assessment* – PISA –, cerca de 30% de cada faixa etária fracassa ou abandona a formação básica que tem por finalidade não a formação profissional ou especializada, mas sim a formação de capacidades gerais do cidadão contemporâneo. O fracasso da função compensatória está relacionado com a incapacidade de a escola pública e gratuita promover a igualdade social, sendo verificado no fato que mostra que, embora a expansão das escolas esteja ocorrendo, a diminuição da desigualdade não acompanha este processo.

Por fim, a irrelevância que os conhecimentos e, principalmente, o modo como são organizados e distribuídos no ambiente escolar, é o que o autor considera que vem contribuindo para uma percepção de que a escola se tornou obsoleta, em grande parte por ter suas raízes e funcionamento baseados em uma sociedade industrial que já não representa a sociedade do século XXI.

As críticas sobre o cartesianismo e racionalismo herdados das concepções de escola como um ambiente voltado para a preparação da mente, em detrimento das emoções e do corpo, vão de encontro com as transformações que o autor propõe sobre as artes e a criatividade que, antes relegadas ao último estágio do academicismo, passam a figurar como importantes habilidades sociais do aluno da sociedade pós-moderna. Para Pérez Gómez (2015), a escola continua cumprindo seu papel de atender as demandas de uma elite que ensina basicamente como obter sucesso dentro de um sistema de regras que é formulado para ser aprendido e

dominado dentro da escola, nunca fora dos limites dela, ou seja, utilizando o conhecimento adquirido somente dentro dela, com pouco intercâmbio entre o que foi aprendido e a vida real. Mesmo que o fracasso da maioria dos jovens não se dê pela incapacidade de assimilação dos conteúdos, mas sim, pelo distanciamento destes conteúdos em relação à suas vidas e expectativas de vida mais criativa e diversa.

Pérez Gómez (2015) elenca oito fatores que considera as principais deficiências que a escola enfrenta em uma sociedade que não olha para os cidadãos mais com o intuito da padronização, e sim da flexibilidade e das novas formas de pensar da era digital. A primeira deficiência citada é a fragmentação, que, como uma das heranças principais do sistema europeu de ensino, divide mente e corpo, teoria e prática, razão e emoção, ficando a encargo da escola trabalhar as questões abstratas do pensamento, enquanto a experiência, as vivências e as emoções não encontram seu espaço no ambiente escolar. A descontextualização, define o autor, é a responsável por termos provas e testes que, uma vez aplicados para produzir notas e índices, serão esquecidos em breve pelos alunos, pois "o conhecimento escolar deixa de ter um valor de uso para se converter em uma moeda de troca por qualificações." (p. 41). Confundindo o significado de saber e conhecimento, a escola propõe que uma quantidade enorme de informação seja trabalhada e acumulada durante o período.

A escola distancia-se ainda mais da realidade dos alunos que, segundo Pérez Gómez (2015), têm ciência que o volume de informações trabalhadas é muito grande e encontra-se disponível de outras formas em outras plataformas digitais mais acessíveis. A reprodução, a transferência e a recriação são características incompatíveis com a realidade da pós-modernidade, pois o autor afirma que, o cérebro humano tem uma capacidade infinitamente menor de armazenamento de dados do que as máquinas e, portanto, hoje o que se busca na escola não deveria ser a memorização, mas sim a assimilação de conceitos que podem ser aplicados em diferentes contextos. O tédio, a passividade e a desmotivação são características muito presentes na escola tradicional pois, como defende Pérez Gómez (2015), "há muitos poucos exemplos de envolvimento entusiasmado, sobretudo entre os aprendizes que pertencem às classes mais desfavorecidas." (p. 43). A uniformidade do ensino é aquilo que muitos autores como Freire, Dewey, Montessori, por exemplo, citados por Pérez Gómez (2015) criticam em suas obras e que tem suas raízes na industrialização que visava a eficácia e a busca pela igualdade, características do período de nascimento das escolas tradicionais. O individualismo e o isolamento, bem como a obsessão pelas avaliações são as características finais citadas pelo autor nesta análise sobre alguns problemas estruturais no ensino básico que ainda persistem neste século.

Em essência, a escola, tem suas atividades de forma grupal, mas a atuação tanto docente como discente, acontecem de forma individualizada, bem como as avaliações que geram os índices que são responsáveis pelas aprovações e conclusões de graus. Para repensar todos os aspectos apontados pelo autor, é sugerido que a formação de professores, bem como as novas formas e processos de ensino e aprendizagem sejam repensadas para podermos responder a seguinte pergunta: "Para que serve a escola na sociedade contemporânea na era digital?" (p. 46).

Desenvolver capacidades e competências ou qualidades humanas fundamentais para se conviver em sociedade é o que se caracteriza como um dos maiores desafios da escola e da educação na era digital, segundo Pérez Gómez (2015). Desvinculando-se de crenças que pensavam a aprendizagem como um processo de aquisição de conhecimento, defende-se que a construção do conhecimento se dá de maneira ativa pelos envolvidos no processo, numa construção e reconstrução permanente de significados. Para entender a aprendizagem como uma construção individual e social, é preciso levar em consideração as dimensões externas e internas do conhecimento dos participantes do processo, defende o autor.

Sobre a dimensão externa, Pérez Gómez (2015) inicia citando Vygotsky e sua contribuição para a compreensão dos fatores sociais e do contexto local onde se realiza o processo de aprendizagem. Argumenta que "somos o resultado de uma história específica e de um modo construído de organização destas." (p. 49). Enquanto os aprendizes incorporam e adotam o conhecimento progressivamente, participam também de práticas sociais, sendo muitas delas hoje em dia, virtuais.

É colocado em destaque a alta conectividade que o contexto de grande variedade de redes tecnológicas disponíveis para armazenamento, troca e criação de conhecimento possibilitam aos estudantes da era digital. Defende-se que aprender não significa mais reter dados ou conceitos pois eles estão em constante reavaliação e recriação, e que, a importância em participar das redes e processos de interação é essencial na era digital. Aprender deixa de ser um processo de aquisição e torna-se um processo de assimilação que envolve uma constante recriação nas redes de troca que o indivíduo participa. A aprendizagem da cooperação revela-se como uma qualidade essencial na era digital, pois, criar e participar ativamente de redes locais ou virtuais é estratégia fundamental nesse contexto de incerteza e transformação da educação do século XXI. A aprendizagem já não ocorre mais apenas no contexto formal da educação, mas encontra-se amplificada pelos contextos informais, nas comunidades virtuais, nas redes de relacionamento e demais contextos virtuais de troca e produção de informação entre pares.

Pérez Gómez (2015) argumenta que a capacidade dos circuitos internos dos seres humanos não deve ser destinada para o armazenamento de informação, mas sim para processos mais sofisticados como o contraste, a avaliação, a síntese, a inovação e a criação. Para o armazenamento, recuperação e distribuição do conhecimento, contamos hoje com as capacidades virtualmente ilimitadas das plataformas digitais. Sobre a dimensão interna do conhecimento, o autor refere-se ao fato de que cada um constrói o seu próprio conhecimento a partir das experiências a que foi exposto no processo de aprendizagem. A ação é quem dá início ao processo de cognição que encontra na experiência adquirida um terreno para a constituição do conhecimento como um "saber incorporado" (p. 54). Estamos vivendo numa sociedade conectada em rede, produzindo música, ensinando, compartilhando ideias e narrativas sobre educação musical e tendo, nesse mundo virtual mediado por tecnologias, novíssimos sistemas de inteligência artificial e aprendizado de máquina[4]. Um dos exemplos de utilização do aprendizado de máquina para a produção e distribuição de música é o do site *LANDR*[5] que, entre outras funções, faz a masterização de um arquivo de áudio, sem que seja necessário um engenheiro de som para executar a etapa de produção.

Estes elementos já fazem parte de toda a cadeia produtiva de música, seja no momento de criação, edição, mixagem, masterização, distribuição e no ensino e formação de professores de música. A inteligência artificial, o uso de algoritmos e o aprendizado de máquina já são realidade e estão em amplo uso nos ambientes virtuais de produção musical online. São também parte da realidade dos alunos e professores de música no século XXI que utilizam a internet como espaço de criação, consumo e distribuição de música.

Não é novidade que o uso de tecnologias digitais faz parte dos currículos de educação musical e temos muitas pesquisas que já exploraram perguntas relacionadas ao tema. Algumas se propuseram a falar sobre os ambientes virtuais de aprendizagem e suas características de interação, os fóruns, as salas de bate-papo, situações síncronas ou assíncronas no ensino e aprendizagem de música, por exemplo. Outros trabalhos trataram do uso de aplicativos de música e tecnologias empregadas como ferramentas para guiar, apresentar, ou até mesmo problematizar algumas situações de ensino e aprendizagem relacionadas a estas tecnologias. Há ainda os trabalhos que se ocuparam de discutir o uso de redes sociais como campo de pesquisa, dialogando com metodologias como a etnografia virtual e a netnografia na produção de conhecimentos relacionados ao ensino e aprendizagem de música com as redes sociais e suas interações entre participantes e/ou com pesquisadores.

---

[4] *machine learning*

[5] Disponível em https://www.landr.com/pt/ Acesso em: 26 mar. 2021.

4 Tecnologia e Educação Musical

Esta revisão de literatura utilizou os descritores “tecnologia” e “educação musical” para buscar livros, teses, dissertações e periódicos que tem relação com a formação de professores de música com tecnologias digitais. Foram utilizadas as bases de dados *Scopus*, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos da CAPES e o Google. A partir da leitura dos títulos e resumos, selecionei 29 textos de 2003 até 2019, considerando livros, teses, dissertações e periódicos publicados, todos em português.

Foram consideradas para este estudo seis dissertações de mestrado (ARALDI, 2004; BECHARA, 2015; BORGES, 2010; LORENZI, 2007; PAARMANN, 2016; SANTOS, 2015), e quatro teses de doutorado (CERNEV, 2015b; CUERVO, 2016; NETO, 2018; PEQUINI, 2016), todas realizadas em programas de pós-graduação em Música no Brasil. O livro *Tecnologias Digitais para Educação Musical* (2010) e outros 19 textos publicados em periódicos acadêmicos integram a presente revisão de literatura.

4.1 Educação Musical e Cultura Digital

Os trabalhos selecionados não direcionam seus objetivos para ensino a distância como formato de ensino-aprendizagem, mas para uma ampliação da percepção sobre os ambientes educacionais a que os alunos e docentes estão sujeitos na cultura digital do século XXI. (BELTRAME, 2018, 2016; CERNEV, 2015b; CUERVO, 2012; GALIZIA, 2009; GOHN, 2013; SCHRAMM, 2009).

Gohn (2013) sinaliza novas possibilidades para o ensino de música e destaca aspectos relacionados ao uso das tecnologias digitais como o acesso às conexões de internet de banda larga, o uso de plataformas de compartilhamento de arquivos online e as videoconferências para o ensino de instrumento. Dominar os conceitos de produção de conteúdo online, além dos conhecimentos técnicos relacionados a utilização de internet e plataformas de videoconferência é algo que faz parte do dia a dia dos profissionais da educação musical em um momento de pandemia global e de restrições de convívio.

Beltrame (2018) expõe o conceito de *prosumer* definido por Jenkins (2009), no qual nós mesmos produzimos muito dos conteúdos que consumimos online, principalmente em redes sociais. Os objetivos do texto são os de compreender as aprendizagens que emergem das

práticas de produzir e compartilhar música na cultura digital, contextualizar práticas de produção musical, investigar sobre aprendizagens informais e analisar as aprendizagens que ocorrem no processo de criação, gravação e divulgação musical. A partir das reflexões sobre produção musical destes três participantes da pesquisa, são exploradas três seções intituladas: Apropriação, Aprendizagem entre pares e Perfil *Prosumer.* A primeira seção discute questões de autoria quando estes músicos criam suas próprias versões *remixadas* não autorizadas de músicas conhecidas, também quando utilizam trechos de áudio proveniente de vídeos de outros países para compor sua música e expõe como um plataformas online de distribuição de música podem ser uma espécie de termômetro de "sucesso" em determinados nichos de produção musical.

Observa-se que a música e a tecnologia são aliadas para os trabalhos desenvolvidos e que há uma mescla de experiências educacionais, seja a aprendizagem entre pares, a autoaprendizagem ou outras formas possibilitadas pelos meios digitais. A aprendizagem entre pares é uma seção que explora o *homestudio* como este espaço de aprendizagem, que envolve desde o domínio técnico de como montar esta estrutura em favor do músico e torná-la uma "incubadora de ideias" até sobre as trocas dentro deste espaço de criação, não apenas gravação. A última seção já dialoga com as conclusões, pois detalha o perfil do *prosumer*, este conceito que procura explicar que no mundo digital, onde existem muitas plataformas de distribuição de conteúdo gratuitas online e os equipamentos e tecnologia de produção de conteúdos estão acessíveis a uma grande parte da população, todos somos além de consumidores de conteúdos, também produtores em potencial. Finaliza então fazendo uma analogia sobre este texto funcionar como uma espécie de arquivo masterizado, e que uma vez disponibilizado online, estará sujeito a *remixes, mashups, re-edits* e que esta prática pode contribuir para as reflexões a respeito deste olhar sobre a Educação Musical, comprometido com a diversidade das formas de se fazer, aprender e ensinar música.

Cernev (2018, p. 23) trata da "importância da aprendizagem musical colaborativa no âmbito da educação musical" ao discutir a respeito do emprego das tecnologias digitais no ensino de música. Em sua tese de doutorado, Cernev (2015) investiga sobre a motivação dos alunos e as estratégias de aprendizagem. Galizia (2009) explora sobre qual tipo de música deve ser implantada nas escolas, principalmente no contexto de recém aprovação da Lei 11.769/08 que tornou obrigatória o ensino de música na Educação Básica. O autor defende que as músicas a serem trabalhadas devem ter como ponto de partida a vivência de seus alunos no dia a dia, mas que muitas vezes há dois principais argumentos que impedem as músicas dos alunos de

serem trabalhadas nas escolas. O primeiro diz respeito ao fato de serem produtos da indústria cultural e de tecnologias de massa e, portanto, sem valor cultural, e o segundo argumento é o fato de sua distribuição ser digital e isto exigir dos profissionais de educação um domínio de tecnologia que, muitas vezes, não possuem em sua formação. (GALIZIA, 2009).

O que o autor explica do termo sobre a indústria cultural, cunhado em 1947 por Theodor Adorno e Max Horkheimer é "que se refere, basicamente, à transformação da cultura em mercadoria, ou seja, ao fato de as obras de arte passarem a ser criadas em função do lucro que geram e não por sua qualidade estética e técnica." (GALIZIA, 2003, p.78). Há, porém, um equívoco, segundo o autor, que é o de generalizar as músicas dos alunos como sendo todas provenientes desse universo massificado e homogeneizante, e associá-las geralmente a um estilo musical, como *axé, funk, technobrega etc.* O autor defende que ainda que estas músicas sejam mesmo produtos da indústria cultural, elas podem servir como exemplos, como forma de motivação e aproximação do aluno ao conteúdo trabalhado em contraponto a uma cultura que valoriza a música europeia na maioria das instituições de ensino de música, o dito modelo conservatorial.

Tratando das implicações para a educação musical do consumo de música na era digital, segue afirmando:

> Atualmente, as crianças e jovens têm acesso a softwares capazes de gravar performances musicais com a mesma qualidade de um estúdio profissional, além de ferramentas e instrumentos virtuais que igualmente lhes permitem recriar a execução de uma banda inteira com apenas uma pessoa. Tudo isso em sua própria casa, a um custo quase zero de produção. (GALIZIA, 2009, p. 80).

Ainda sobre o cenário atual de produção musical, argumenta que há amplas utilizações da tecnologia, passando pelos instrumentos virtuais, os softwares de edição e produção e que as escolas deveriam levar em consideração que um músico hoje também desempenha funções de técnico de som, produtor e distribuidor de seu próprio trabalho. Para vivenciar a música hoje em dia, o autor defende que a "educação musical poderia extrapolar os limites da música em si e abarcar o trabalho de técnicos de som em estúdios, produtores musicais, DJs e distribuidores." (GALIZIA, 2009, p. 81). Destaca que há dois grandes desafios para estas realidades se implantarem: o primeiro seria a infraestrutura envolvida e o segundo seria a capacitação dos docentes que ainda tem sua formação muito direcionada à música europeia.

A tecnologia deve ser encarada como a "integração de conhecimentos, técnicas, métodos, materiais, ferramentas e processos utilizados para gerar inovações e solucionar problemas" (SCHRAMM, 2009, p. 2) e argumenta que a tecnologia está sempre a servir à um

determinado propósito estabelecido. Os primeiros instrumentos musicais poderiam também ser considerados tecnologia musical, segundo o autor que reforça que o tema tem uma abordagem mais relacionada ao uso de computadores e mídias digitais, bem como instrumentos eletrônicos e recursos de comunicação como a internet. As novas formas de interação humano-máquina e a capacidade aumentada de possibilidades de aprendizagem é algo que a educação tem a aproveitar, mas que ainda há um pequeno espaço para este tipo de atividade, seja por falta de equipamentos ou mesmo domínio da tecnologia por parte da equipe docente. Devemos então levantar a seguinte questão sobre o termo musical: "se refere a educar por meio da música ou educar em música?" (SCHRAMM, 2009, p. 3). O tipo de tecnologia que será utilizada irá depender do contexto que se pretende com a Educação Musical, e a partir dessa discussão, o autor define quatro grandes focos sobre os processos de ensinar e aprender música, sendo eles:

> 1.Performance (habilidade de tocar, compor, cantar, improvisar) versus Consumo ou Apreciação (conhecer e compreender sobre música: história, análise, estilos, teoria, conceitos, relação com cultura)
> 2.Ludicidade versus Cognição versus Formação do Caráter
> 3. Modalidade presencial versus modalidade a distância
> 4.Fase ideal na infância versus formação tardia e continuada
> (SCHRAMM, 2009, p. 3)

O autor propõe que se olhe para a "Tecnologia musical em si *versus* Música por intermédio da tecnologia" (SCHRAMM, 2009, p. 3) e explica que há uma diferença básica entre utilizar a tecnologia como uma ferramenta e utilizar da tecnologia para a aprendizagem. Para o primeiro caso, o objetivo da aprendizagem estaria na capacidade do aluno de operar a ferramenta, como um editor de áudio por exemplo, já o segundo seria o caso de um editor de partituras utilizado para se ensinar as relações intervalares ou noções de figuras de compasso e armadura de clave. Descreve sobre os fundamentos e abordagens para tratar esta questão da tecnologia com a Educação Musical, que ao serem escolhidos, obviamente refletirão a ideologia do professor ou instituição, a considerar abordagens "Instrucionais *versus* Construtivistas" e métodos "Passivos *versus* Interativos". (SCHRAMM, 2009, p. 4).

4.2 Educação Musical e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)

Com o crescente interesse por temas relacionados a tecnologia, a expressão TIC passa a orientar algumas pesquisas que procuram sistematizar informações de modo a reunir material

como contribuição para a área. (BORGES, 2010; CERNEV, 2015a; CUERVO, 2012; DEL-BEN, 2014; GOHN, 2007, 2010; NETO, 2018). Estas pesquisas retratam um período de ampla expansão das tecnologias digitais, seja pelos computadores pessoais, ou pelo acesso a internet a banda larga que ficam bem retratados no livro de Daniel Gohn (2010) o qual contempla desde a produção digital de áudio, até as facilidades tecnológicas de softwares de áudio para a educação musical.

Borges (2010) reforça aspectos sobre a legislação brasileira e a implantação das TIC nas escolas e desenvolve sua investigação focando na atuação de estudantes de licenciatura em música e seus usos de tecnologia digital. A inserção e utilização de TIC no ensino musical constitui uma realidade que precisa ser discutida para que se estabeleçam formas apropriadas de se relacionar a música com estes meios, pois a existência destas tecnologias afeta em profundidade a maneira como compreendemos, aprendemos e ensinamos música. (BORGES, 2010, p. 74).

Cuervo (2012) trabalha as questões relacionadas com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a Educação Musical e propõe que se pense em uma arquitetura pedagógica sobre as práticas desenvolvidas por imigrantes e "nativos digitais" como recurso para a formação docente, visando os futuros docentes da área. A autora destaca que as ferramentas hipermidiáticas empregadas no ensino e aprendizagem, servem como apoio pedagógico dinâmicos e interativos, diferentes da linearidade e estática do material textual tradicional. Cita-se o uso de "gravações e edições digitais, manipulação de materiais sonoros na criação musical, constituição de acervos digitais, ampliação de recursos tecnológicos na produção musical dos alunos para criação e performance" (CUERVO, 2012, p. 63), além dos dispositivos móveis e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Segundo Cuervo (2012), não se trata de utilizar as práticas tecnológicas em detrimento da cultura oral, por exemplo, mas de promover a difusão de práticas enriquecedoras de modo a melhorar a comunicação com uma geração nova de estudantes de música. A autora cita a expressão nativo digital*,* definido por Prensky (2001) a respeito dos jovens nascidos após a década de 1980, não faz alusão a uma idade especifica, mas sim à capacidade destas pessoas em desenvolverem uma relação de plena interação com as novas tecnologias digitais. Não tem relação direta com a idade pois, embora haja pessoas nascidas em plena era digital, por questões de falta de acesso à estas tecnologias, sejam sociais ou geográficas, não podem ser consideradas nativos digitais. Os adultos e demais jovens que não tiveram seu pleno acesso às TIC, são chamados de migrantes digitais, pois precisam, não facilmente, adaptar-se a estas novas realidades propostas.

Levantando a questão “o que deve ser considerado como conhecimento básico em TIC no contexto das licenciaturas em música?” (CUERVO, 2012, p. 65), explica sobre o termo tecnofobia, citando o texto de Gohn (2007) sobre a tecnofobia na educação e como alguns limitam-se a aprender apenas o essencial em termos de tecnologia. O conceito de *inacabamento* de Paulo Freire é trazido como uma provocação ao professor que busca uma formação permanente e, nesse sentido, conclui-se que as TIC têm um papel desestabilizador para o professor de música no século XXI. A autora segue relatando aspectos da dificuldade de acesso às TIC no Brasil, tanto por uma questão de infraestrutura das escolas, como pela distribuição baixa de computadores com conexão a internet nas instituições de ensino brasileiras.

Explicita alguns dados sobre uso de recursos tecnológicos em sala de aula com 63 participantes dos cursos de Licenciatura em Música e o estudo reforça a necessidade tanto de ampliação das pesquisas sobre TIC na educação musical, quanto a incorporação destas por alunos em formação docente. A cibercultura, é trazida por Cuervo (2012) como exemplo das interações que acontecem no ciberespaço, este lugar virtual onde estabelecemos relações, mandamos mensagens instantâneas e produzimos e interagimos com conteúdo a todo momento. De modo a contextualizar a sociedade de consumo de mídia atual, exemplifica que antes vivíamos numa sociedade onde tínhamos um modelo de comunicação de massa que era de um para muitos, pensando nos meios de comunicação tradicionais como Jornal, TV e Rádio, em contraponto a um modelo que é muitos para muitos, algo que Jenkins (2009) explica de maneira detalhada em seu livro.

Francine Cernev (2015) investigou os processos pedagógicos musicais na implantação de uma proposta de ensino utilizando as tecnologias digitais, relacionando o uso das tecnologias e a motivação para aprender. Segundo a autora, os resultados expostos são positivos pois as TIC proporcionam uma ampliação de possibilidades de atividades musicais e são capazes de aproximar o cotidiano dos alunos com as aulas de música. Ressalta, ainda, que é importante para o professor de música manter-se atualizado com a cibercultura, pois seus alunos interagem em um universo de conexões digitais e isto deve ser um elemento para ajudar a construir “uma postura crítica e construtiva em sala de aula.” (CERNEV, 2015, p. 14). Relaciona o termo inovação, associando-o às práticas inovadoras que incorporam novas metodologias, em contraponto ao senso comum que acredita na simples adoção de novas tecnologias. A autora, defende que cada aluno desenvolve suas próprias estratégias em sala de aula, principalmente usando as tecnologias a seu favor, independentemente se são ações pensadas ou automáticas.

Relatando a pesquisa, descreve que as aulas foram construídas de forma aberta para proporcionar aos alunos o desenvolvimento de suas próprias estratégias de aprendizagem,

incentivando a expressão musical e o envolvimento ativo e coletivo com as tecnologias. Os aplicativos utilizados na pesquisa eram brevemente expostos com suas características principais e aí então os alunos passavam a fomentar determinados usos ou questionar a utilidade de ferramentas que proporcionaram procedimentos distintos, descreve a autora:

> Durante as atividades, os alunos apreciaram músicas, manipularam e exploraram diferentes fontes sonoras, e criaram suas produções musicais de forma coletiva, adquirindo o conhecimento tecnológico e musical de acordo com a demanda de cada aula. Para tanto, os alunos buscavam suas próprias formas de aprender e adquirir os conhecimentos necessários para a concretizar das tarefas solicitadas, o que acarretou a observação de três estratégias de aprendizagem adotada pelos alunos, quais sejam: 1) aprender fazendo; 2) planejar, organizar sistematizar e avaliar a aprendizagem e 3) assimilar e memorizar o conhecimento. (CERNEV, 2015, p. 17)

A principal estratégia que os alunos utilizaram, observada pela autora, foi a da aprendizagem coletiva baseada no aprender fazendo. Cada aluno que descobria uma funcionalidade tinha imediatamente a capacidade de ensinar ao colega ao lado, expressando uma necessidade de construção de conhecimento coletivo, não mais mediado pelo professor. Cita outro recurso que foi o de "planejar, organizar, sistematizar e avaliar a aprendizagem" (CERNEV, 2015, p. 17), o que expõe uma prática colaborativa e que envolve a integração entre os alunos, principalmente, porque como em outras classes, há alunos que aprendem com mais facilidade e outros com menos. Outra estratégia observada foi a de "assimilar e memorizar o conhecimento" (CERNEV, 2015, p. 17) que, para alguns alunos funcionou melhor, sem a necessidade de experimentação prática propriamente dita. A autora reforça que nem todos os alunos desenvolveram a aprendizagem colaborativa e embora todos queiram utilizar a tecnologia, deve-se pensar numa divisão de grupos que além da afinidade, foque na construção coletiva de conhecimento entre os pares. A utilização da tecnologia na educação brasileira depende muito da área de formação do professor, mas o uso do ciberespaço e da tecnologia digital têm o potencial de tirar o professor do centro do processo educacional e estimular a produção de conhecimento numa realidade onde todos interagem com todos.

A tese de doutorado de Neto (2018, p. 20) levantou dados sobre a presença de disciplinas com os seguintes descritores: "software, tecnologia, informática, computação, eletrônica, eletroacústica, gravação, estúdio, MIDI, editoração". Foram encontradas 220 disciplinas em 49 universidades públicas brasileiras que oferecem cursos de nível superior em Música. Neto (2018, p. 21) ainda reforça que o uso de tecnologias está mais presente nas áreas relacionadas à Composição, tendo maior ocorrência nos tópicos relacionados a "Música Eletroacústica, Produção Musical, Criação e Composição, Análise e Sistemas Interativos". Formar-se como

professor de música no século XXI, num momento em que a diversidade da escola se apresenta como fruto de lutas por inclusão e, a ampliação das temáticas nos currículos se faz necessária, a tecnologia torna-se ao mesmo tempo essa fusão de realidades. É ao mesmo tempo, ferramenta, meio, lugar e mensagem. Pouco se aborda sobre a questão das mídias em interconexão à Música, por certa tradição conservatorial de ensino de instrumento e, em particular, de música europeia de determinado período. As tecnologias ainda têm pouco espaço dentro dos currículos de ensino superior em música no Brasil, em especial na linha de Educação Musical. (NETO, 2018).

4.3 Tecnologia Digital e Educação Musical

A presente revisão de literatura se conecta com a pesquisa em andamento pois pretende discutir um cenário onde as TIC já são de amplo uso pelos professores e alunos de música, pelo fato de muitos utilizarem AVA para ministrar ou receber aulas e porque as redes sociais, sejam voltadas para o trabalho ou para o lazer, envolvem música em muitos dos casos. Os textos que se utilizaram da internet e das redes sociais como ambiente de pesquisa expandem tanto a área de atuação do professor de música, como os ambientes educacionais a que os professores e musicistas estão sujeitos no século XXI. (ARALDI, 2004; ARROYO; BECHARA; PAARMANN, 2017; BECHARA, 2015; CERNEV, 2015b; GOHN, 2008; PAIVA, 2017; PEQUINI, 2016).

Ainda é de interesse analisar trabalhos neste contexto que sejam realizados com as redes sociais como metodologia e ambiente de trabalho, como no caso citado por Arroyo et. al (2017) onde o estudo se realiza online, por meio de vídeo-chamadas e interação em redes sociais entre pesquisador e participantes e "desvelaram o potencial desses recursos para a pesquisa interessada em compreender a aprendizagem de música empreendida por nativos digitais."(ARROYO et al. 2017). Arroyo et. al (2017, p. 67) discutem "procedimentos metodológicos que se valeram da internet como campo empírico e como instrumento de investigação acerca da aprendizagem musical por adolescentes e jovens no Brasil". O artigo reforça a ideia de que a internet é um instrumento que a educação musical deve se valer, em se tratando de nativos digitais, como no caso das investigações apresentadas. Os autores relembram que a ISME já compartilha dados sobre pesquisas com internet desde 1995 e que no Brasil só aparecem na Revista da ABEM a partir de 2006. Os autores defendem a importância de se realizarem pesquisas pensando a internet como um contexto e como instrumento, dado o

fato de que os jovens do século XXI são considerados nativos digitais. Os autores citam sobre as fases iniciais da pesquisa na internet onde muito se falava sobre o surgimento dela, num debate entre real e virtual, tão logo após houve uma migração dos estudos para o tempo desprendido para as ações online e então, o início das pesquisas sobre a internet como "lugar" e instrumento de pesquisa, como no caso destes autores.

Arroyo et al. (2017, p. 86) destacam a importância de utilizar as redes sociais também como "contexto e instrumento instigador para a pesquisa contemporânea na área da educação musical, por meio do compartilhamento e discussão de procedimentos metodológicos". A discussão a respeito das tecnologias e a necessidade de aprender na sociedade digital se mostram objetos de estudo frequentes considerando os aspectos hipertextuais, de conectividade e interatividade destes ambientes virtuais.

Gohn (2008) disserta sobre processos de autoaprendizagem com os meios tecnológicos e ressalta a importância do uso da internet e do conhecimento sobre diferentes formatos e ferramentas para o ensino e aprendizagem de música na internet. Um sistema não-formal de aprendizagem, que muitas vezes se desenvolve não acompanhado de orientação alguma, mas que persiste em parte mesmo quando a figura do professor está fisicamente presente, ou seja, a partir da experiência individualizada de cada aluno ou professor que busca essa forma de ensino. Este fato, complementa o autor, está alinhado com a falta de uma cultura de educação musical no ensino básico, colocando a música geralmente na condição de tradição não-formal de estudo, que se torna possível, na maioria dos casos, somente para aqueles com condições financeiras favoráveis. (GOHN, 2008).

Utilizar os recursos disponíveis, sejam eles hardware, software ou até mesmo conhecimentos técnicos operacionais, foram as alternativas encontradas por professores de música que se viram na situação de ensino remoto emergencial na pandemia de COVID-19. A utilização ou não, se relaciona com o acesso que os profissionais e alunos têm a esses materiais.

5 Abordagem (auto)biográfica como método de pesquisa

Os professores, durante o ano de 2020, ficaram em evidência devido ao grande desafio de desenvolver atividades na modalidade do trabalho remoto. O meu interesse em conhecer as experiências de professores de música e escutar essas vozes que atuam em escolas de educação básica ocorreu a partir da participação em um curso de formação sobre produção de material didático com professores de música da rede pública, realizado no primeiro semestre de 2020.

Tive contato com a realidade do ensino de música nas escolas da rede pública e surgiu aí o interesse em conhecer mais sobre esses profissionais e as situações enfrentadas nesse momento de isolamento. Foi dessa forma que, aliando esse contexto à pesquisa qualitativa com abordagem metodológica com foco na história oral temática, pensei em conversar com dois professores e compreender sobre suas atuações durante o período de restrições de convívio e de ensino remoto emergencial.

O projeto foi aprovado pelo comitê de ética da UDESC, sob o número 39819720.0.0000.0118. Para compreender a historicidade do momento da pandemia de 2020 para o ensino de música na cidade de Florianópolis, convidei, então, dois professores de música que atuam nas escolas da rede pública para narrarem suas histórias de vida por meio de entrevistas narrativas. Obtive os contatos de professores, incialmente, através da Gerência de Formação Docente da Secretaria Municipal de Florianópolis. Entrei em contato com os professores e dois deles aceitaram participar da pesquisa, fornecendo entrevistas narrativas e dividindo comigo momentos de sua história de vida que incluem sua formação musical e acadêmica e suas práticas pedagógicas antes e durante a pandemia de COVID-19.

Segundo o site da prefeitura de Florianópolis[6], há mais de 30 professores na rede pública, entre efetivos e substitutos, que atuam com o ensino de música nas escolas básicas municipais de Florianópolis. Vale sublinhar que a música, no componente curricular Arte, faz parte do currículo escolar do ensino fundamental com carga horária de duas a três horas por semana. Pensando na realidade de uma cidade que tem muitos professores de música atuando nas escolas públicas, pensei em alguns critérios para selecionar os docentes para a pesquisa. Buscando contemplar a questão de gênero e envolver um homem e uma mulher, foi contatada uma professora de música e um professor, mas a professora não teve disponibilidade para a realização da entrevista por questões pessoais.

---

[6] Disponível em http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?pagina=notpagina&noti=18978 Acesso em: 26 mar. 2021.

Os critérios utilizados para a seleção dos professores de música foram primeiramente o de demonstrar interesse em dividir sua história de vida em entrevistas narrativas. O segundo critério foi o de escolher um professor efetivo e um professor substituto, denominado de ACT – Admissão em Caráter Temporário. Considerei que ter um professor concursado, que não corre o risco de ser afastado ou ter sua carga horária diminuída e um outro professor substituto, mais vulnerável às alterações de quadro e carga horária, pode trazer um panorama de situações que podem ser vivenciadas pelos profissionais da educação musical na rede pública de ensino de Florianópolis. Ser licenciado em música foi também um dos critérios, considerando que, por vezes, os ACTs podem ser estudantes dos últimos anos do curso de música, ainda não graduados.

Por fim, estar na etapa inicial da carreira docente, com até cinco anos de atuação. Segundo Ferreira (2020), a carreira profissional no Brasil tem seis fases, denominadas de: iniciação, estabilização, variação, examinação, serenidade e finalização. A autora explica que a divisão das idades na proposta é diferente para homens e mulheres, mas compreende todas as seis fases para ambos os gêneros e reforça que não são durações fixas e que estão sujeitas a mudanças de acordo com as histórias de vida de cada sujeito. A escolha de profissionais que ainda estejam na fase de iniciação, pode indicar aspectos sobre a suas atuações docentes, considerando que estão em via de estabilizar-se profissionalmente, ao seguir para a próxima fase da carreira profissional. (FERREIRA, 2020).

Frente ao exposto foram selecionados o professor efetivo André Felipe Marcelino e o professor substituto Eliomar Júnior, que concordaram em participar da pesquisa sendo identificados com seus nomes reais. Ambos expressaram que entendem que esta pesquisa contribui com a formação docente a partir de suas próprias reflexões sobre o período vivido e, em especial, sobre o ensino de música realizado na modalidade remota. Embora não tenha contemplado a questão de gênero no sentido da equidade, considero relevante o fato de ambos serem homens professores música na rede pública e que tem a oportunidade de, expondo suas histórias de vida, revelar vulnerabilidades e fragilidades em decorrência da situação emergencial.

5.1 História oral temática na pesquisa qualitativa

A abordagem que escolhi para esta investigação é a da história oral temática, cuja aplicação, segundo Castelo Branco (2020) permite a compreensão das transformações sociais

ou mudanças da sociedade em um grupo social ou no modo de vida das pessoas, a partir das narrativas orais. A pesquisa se debruça sobre as narrativas de dois professores e os seus contextos de trabalho e profissionalização docente. As histórias de vida de professores em momentos de ensino remoto emergencial é também a história das instituições onde estavam inseridos estes professores neste período desafiador para a educação como um todo. Dessa forma, essa pesquisa caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa de abordagem narrativa com procedimentos teórico-metodológicos de história oral temática, focada na atuação de professores de música da escola básica.

Passeggi et al. (2011, p. 382) colocam "o papel central do sujeito concebido numa visão construcionista", ao mesmo tempo que evidenciam "o papel da linguagem na vida social, na construção de sistemas de valores e crenças, na negociação dos sentidos e na reinvenção das representações de si". O foco está na narrativa construída pelos docentes participantes de determinado acontecimento social e as implicações desse fato em suas vidas. Para esses autores, o campo educacional brasileiro enfrenta desafios para a consolidação da pesquisa narrativa, "principalmente quando se considera a diversificação de abordagens, a amplitude de suas temáticas e as possibilidades de entradas oferecidas pelo trabalho com as escritas de si na contemporaneidade, nas Ciências Humanas e Sociais." (PASSEGGI et, al, 2011, p. 382).

Segundo Passeggi et al. (2011, p. 375) as pesquisas em educação realizadas com as narrativas de si envolvem dois eixos, sendo o primeiro o ato de narrar como dispositivo de formação que compreende tanto a formação do adulto como a do formador. O segundo, como método de investigação que compreende "o estudo da constituição e da análise de fontes (auto)biográficas e o estudo das tradições discursivas referentes aos diferentes modos de autobiografar" e chamam a atenção para o fato de que este tipo de pesquisa coloca os professores como sujeitos e objetos ao mesmo tempo.

Existem divergências a respeito dos diferentes termos que são utilizados para definir este tipo de abordagem de pesquisa, portanto Passeggi (2011a, p. 27) defende que as diferentes terminologias que esta abordagem metodológica encontra no Brasil derivam de uma "diversidade produtora de novos conhecimentos". Assim sendo, essa talvez possa ser a causa para trabalhos dessa natureza serem categorizados como "método (auto)biográfico, relato de vida, histórias de vida, histórias de vida em formação, investigação narrativa, narrativa, investigação biográfico-narrativa, enfoque (auto)biográfico...".[7]

[7] método (auto)biográfico, relato de vida, historias de vida, historias de vida en formación, investigación narrativa, narrativa, investigación biográfico-narrativa, enfoque (auto)biográfico... (tradução nossa).

Neste estudo, optei por utilizar o termo história oral temática que se encontra alinhado com um movimento internacional que, segundo Josso (2007, p. 420) pretende abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do "sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social". Dessa forma, os estudos das histórias de vida efetuam-se a partir "da narração das experiências com as quais o autor-ator aprendeu", tomando suas próprias decisões e demonstrando assim seus interesses, valores e aspirações.

Passeggi (2011b, p. 4) levanta questionamentos éticos e pergunta: "Como ousar reinterpretar o mundo sagrado de homens e mulheres, diante de si mesmos e dos outros? Por que viés tomar como objeto de pesquisa o exame de sua relação com o saber e de seu saber sobre a vida?". A autora complementa afirmando que:

> As narrativas autobiográficas como artefatos de formação e autorreflexão, na perspectiva freireana, não se limitam, jamais, a uma visão intimista do eu, mas elas se desdobram num processo de objetivação, de socialização, que transforma uma narrativa privada em uma narrativa civil, na qual o narrador, ao buscar compreender a sua historicidade, faz uso de suas margens de manobra reais para inserir sua ação na História. (PASSEGGI, 2011b, p. 7).

As histórias vivenciadas e suas formas de narrar os episódios têm o potencial de extrapolar os limites da individualidade de cada sujeito e contribuir para uma perspectiva social do momento. Cada situação narrada e o contexto em que ela aconteceu expõe informações sobre as organizações das instituições e as suas formas de colaboração entre os profissionais envolvidos. Sousa e Cabral (2015, p. 151) evidenciam alguns aspectos práticos como, por exemplo, a sequência dos acontecimentos relatados e a valorização implícita de determinados acontecimentos no relato que pode ser via diário de classes, notas de campo, entrevistas narrativas, ateliê biográficos, cartas pedagógicas etc. As narrativas fazem parte da história e, por isso, devem ser estudadas dentro de seus contextos, sendo assim, segundo as autoras, "a narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo".

Os aspectos referentes ao caráter flexível da memória, por constituir-se na relação com quem ouve/lê/assiste estes relatos configuram o professor como "um sujeito ativo da sua própria história de vida e de formação." (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 151). Os autores enfatizam ainda que esta metodologia valoriza a experiência do professor, mobilizando seus diversos saberes que revelam a historicidade do sujeito, voltando a si mesmo no processo de reflexão que as narrativas possibilitam. São revelados "*dilemas* imbricados no seu fazer docente [...]. Isso

aponta para diferentes modos de ver, conceber a prática profissional e promover avanços significativos na formação docente.” (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 151).

Ao utilizar as narrativas como fonte de pesquisa, podemos “compreender a dimensão singular e complexa da prática docente, significando e ressignificando os processos de formação.” (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 152). No caso desta pesquisa, o foco está no relato de experiência de dois professores de música e suas histórias de vida enquanto indivíduos, professores, filhos, cidadãos envolvidos nas dinâmicas do ensino remoto emergencial e os impactos em suas vidas e práticas pedagógicas.

Passeggi et. al (2016, p. 123) reforçam a respeito da ética na pesquisa qualitativa em educação e trazem posicionamentos políticos que proporcionam uma melhor compreensão dos “indivíduos nos processos de sua constituição como pessoa e como cidadã nos mais diversos contextos educacionais.” Apresentam procedimentos práticos para a recolha de narrativas orais, escritas ou audiovisuais e colocam em evidência a importância do direcionamento do olhar às instituições de ensino. Estas encontram desafios e “é na história de cada indivíduo que podemos perceber como fazem para superar esses desafios que lhes são (im)postos para agir diariamente como alunos e professores”. É através das histórias de vida narradas pelos professores de música que podemos compreender algumas das situações que a escola pública teve que enfrentar para dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem.

5.2 As narrativas e a formação docente

A experiência da narrativa, contar uma história de sua própria vida e suas experiências de ensino durante o período de isolamento insere este trabalho dentro do chamado movimento biográfico da educação. O ato de narrar a própria experiência e produzir essa versão descritiva e temporal de uma identidade que se expressa naquele momento da narração é o que constitui os relatos dos professores de música.

Nóvoa e Finger (2014) organizam o livro *O método (auto)biográfico e a formação* que conta com alguns nomes de referência da pesquisa (auto)biográfica e apontam cinco principais campos onde o método se aplica nas ciências sociais e no sentindo da formação de adultos. No capítulo escrito por Marie-Christine Josso fica em evidência o primeiro dos cinco campos que seria sobre a compreensão dos processos formativos, resumidamente exemplificado pelas três perguntas: “Que é a formação do ponto de vista do sujeito? Como se forma o sujeito? Como aprende o sujeito?” (2014, p. 57).

Josso (2007, p. 415) propõe que trabalhar questões "através da análise e da interpretação das histórias de vida [...], permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade [...] ao longo da vida". A autora argumenta sobre a transmissão das práticas sociais que a sociologia e a antropologia frequentemente buscam estudar e define que o "conceito de educação permitiu reagrupar o conjunto das modalidades formais (instituições escolares e organismos de formação) e informais (mídia, família e meio ambiente) dessa transmissão" (JOSSO, 2007, p. 417). Fazendo referência a teóricos que propõem modelos que podem "evidenciar os conceitos de classe, de papel e de normas culturais e sociais interiorizados" (JOSSO, 2007, p. 418), argumenta que a psicologia também desenvolveu seu papel no estudo das "descrições relativas à dimensão psíquica consciente e inconsciente do indivíduo". (JOSSO, 2007, p. 418).

O segundo campo em que o método (auto)biográfico atua, segundo Nóvoa e Finger (2014), é exemplificado pelos textos de Pierre Dominicé que trazem à tona a discussão sobre como o método permite que cada pessoa identifique em sua própria história de vida os elementos formadores. Levando em consideração dimensões familiares e o processo de autonomização dos indivíduos.

No âmbito da formação de adultos, para Dominicé (2006, p. 349) os relatos dos professores "deveriam nos ajudar a identificar as novas formas de elaboração de sentido que os jovens adultos dão à história de vida adulta". O autor afirma que "a construção biográfica parece assim representar bem, em nossos dias, uma das finalidades da formação de adultos" (DOMINICÉ, 2006, p. 354). Refletir sobre a formação docente implica em olhar sobre a formação de adultos cujo

> curso da vida não conhece mais fases que se encaixam ou etapas de desenvolvimento, mas percursos reduzidos a fatias de vida separadas umas das outras, feitas de contrastes, de mudanças de rumo ou de reorganização de modalidades de existência." (DOMINICÉ, 2006, p. 349).

O autor ressalta o potencial de nos permitir crescer e verificar questões relativas à história da civilização na qual tomam forma as histórias de vida dos participantes pois, "o pensar sua vida é acompanhado por um 'sistema de significação'[8] que incide sobre as decisões e escolhas." (DOMINICÉ, 2006, p. 355).

Dominicé (2010, p. 32) argumenta sobre a contribuição decisiva da abordagem biográfica que é a "de ter posto em evidência outra maneira de pensar a formação, abordando

[8] *meaning structure*

de frente a relação que se tece na história de uma vida entre a educação vivida e a forma que esta vida toma." Para o autor, "é essencial que o lugar atribuído à experiência na gênese dos conhecimentos transmitidos e adquiridos seja posto em debate" (DOMINICÉ, 2010, p. 35). Se a formação de adultos é considerada um processo de aprendizagem, quem dá sentido a ela é o aprendiz que se coloca naquela situação. Quaisquer ajudas que o aprendiz obtenha vai dando lugar a um espaço de decisões que molda cada trajetória de acordo com as escolhas.

O terceiro campo é aquele que aparece nas reflexões propostas por Gaston Pineau (2014), quando expõe informações sobre a autoformação. Para este autor, ao mesmo tempo que narram suas experiências docentes, os participantes refletem sobre suas formações e atitudes frente à situação apresentada e aos desafios e aprendizados envolvidos naquela história de vida que é narrada. Uma tomada de consciência individual e coletiva. Para Pineau (2014), os conceitos de heteroformação, aquela realizada pelos outros, ecoformação, a realizada pela interação com o meio ambiente e a autoformação são três ideias que conduzem o processo de investigação (auto)biográfica.

Para explicar o quarto campo, Finger (2014) explica que o método passa a ser considerado também um fenômeno sociológico. Cada indivíduo e sua história de vida encontram-se em determinado contexto sociopolítico e cultural e esses são fatores que devem ser levados em consideração nas investigações narrativas. Finger (2014, p. 117) levanta o seguinte questionamento a respeito das práticas de formação: "Será que a educação não deve ser mais uma formação crítica da e para a pessoa do que um instrumento para um desenvolvimento que a pessoa não domina e que já não lhe pertence?". Neste campo são expostas as implicações socioepistemológicas do método biográfico na formação crítica de adultos.

Por fim, segundo Chené (2014), o quinto campo seria o da utilização desta como ferramenta para a formação de formadores. Para a autora, as narrativas são constituídas do presente para o passado e projetam-se ao futuro, dando a entender que é no momento da elaboração da narrativa que se consolidam informações prévias e constituem-se informações ainda indefinidas até aquele momento. Ao mesmo tempo que facilita a compreensão das estratégias adotadas pelos formadores, sinaliza competências técnicas específicas para o exercício da função de formador.

Professores de música que narram as próprias experiências de ensino remoto emergencial adotando as diferentes perspectivas dentro dos cinco campos citados pois, ao mesmo tempo que os docentes expõem as fragilidades daqueles personagens das narrações, estes (re)configuram-se como fenômenos sociológicos dignos de (re)avaliação.

Evidenciam em seus relatos a influência da ecoformação, como a necessidade de articular seus projetos pedagógicos com outros professores para obter melhores resultados e da heteroformação, ao aprender com as práticas de formação proporcionadas pela escola. A autoformação também traz sentido às suas próprias formações ao fornecer um espaço de ressignificação de saberes através da tomada de consciência sobre suas posturas, seus ambientes de trabalho e suas práticas pedagógicas ao narrar os fatos, que se tornam reais. (PINEAU, 2014).

5.3 Entrevistas narrativas na pesquisa qualitativa

É através da narrativa que as pessoas lembram o que aconteceu, colocam as suas experiências em uma sequência e encontram possíveis explicações para os fenômenos e acontecimentos de sua vida individual e social. Nesta pesquisa, a opção adotada foi pela entrevista narrativa oral na abordagem da pesquisa (auto)biográfica, tendo como foco as histórias de vida de professores de música e o período de atuação no ensino remoto na rede pública de Florianópolis durante a pandemia de COVID-19 no ano de 2020.

Conforme defendem Jovchelovitch e Bauer (2004, p. 93), a entrevista narrativa "tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social". Os autores reforçam que "contar histórias implica duas dimensões: a dimensão cronológica, referente a narrativa como uma sequência de episódios, e a não cronológica, que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2004, p. 92). Por isso, explicam que "a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2004, p. 92).

Segundo Flick (2004, p. 89), o uso de entrevistas narrativas em pesquisas qualitativas têm atraído interesse de pesquisadores pois "é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada". Para isso, foi elaborado um guia de entrevistas (APÊNDICE A), onde estavam propostos tópicos sobre os eventos a serem narrados e, gradualmente, fui pontuando e complementando elementos, de modo a criar empatia e demonstrar compreensão sobre aquela história. Para a preparação, argumentam que é necessário ao pesquisador criar familiaridade ao campo de estudo e com base em seus inquéritos e buscas iniciais, deve formular questões que refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem adotados. Defendem que a tarefa consiste em traduzir questões

externas dos pesquisados em questões internas propostas pelos sujeitos, ancorando-as na narração e fazendo uso da própria linguagem do entrevistado.

A minha participação no curso de produção de material didático com alguns professores da rede foi um momento decisivo para tomar a decisão sobre a metodologia que seria utilizada após conhecer melhor as dinâmicas de trabalho entre professores efetivos e substitutos e as particularidades do ensino de música na rede pública de Florianópolis. Depois da fase de preparação, que é quando as questões da entrevista narrativa foram elaboradas, segundo Jovchelovitch e Bauer (2004), segui para as quatro fases posteriores, que são: a iniciação, a narração central, a fase de perguntas e a fala conclusiva. A primeira fase aconteceu no momento da realização das entrevistas, considerada a etapa de iniciação, onde pedi autorização para realizar a entrevista e iniciei a explicação sobre como se dariam aquelas entrevistas narrativas.

Procurando não realizar interrupções e partindo de tópicos geradores das narrativas, segui indicações que Jovchelovitch e Bauer (2004) defendem. São elas: o tópico faz parte da experiência do informante; ser de significância pessoal e social ou comunitária; ser um tópico amplo para permitir o desenvolvimento de uma história longa e que se deve evitar datas, nomes, lugares e mencionar os investimentos ou interesses dos informantes afins de evitar posicionamentos prévios. Dessa maneira, cada tópico levantado para o informante da pesquisa abria espaço para a elaboração de uma história sobre sua formação musical e acadêmica, suas práticas pedagógicas anteriores ao momento emergencial e por fim sobre suas atuações após a adoção das práticas de ensino a distância.

Foram realizadas entrevistas individuais e os entrevistados foram estimulados a narrarem sobre suas histórias de vida. Abordaram em suas narrativas desde suas apresentações pessoais, formação musical e acadêmica, até o início de suas atuações na rede pública de ensino de Florianópolis, finalizando com o período de atuação durante a pandemia de COVID-19. Nas entrevistas, os professores tiveram a oportunidade de narrar os acontecimentos de suas formações iniciais em música, sua trajetória de formação acadêmica e sobre suas práticas pedagógicas na rede pública de ensino, tanto no ensino presencial como remoto emergencial.

Para a fase da narração central, Jovchelovitch e Bauer (2004, p. 98) recomendam que o entrevistador deve se abster de comentários, “a não ser sinais não verbais de escuta atenta e encorajamento explícito para continuar a narração”. Ao identificar momentos de “coda”, breves interrupções entre fases da história, sugere-se que é possível utilizar expressões como “‘É tudo o que você gostaria de me contar?’ Ou ‘Haveria ainda alguma coisa que você gostaria de dizer?" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2004, p. 99). Uma vez sinalizado o final da narração, quando o informante sinaliza que encerrou sua narração central estimulado pelo tópico inicial, é quando

a escuta atenta do entrevistador se torna muito importante para dar início a fase de questionamento.

Em ambas as entrevistas realizadas, com cerca de uma hora de duração cada uma, estimulei os informantes a produzirem suas narrações da forma mais confortável e natural possível, com escuta atenta e sinalização não-verbal para demonstrar empatia e conexão com seus relatos de experiência. Vale destacar que a entrevista realizada com o professor André Felipe Marcelino foi realizada de modo presencial, em sua casa por decisão dele, com todos os cuidados recomendados pela Organização Mundial de Saúde. Já a entrevista com o professor Eliomar Júnior, foi realizada online por meio da plataforma *Google Meet* e gravada com o aplicativo gratuito de gravação de tela *Loom*, diretamente no navegador *Google Chrome*.

Na terceira fase da entrevista narrativa, Jovchelovitch e Bauer (2004) sugerem três indicações que são: não apontar contradições nas narrativas, pois esta fase tem o propósito de gerar material novo; perguntar sobre os acontecimentos narrados utilizando a linguagem do entrevistado e evitar perguntar por quê. Por fim, na fase final, a da fala conclusiva, é defendida a ideia que os comentários informais que podem surgir posteriormente a realização da entrevista, tem o potencial de servir de início ou gatilho para processos de análise que podem aparecer depois do fornecimento das informações narradas pelos informantes da pesquisa.

Uma vez que percorremos todos os tópicos preparados para as entrevistas, foi levantada a questão dos sentimentos que o ensino remoto traz, agora de forma mais pessoal. A partir daí, foram expostas situações pessoais que revelam fragilidades dos professores, sua relação de aflição e incertezas e a construção de mecanismos de defesa para a superação do período desafiador.

5.4 Construindo significados

O primeiro contato com André foi no curso "Práticas criativas na educação musical escolar: desafios e possibilidades em projetos a distância", oferecido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Inventa Educação Musical (CNPq/UDESC)[9]. O curso contou com a participação de professores de várias cidades de SC e de outros estados brasileiros e os encontros aconteciam semanalmente utilizando a plataforma *Zoom.* Participamos de um mesmo grupo de trabalho,

[9] Disponível em: www.udesc.br/ceart/inventa/curso/2020 Acesso em: 25 maio 2021.

onde produzimos dois episódios para um projeto de Podcast via *Soundtrap*[10]. Seguimos trocando mensagens por *WhatsApp,* até nos encontrarmos presencialmente na área externa de sua casa, para uma entrevista presencial em fevereiro de 2021. Após ter a indicação do nome de Eliomar, acessei a rede social *Instagram* para uma busca de perfil e encontrei o perfil de Eliomar[11]. Entrei em contato e a resposta se deu em cerca de minutos, confirmando o imediatismo das redes sociais. A partir daí, estabelecemos contato e passamos a trocar mensagens sobre a pesquisa e a entrevista. Para me conectar com ambos, utilizei pelo menos duas redes digitais, *Zoom e Whatsapp* com André e *Instagram* e *Google Meet* com Eliomar. Houve ainda, com André, a interação no ambiente digital do *Soundtrap*, que é uma página da web onde existem recursos para criação de música digitalmente de forma remota entre pares, uma espécie de *DAW,* mas online, durante o curso de produção de material didático.

Após a realização das entrevistas, nós três nos conectamos virtualmente via e-mail, *WhatsApp* e *Instagram*, rede social onde passei a seguir os perfis dos professores. Utilizamos as redes sociais para trocar mensagens e arquivos digitalizados com as assinaturas nos documentos das autorizações de gravação de áudio e vídeo e concordância para a realização pesquisa.

> Os resultados vão no sentido do reconhecimento da palavra da criança e do adulto como sujeitos de direitos, capazes de narrar e refletir sobre suas próprias experiências e de contribuírem para os avanços teóricos e metodológico da pesquisa qualitativa em Educação. (PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, 2016).

As entrevistas foram transcritas utilizando o *Google Docs* com o recurso da narração. Para realizar este procedimento fiz a saída de áudio de meu computador ser entendida como entrada de microfone no site da *Google*, dessa forma, quando reproduzi o vídeo da entrevista, o recurso de transcrição de áudio, interpretou que o áudio do vídeo da entrevista era o que vinha do meu microfone, transcrevendo dessa forma, em tempo real o que o entrevistado falava. Após a transcrição das duas entrevistas, revisei os textos, acompanhando com o vídeo e verifiquei que totalizaram onze páginas na entrevista de André e treze páginas na entrevista de Eliomar. Para cada entrevista, enquanto revisava, eu destacava trechos de interesse para a análise das narrativas.

Para compreender as experiências pedagógicas por meio das histórias de vida de dois professores de música foram propostos tópicos a serem narrados sobre formação docente,

---

[10] Disponível em: https://www.soundtrap.com/ Acesso em: 25 maio 2021.
[11] Disponível em: www.instagram.com/el10mar Acesso em 31 maio 2021.

atuação em escola da rede pública de ensino e práticas pedagógicas durante a pandemia. Analisar e colocar em evidência aspectos relativos ao uso de ambientes virtuais de aprendizagens, tecnologias da informação e comunicação e o uso de redes sociais no ensino e aprendizagem de música é parte da criação de sentidos no tratamento dos dados dessa pesquisa.

Analisando os dados das entrevistas narrativas sob a perspectiva de trabalhos do campo da educação musical, leva-se em consideração, de acordo com Bolívar (2002), não apenas conhecimentos técnicos como também as posturas dos professores perante as adaptações decorrentes do distanciamento social. Busca-se entrelaçar conhecimentos didáticos adquiridos ao longo da vida com seus relatos sobre suas práticas pedagógicas durante o período de ensino não presencial. Para constituir uma análise narrativa sobre as histórias orais temáticas dos professores de música é preciso entender que não se busca elementos comuns, mas sim elementos singulares que configuram a história. Configura-se como tarefa do investigador estruturar os elementos em uma história que unifica e dá sentido ao relato, sem manipular a voz dos informantes da pesquisa. (BOLÍVAR, 2002).

Dessa forma, a análise narrativa diferencia-se, segundo Delory-Momberger (2012), pois pretende sintetizar um conjunto de dados em uma narrativa coerente, ao invés de separá-los em categorias. O investigador é responsável por recriar os textos, de modo a fornecer aos leitores uma oportunidade de experimentar as vidas ou os acontecimentos narrados pelos participantes da pesquisa. Criando um relato narrativo, a partir das narrativas dos entrevistados, revela-se o caráter único de cada caso. Permite-se que o investigador desenvolva uma narrativa que não irá impor categorias, mas sim, refletir sobre possíveis explicações de porque dizem o que dizem. O preço e o tesouro das ciências humanas residem justamente em dar ao investigador a oportunidade de “contar” as histórias que ouviu e, dessa forma, constituir um conhecimento singular que pode ser traduzido para a pluralidade de expressões de vida da experiência humana na terra. (DELORY-MOMBERGER, 2012).

6 Histórias de vida de professores de música na pandemia de 2020

> É essa possibilidade de desdobramento do uno em três instâncias narrativas – autor, narrador, personagem – que caracteriza o processo de autobiografização, no qual presente, passado e devir se entrelaçam, qualquer seja sua natureza – escrita, oral, pictórica, gestual... – qualquer que seja a sua denominação: narrativas de si, escrita de si, memorial, autobiografia, diário...(PASSEGGI, 2021, p. 5).

Debruçar-se sobre as histórias de vida relatadas pelos professores de música durante a pandemia, é um movimento que Passeggi (2021, p. 4) entende como *reflexividade narrativa* e que pode ser entendida como a capacidade que um sujeito tem de "operar com diversas linguagens para se constituir um si mesmo ao tempo em que dá sentido às suas experiências, às suas aprendizagens e até mesmo reconhecer seus fracassos nessas tentativas." Para a autora, ao mesmo tempo que esses colaboradores narram suas experiências enquanto *sujeitos empíricos,* criam tramas de pensamento que os configuram enquanto *sujeitos autobiográficos* dotados de conhecimentos e, assim sendo, tornam-se *sujeitos epistêmicos,* produtores de significados e subjetividades a partir de suas narrativas.

Eu, Eliomar Júnior e André FM, triangulando pensamentos e ideias sobre a condição do ensino remoto emergencial por conta da pandemia, cada um com suas atribuições e sentimentos em relação ao momento. Nossas trajetórias se cruzam pelos espaços virtuais produzidos pelas tecnologias digitais, seja pela primeira conexão virtual no curso de produção de conteúdo didático, ou mesmo nas redes sociais onde nos conectamos no início e durante a realização da pesquisa.

Para melhor compreensão sobre as histórias de vida dos professores André Felipe Marcelino e Eliomar Júnior, elaborei uma narrativa apresentando os docentes que, ao mesmo tempo que contempla a análise dos dados provenientes de suas entrevistas, conecta-se com as temáticas da formação docente, da atuação dos professores na rede pública e das práticas pedagógico-musicais não presenciais.

Seguindo os perfis dos professores no *Instagram*, e considerando que nós três mantemos perfis ativos com criação de conteúdo, pude verificar características do perfil *prosumer* em nossos perfis online. Seja no compartilhamento de vídeos onde tocamos nossos instrumentos de preferência, na divulgação de notícias relacionadas ao momento de emergência ou na interação com outros perfis, percebo que esse é um dos pontos em comum das nossas trajetórias. As tecnologias digitais utilizadas para a realização desta pesquisa revelam-se então, como lugar, pois nos "encontramos" em plataformas virtuais, como meio, em virtude das trocas de documentos e informações e, como ferramenta, que efetivamente utilizamos para produzir

conteúdo original em nossos perfis virtuais, seja individualmente ou em colaboração com outros.

Nosso tempo atualmente divide-se entre "os domínios do on-line e do off-line, com a parcela do primeiro crescendo constantemente à custa do segundo" (BAUMAN, 2015, p. 57). Com o aumento significativo da demanda de presença online por conta das restrições de convívio, a privacidade dos lares acabou por encontrar nas redes sociais o espaço equivalente ao da praça pública, onde as ideias são expostas e os encontros acontecem, ficando a encargo de cada indivíduo escolher a quantidade que deseja expor de sua vida ou seu ambiente, para participar desse momento de virtualização do encontro. A privacidade, portanto, é um conceito que está em debate sobre as redes sociais, uma vez que ambos os professores mantêm seus perfis ativos, e eu, enquanto pesquisador, também acompanho suas postagens enquanto escrevo as considerações deste trabalho. Estariam estas influências virtuais dentro do campo das possíveis reflexões, ou ainda, teriam como estar de fora?

Para Lara (2020), as fronteiras entre público e privado se tornam ainda mais difusas no contexto do ensino remoto e aquilo que se pode concluir de novidade é que os ambientes domésticos se transformaram em extensões da sala de aula, sem que o professorado disponha de equipamento, treinamento ou as ambiências necessárias. Uma das considerações que podem ser propostas sobre a docência em tempos de pandemia e ensino remoto, é a que afirma que ela tem sido "universalizada para o ambiente doméstico" e que "as demais dimensões do trabalho em educação são exacerbações de uma atividade que gradativamente vem se constituindo como trabalho ubíquo." (LARA, 2020). Nesse contexto, a ubiquidade da atividade docente é uma das situações que ficam em evidência nos relatos dos professores que tiveram suas rotinas modificadas pela situação emergencial provocada pela pandemia de COVID-19.

Muito se utilizou a expressão durante a pandemia a expressão que diz que estamos todos no mesmo barco, e dessa forma, penso numa analogia com o movimento das ondas e as turbulências que podem acontecer nesse barco em movimento. Por mais que essa premissa possa não ser verdadeira, por conta das diversas questões sociais que implicam esse barco não ser exatamente o mesmo para todos nós, me lembro da parábola budista que fala sobre o marinheiro que navegava à noite e, de repente, cai de seu barco e entra em desespero. Esse marinheiro, assustado pela situação, começa a nadar sem direção até que percebe que está ficando cansado. Nesse momento, decide parar de nadar e percebe que a água do mar o faz boiar e, dessa forma, ele consegue descansar e passa a analisar as estrelas. Encara sua situação e, encontrando orientação nas estrelas, passa a nadar com mais calma, porém, agora com um sentido e uma direção. Logo que o dia começa a raiar, ele avista terra firme e consegue salvar-

se. A conclusão da história diz que o mar continuou o mesmo, mas em virtude da situação, quem teve que mudar foi o marinheiro.

Pensar a situação estabelecida pela da pandemia como essa noite que se estabeleceu na vida dos professores e os jogou para fora do barco pode ser uma analogia que nos faz pensar sobre a situação dos docentes em meio a um cenário de tantas ondas e transformações causadas por tempos tempestuosos.

6.1 André FM

André Felipe Marcelino tem 37 anos, é licenciado em música pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), tem mestrado em Educação Musical pela mesma universidade e é professor efetivo da rede pública de ensino de Florianópolis desde 2019. Graduou-se em 2010 e apresentou em 2014 a dissertação de mestrado intitulada Grupo de Maracatu Arrasta Ilha: dinâmicas de aprendizagem musical em uma comunidade de prática, onde explora as contribuições da aprendizagem informal de música para os ambientes formais da educação musical. Marcelino (2014) desenvolve sua pesquisa como uma continuidade do trabalho de conclusão de sua licenciatura, também realizada na UDESC.

Desenvolvendo suas pesquisas com o foco na percussão, tanto na graduação como no mestrado, o professor é também autor de um livro intitulado *Ritmos e Batucadas*[12], que foi realizado através de projeto contemplado pelo prêmio estadual de estímulo à cultura Elisabete Anderle[13]. Juntamente com o livro, foi lançado em 2015 um site, onde, além das informações sobre o livro e sobre o autor, há uma seção com as gravações das baterias das escolas de samba de Florianópolis em um formato interativo. Cada visitante pode escolher uma das escolas de samba da cidade para reproduzir os elementos percussivos de cada escola e montar sua própria mistura de sons em tempo real. Uma experiência interativa que envolve o uso de tecnologias digitais, suas pesquisas na área de Educação Musical e que mistura sua experiência de vida e história como agente cultural, percussionista e "diretor de bateria da Escola de Samba União da Ilha da Magia de 2009 a 2012"[14], segundo informa o seu site.

---

[12] Disponível em: https://www.ritmosebatucadas.com.br/o-livro/. Acesso em: 21 jun. 2021.
[13] Disponível em: https://elisabeteanderle.idcult.com.br/. Acesso em: 21 jun. 2021.
[14] Disponível em: https://www.ritmosebatucadas.com.br/o-livro/. Acesso em 21 jun. 2021.

Descrevendo sua trajetória de formação acadêmica e musical e ressaltando a importância das atividades que desenvolveu como músico, o professor estabelece relações com sua formação ao afirmar:

> Minha carreira de músico e educador sempre foi muito junto, muito próxima e eu sempre tive dificuldade de fazer essas conexões né, do músico, de educador e do mundo acadêmico. Parecia sempre três mundos diferentes, assim, né? Hoje que eu acho que com mais maturidade eu tento juntar, conectar e vejo quanto que contribui. Quanto que a UDESC contribuiu para minha formação como professor, como a minha carreira de músico contribui para minha prática como professor de música, e vice-versa. Eu sendo professor me ajuda na questão musical também. (André)

A formação em música que André expõe em seu relato, entrelaça as diversas áreas de atuação que a música proporcionou em sua vida, seja como músico profissional, professor de música e pesquisador da área de Educação Musical. Nesse sentido, os "três mundos" citados são universos distintos entre si, mas que colaboram um com o outro em suas práticas pedagógicas. Segundo Marcelo García (2010, p. 18), para se constituir como docente, a "identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la". Para Ferreira (2020, p. 10), os primeiros anos de atuação docente são similares mas as situações e o tempo de duração da fase inicial "varia de pessoa para pessoa e cada ser carrega em si histórias e experiências que permitirão vivenciar cada etapa de maneira diferenciada, inclusive a primeira".

O papel do ambiente familiar, a presença de instrumentos musicais em sua casa, juntamente com o auxílio de material didático adquirido por conta própria, evidencia aspectos da aproximação que André teve com sua formação desde o início de seu contato com a música. Ao recordar sobre sua formação musical, diz: "a gente, às vezes, lembra de episódios que a gente não tem nem noção do quanto que contribuiu ou não, né?" E continua:

> Mas, assim, eu sempre resumi a minha história que eu comecei a ter contato com música na capoeira com 13 anos, um pouco tarde, porém depois de um tempo que eu me dei conta que tinha um violão na minha casa, que era da minha irmã, ela entrou para fazer aula, mas não teve motivação. Acabou que eu com 9 anos de idade, 9-10, eu pegava o violão já de vez em quando e começava a tocar alguma coisa... comprei uma revista bem básica para entender onde é que ia o dedo 1, na casa 1 e aprendendo a ler as cifras por uma revistinha. (André).

Para André, o ambiente da capoeira funciona como uma semente musical que acabou por lhe apresentar músicos que tocavam em bandas importantes da cidade de Florianópolis, como *Dazaranha* e *Tijuqueira,* e explica sobre o processo de aprendizado dos instrumentos de percussão que toca. Argumenta que decidiu sair das aulas de capoeira pois "a percussão foi

tomando conta da minha vida, [...] tava tocando bastante tambor, bastante djembê, ritmo africano e com 17 anos eu percebi que a música tomou conta assim." Nas escolhas que a idade de pré-vestibular impõe, André relata sobre uma situação que pode ser interpretada como um desses momentos-chave de sua vida.

> Eu tava no curso técnico de eletrotécnica e tava numa banda de forró tocando na noite, eu chegava e tava com muito sono de manhã na minha aula e, às vezes, baixava a cabeça para dormir, aí tomei esporro do professor, aí me dei conta: "eu tô no curso errado!" Aí tranquei o curso técnico e já era o quarto ano, eu já tinha ensino médio completo, tava no final do curso técnico. Eu tranquei e fui levar a música mais a sério para estudar para vestibular, no primeiro vestibular não passei (André).

Mesmo após não ter sido aprovado no vestibular na sua primeira tentativa, a persistência que demonstra e seu interesse pela música, aliados com aulas particulares de música, os levam a ingressar na Licenciatura em Música na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Cerca de 6 anos após iniciar seu contato com a música, através da percussão em ambientes informais, estava matriculado e vivenciando uma formação acadêmica voltada para a música.

Para o professor, a universidade deu continuidade a um processo que já considerava em andamento desde a época da capoeira e, em seu relato, reforça a distância que a universidade tinha de sua prática de músico e professor de música: "Uma coisa meio acadêmica assim, discute coisas que eu não conseguia associar ao meu dia a dia e, não senti o esforço da UDESC, da maioria dos professores, na verdade, em saber qual é a tua realidade para poder te ajudar, né?". A distância entre o conhecimento formal da academia e o seu dia a dia são questões que aparecem no relato de André e essa inquietação pode ser compreendida ao analisar a temática dos trabalhos que desenvolveu como conclusão de sua graduação e do mestrado, ambos dedicados às contribuições dos conhecimentos informais para a área da Educação Musical.

Uma das autoras que fundamentam suas pesquisas é Lucy Green (2012, p. 67), que afirma que podemos identificar cinco principais características das práticas de aprendizagem musical informal, sendo elas: escolher estudar o repertório que já é de preferência pelos próprios aprendizes, aprender as músicas de ouvido, em contraponto a lições com notações e exercícios escritos, o autodidatismo e a troca entre pares, a assimilação de práticas, habilidades e conhecimentos de forma pessoal e por fim, a interação entre apreciação, execução, e improvisação, com ênfase na criatividade.

Considerando as contribuições do professor para o campo da Educação Musical, como o site, suas pesquisas acadêmicas e até mesmo o seu perfil pessoal de produtor de conteúdo na

rede social *Instagram*[15], observo que as cinco características da aprendizagem informal, propostas pela pesquisadora inglesa, fazem parte de sua expressão como autor, músico, professor e influenciador digital. O último termo poderia ser colocado em xeque, mas escolho utilizá-lo para refletirmos sobre a ubiquidade já citada do trabalho do professor em ambientes virtuais online, onde as fronteiras público e privada tornam-se cada vez mais difusas.

Ao analisar a estrutura da matriz curricular[16] juntamente com o projeto pedagógico[17] do curso de Licenciatura em Música da UDESC, graduação onde André licenciou-se, é possível identificar uma formação alinhada à uma visão eurocêntrica do ensino de música. Um dos fatores que contribuem para esta percepção está, por exemplo, na presença de cinco disciplinas – que totalizam 10 créditos, intituladas de História da Música (I-II-III-IV-V) – cujo foco está no cânone que entende o ensino de música a partir de uma visão europeia. Logo na primeira fase da licenciatura, dos 22 créditos de disciplinas obrigatórias que totalizam 396 horas, somente 6 créditos, ou 108 horas, estão relacionadas com as práticas pedagógicas da Educação Musical, sendo elas: 72 horas na disciplina Educação Musical e Escola I e 36 horas para a disciplina Grupos Musicais I.

A disciplina Grupos Musicais I e II aparece no currículo como obrigatória nas duas primeiras fases, e como optativa a partir da terceira fase do curso, o que possibilita ao estudante optar por direcionar o seu estudo para a aprendizagem de flauta doce, expressão vocal ou percussão. A palavra "percussão" aparece 52 vezes no projeto pedagógico, sendo um diferencial do currículo da licenciatura em música na UDESC, se pensarmos em outros cursos de licenciatura, como por exemplo, como o da UFGRS[18], que não contempla nenhuma vez a palavra percussão em sua grade curricular. Considerando disciplinas obrigatórias e eletivas, encontra-se muitas opções de estudo de outros instrumentos, em sua maioria voltados para a orquestra, mas nenhuma única menção ao estudo específico de percussão.

A estruturação do currículo do curso de Licenciatura em Música da UDESC pode colaborar para a visão que o professor expõe sobre sua trajetória de formação acadêmica e para a distância que sentiu entre a universidade e suas práticas de aprendizagem informais. Alinhado

---

[15] Disponível em: https://www.instagram.com/_andrefm/ Acesso em: 21 jun. 2021.
[16] Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/343/Matriz_Curricular_DMU_Fev_2012_15042942049341_343.pdf. Acesso em: 08 jun. 2021.
[17] Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/343/dmu_projeto_pedagogico_licenciatura_15052438546559_343.pdf. Acesso em: 08 jun. 2021.
[18] Disponível em: http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=338. Acesso em: 28 jun. 2021.

ao que o professor relata sobre a sua formação, Queiroz (2019) argumenta sobre a estruturação dos currículos em cursos de licenciatura em música no Brasil e conclui:

> com mais ou menos ênfase, 100% dos cursos de licenciatura em música analisados mantém no seu foco prioritariamente em conhecimentos como contraponto, estruturação e linguagem musical, percepção e história da música, entre outros saberes de tendência tradicionalmente mais direcionada para a música erudita. (QUEIROZ, 2019, p.10).

Compreende-se dessa forma que a formação acadêmica de André e sua prática docente encontram-se em "mundos diferentes", até o momento em que se encontram quando passa a atuar na instituição de ensino, conforme seu relato. Muito embora a estruturação do currículo de sua formação esteja alinhada com práticas pedagógicas que pensam o mundo sob uma visão eurocêntrica, André traz em seu relato a presença de uma formação que aconteceu em diversos ambientes não acadêmicos.

> Tu vai achando o teu jeito de ensinar, o teu jeito de se comunicar com as crianças. Então, a gente tem que ir fazendo as pontes aos poucos, só que é muita informação né? A gente não vai assimilando tudo. A gente tem que assumir que a gente não dá conta né? Esse é o lance, a gente não dá conta da demanda, em resumo. Fiz licenciatura em música e o mestrado na linha de Educação Musical, mas com certeza, esses cursos informais é como tentei dizer, contribuíram bastante assim para a formação. (André).

Abrahão (2007, p. 173) defende que as pesquisas com histórias de vida dos docentes revelam que, antes de tudo trata-se de seres humanos e "reflete-se e é reflexo, igualmente, na (e da) construção identitária de cada educador." As experiências musicais e de formação que teve em sua família, na capoeira, como percussionista de bandas, como diretor musical de escolas de samba e como produtor de conteúdo didático online, ressaltam que a experiência docente se concretiza no momento da sua atuação. As duas dimensões complementares que podemos analisar nas histórias de vida de professores – o desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional – estão alinhados com o capital de conhecimentos que é necessário para atuar nos ambientes institucionais, bem como o a aquisição de competências e a perspectiva de socialização envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem. (GAULKE, 2007).

"A partir da sua atuação na escola, o professor também consegue desenvolver o entendimento da sua função como professor nesse lugar, como um barco no mar que reconhece o seu caminho ao percorrê-lo." (GAULKE, 2019, p. 143). Para a autora, o desenvolvimento profissional do professor de música na escola básica funciona como a analogia de um barco movimentando-se no mar. Reconhecer-se como professor, constituído de suas próprias

experiências é o motor do desenvolvimento profissional, segundo Gaulke (2015), que faz a comparação com o condutor de um barco que navega em um mar desconhecido. A analogia do barco faz pensar no eterno movimento a que os professores estão sujeitos em seu desenvolvimento profissional, como um barco que mesmo ancorado e seguro, precisa balançar conforme as ondas que o atingem.

6.2 Eliomar Júnior

Eliomar Júnior tem 27 anos, é licenciado em Música pelo Instituto Porto Alegre (IPA), que segundo o site, faz parte de uma "rede mundial de instituições educacionais mantidas pela Igreja Metodista, composta por mais de 700 estabelecimentos de ensino entre básico e universitário localizados em 67 nações distribuídas em todos os continentes."[19] Durante a escrita deste texto, ao analisar os cursos ofertados pelo IPA, verifiquei que o curso de Licenciatura em Música do IPA existiu durante os anos de 2005 e 2020 e, infelizmente, encerrou suas atividades.

Ao iniciar a sua narrativa, Eliomar destaca alguns aspectos iniciais que o levaram a buscar a aprendizagem formal no curso de Licenciatura em Música e expõe alguns aspectos de sua formação. O docente reflete sobre sua formação ao lembrar de quando era criança e ficou sabendo que, na igreja que frequentava, iriam oferecer aulas de violão semanais.

> Cara, então...eu comecei a tocar, né? Eu acho que a gente parte daí... Comecei a tocar violão com 12 anos, mais ou menos, e foi indo até entrar na faculdade de música. Foi indo, eu comecei com aulas de um professor...ele montou uma turminha lá... minha mãe ia na igreja, eu também ia naquele tempo, igreja católica. E aí ele fez uma turminha de violão ali, e aí aprendi os primeiros acordes, nome das notas, enfim...E aí fui indo...Aí depois foi tudo muito por mim, assim, por videoaulas, por coisa do tipo, né? Explorando até eu entrar na faculdade de música em 2014. (Eliomar).

A aprendizagem de música, via videoconferência e o compartilhamento de vídeos com conteúdo musical são fenômenos no campo da educação musical. De acordo com Gohn (2002), que escreve há cerca de vinte anos sobre tecnologias digitais no campo da Educação Musical, existem fatores importantes a serem levados em consideração como a autoaprendizagem musical, as comunidades virtuais, as tecnologias digitais como ferramentas e as vivências digitais.(GOHN, 2002, 2007, 2008, 2009, 2010, 2013).

---

[19] Disponível em: http://ipametodista.edu.br/. Acesso em: 24 maio 2021.

Para este autor, tanto no ensino presencial como no ensino remoto, as tecnologias digitais representam um papel de grande importância para a adequação das práticas pedagógicas musicais para o século XXI, "seja como o recurso salvador com respostas para todas as perguntas, ou como o veneno corruptor do mundo como o conhecemos". (2007, p. 172) Levanta o questionamento se "devemos abaixar a guarda e abraçar o que parece ser o futuro inevitável ou firmar a resistência e preservar os valores do passado?" (2007, p. 172) e propõe que se supere a tecnofobia que alguns professores desenvolvem em sua relação com as TDIC quando pensam que os novos estudantes estarão apenas aprendendo a manipular botões sem compreender o que há por trás de cada escolha.

Buckingham (2010) argumenta sobre a necessidade de professores estarem alfabetizados em mídia digital para poder desempenhar suas funções docentes num cenário de educação no século XXI. A fluência em pronunciar as linguagens da tecnologia digital não é tão comum entre os professores, se compararmos com a fluência em utilizar o livro, que também pode ser considerado uma forma de tecnologia ou suporte de mídia tanto quanto a internet. Considerando que o livro é uma tecnologia que data do século XV, pós invenção da prensa de Johannes Gutenberg (1396- 1468), em contraponto às tecnologias digitais que estão presentes na sociedade pós-moderna há menos de um século, compreende- se a necessidade de letramento digital. Não podemos simplesmente abandonar a mídia e a tecnologia na educação e retornar a um tempo mais simples e natural, é o que argumenta o autor que defende que a escola não vai desaparecer, mas que precisa com urgência incorporar novas ideias a respeito de aprendizagem, comunicação e cultura, quando pensa a questão das tecnologias digitais. (BUCKINGHAM, 2010).

Ao narrar sobre sua formação musical e acadêmica, Eliomar demonstra consciência sobre o impacto que a tradição conservatorial no ensino de música teve em sua vida. Apresenta-se destacando a sua origem social e faz questão de comentar sobre as posturas adotadas por alguns de seus colegas durante o curso de licenciatura:

> "Porque eu sou de periferia, né? Não nego isso." Quando eu tava na faculdade [...] eu chegava às vezes, ou de carro ou tava no fone, enfim. E aí eu lembro: "Pô, tu tava escutando funk? Bah, tu tava escutando um Rap?" Um troço assim. "Mas por que tu tava escutando isso?" Eu dizia: "Primeiro que é a música que eu gosto, segundo que daqui a pouco... Tu tá me falando isso agora, mas daqui a pouco, você vai pisar numa sala de aula para fazer um estágio. E aí? Tu vai chegar pros teus alunos direto e vai mostrar Mozart pra eles? Bossa nova? Assim do nada? Eles vão me mandar para longe, né cara?" Se eu chegar assim numa escola, imagina, eu tô no meio da periferia e eu vou chegar: Olha gurizada, hoje nós vamos trabalhar Bossa Nova! Faz sentido? "Pô, quem é esse estagiário aí? Que que esse cara tá pensando, né?" Então tem toda uma volta ali, toda uma questão que a gente tem que trabalhar. (Eliomar).

As situações narradas por Eliomar servem de exemplos sobre a colonialidade que, segundo Boaventura de Sousa Santos (2009), se reflete em muitas situações do dia a dia dos cidadãos da América Latina, mas também nas escolhas dos repertórios e na utilização e validação dos conhecimentos e epistemologias eurocêntricas, em detrimento da cultura local. Dessa forma, é possível identificar que esses traços de colonialidade seguem um sistema de classificação "racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder". (SANTOS, 2009). Este padrão de colonialidade, afirma o autor, se estabelece a partir da América e de suas histórias de exploração, domínio e colonização. Conforme o relato de Eliomar sobre as situações vivenciadas no ambiente acadêmico durante sua graduação, podemos verificar este sistema de classificação de poder refletido nas ideias que o professore expõe sobre a utilização de músicas populares, consideradas de menor qualidade ou importância pelos seus pares durante a graduação.

Portanto, afirmar-se como proveniente da periferia de sua cidade, juntamente com a contestação do cânone eurocêntrico do ensino de música, colocam Eliomar na posição de professor que efetua o que Pereira (2020) propõe, a partir de conceitos de Maldonado-Torres, como o "giro decolonial". Para o autor, este giro decolonial tem o intuito de realizar uma transformação na hierarquia de valores no ensino de música e, para isso, "faz-se preciso reconhecer a colonialidade em nossas ações e pensamentos cotidianos" (p. 20). Para Pereira (p. 10), a colonialidade "é a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, ao serem impostos a outras culturas, exercem profundo poder de dominação." O autor reforça que as lutas que são travadas no ensino superior em música no Brasil revelam "o desequilíbrio de valores atribuídos à música erudita, que é tomada como conhecimento oficial e legitimo" (p. 4), enquanto outras músicas que atravessam as vidas dos estudantes são colocadas em posição de inferioridade, ou de menos prestígio.

As reflexões de Eliomar acerca da utilização das músicas do cânone europeu no ensino de música nas escolas, se assemelham com as questões levantadas por Pereira (2020, p. 15) quando pergunta: "Que tipo de pensamento rege a seleção de conhecimentos e experiências musicais para os currículos de música?" Para este autor, o ensino de música com o foco no cânone europeu demonstra que pouco se reflete sobre o porquê deste tipo de ensino – que tem sua principal validação na tradição histórica – ainda ser tão comum nos cursos superiores de música no Brasil. Embora já existam professores de música, como Eliomar, comprometidos em seus esforços e discussões para a superação de traços da colonialidade na educação musical, Pereira (2020) argumenta que as marcas da colonialidade "são profundas e constituidoras de

nossas práticas, mas é preciso aprender a conviver com elas e construir novos projetos de futuro, com elas e apesar delas. (p. 21).

Expondo os traços de colonialidade presentes em sua formação, Eliomar explica que escolheu prestar vestibular para o curso de Licenciatura em Música no IPA, ao invés de tentar entrar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), por conta da ausência de prova específica de música. O docente explica:

> Mas a UFRGS tem aquelas questões da prova específica, né? Onde já rola uma seleção que, a meu ver, já é, já tá...perdi a palavra, agora, desculpa..., mas já tá condicionando quem vai entrar e quem não vai entrar, né? Acho que não chega a ser justo, essa questão [...] porque eu nunca tinha tido aula de música, né cara? Assim de ler partitura, essas coisas. Aprendi a ler partituras na faculdade, tive que correr atrás, né? (Eliomar).

O ingresso na universidade através de prova específica, segundo o professor, acaba por limitar quem teria condições de frequentar em cursos superiores de música como aquele oferecido pela UFGRS. O pré-requisito em dominar os conhecimentos de leitura, notação e execução musical para ingressar nas universidades, reforçam a teoria de que existe um modelo hegemônico de ensino de música, focado no modelo conservatorial, nos cursos superiores no Brasil. (PEREIRA, 2020).

Após narrar sobre a decisão de escolher o curso de licenciatura no IPA, o docente expõe um fato que vai de encontro ao que Mateiro (2007, p. 185) afirma em estudo realizado sobre o perfil dos estudantes ingressos nas licenciaturas: “aprimorar os conhecimentos musicais” foi a alternativa mais apontada, com 96% das respostas, seguida de “conhecer outros profissionais” e “aprender música”, ambas com 52%. Sobre suas motivações pessoais em cursar o ensino superior em música, Eliomar explica:

> Na época eu entrei pensando mais em performance do que...apesar de saber que era uma licenciatura, mas eu tinha uma banda e a gente achava que, enfim... eu ia me aprimorar ali e ia ser bom para gente. No fim, a banda não demorou um semestre... Depois que eu entrei, aí banda acabou e eu continuei ali no curso, né? Eu tava gostando, eu tava estudando uma coisa que eu gostava, né? (Eliomar).

A respeito da formação dos professores de música, Piserchia (2014, p. 118) demonstra em pesquisa realizada com 118 estudantes, que 58% são alunos do sexo masculino, contra 42% de estudantes mulheres. Dos participantes da pesquisa, 76% dos homens e 84% das mulheres respondeu que escolheu a licenciatura em música por uma questão de “desejo pessoal”. (p. 122). A autora ainda argumenta que há diferenças importantes sobre a construção dos conhecimentos musicais por homens e mulheres, sendo que os homens estão mais propensos a aprender música

informalmente "com amigos, de forma autodidata ou em bandas" (p. 121), enquanto o aprendizado no caso das mulheres encontra maior adesão no ensino formal em escolas de música.

Muitos alunos que estão inscritos nos cursos de licenciatura não têm o seu foco na docência, como afirma Piserchia (2014, p. 123) quando conclui o capítulo sobre gênero e educação musical e afirma: "Um dos desafios a ser enfrentado pelos cursos de licenciatura em música de Santa Catarina está na construção da identidade como músico e de professor de música, tanto para alunos quanto para alunas."

Alguns anos antes, Mateiro e Borghetti (2008) ao analisar os dados de uma pesquisa realizada com estudantes de um curso de Licenciatura em Música, ressaltam que, "a grande parte dos licenciandos não se identifica com a carreira de professor ou, pelo menos, não expressa" (p. 103). O caso de Eliomar vai de encontro ao que Mateiro (2005) explica sobre a identificação com a profissão de professor de música acontecer mais especificamente no momento da realização dos estágios curriculares supervisionados nas escolas. Fica evidente a importância dessa etapa na formação docente, pois é no contexto escolar que o profissional poderá ter maior "compreensão dos comportamentos e reações dos alunos em sala de aula, identificação dos problemas e possíveis soluções" (p. 13). Eliomar narra:

> Hoje eu gosto de estar na sala de aula, uma coisa que eu não imaginava até então, né?" [...] No meu curso eu sempre considerei ele muito curto, né? Porque tu tinha quatro aulas de observação e quatro aulas de prática apenas, né? Então achava, que, até tu te familiarizar com a turma tu tem que saber... Aí vai de cada professor, de cada pessoa, né? Eu conseguia me familiarizar com as turmas de estágio ali já nas observações, né? Conversar com eles...e eu tinha anos finais [ensino fundamental] no estágio e depois ensino médio, né? Aí era bem mais fácil para mim. (Eliomar).

Segundo o projeto pedagógico do curso de licenciatura[20] onde Eliomar se graduou-se, percebe-se que mesmo com 400 horas dedicadas às disciplinas de Estágio Supervisionado I, II e III, o docente considera insuficiente a carga horária para a preparação real do professor para atuar na escola. Essa carga horária está dividida em três semestres, sendo autorizado aos docentes o aproveitamento de 200 horas aos que já atuam em escolas básicas. No projeto pedagógico consta que as atividades podem ser desenvolvidas em espaços escolares ou não escolares, desde que as instituições estejam credenciadas pelo IPA. Cada instituição superior de ensino organiza as 400h/a em formatos diferentes, como se pode observar em vários capítulos do livro organizado por Mateiro e Souza (2014).

---

[20] Disponível em: http://ipametodista.edu.br/musica/projeto-pedagogico. Acesso em: 08 jun. 2021.

Ao final da narração sobre sua formação, Eliomar descreve sua situação de recém egresso da universidade, ainda sem trabalho e priorizando ficar em sua cidade de origem, quando recebe a indicação do edital de professor substituto por meio de um amigo. Concorrer na prova e ser aprovado faz com que ele tome a decisão de vir morar em Florianópolis. O apoio de sua família fica evidente em seu relato e poder-se-ia dizer que foi um fator decisivo.

> Porque eu não tinha trabalho, ia ter que pagar aluguel, né? Acabando de me formar, vou tentar alguma indicação aqui com algum colega meu, né? Com algum professor, enfim, para trabalhar por lá, no caso, Porto Alegre, enfim...Aí conversei com a minha mãe, também, ela disse: "Não! Tenta, né? Tá aí para tentar, né? Acabou de se formar..." E aí passei... Passei bem classificado, até! Na prova de substituto, né? Sou ACT aqui, aqui não sou efetivo. Passei na prova e aí vim morar aqui. (Eliomar).

Desde 2018 atua como professor de música em admissão de caráter temporário na rede pública de ensino de Florianópolis. Segundo explica o site da Secretaria de Educação de Santa Catarina[21], a prefeitura de Florianópolis contrata professores e gestores nessa modalidade e a validade dos contratos é de dois anos. Eliomar foi aprovado no processo seletivo em sexto lugar, segundo publicação em Diário Oficial no dia 28 de novembro de 2017[22].

---

[21] Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30261-act-admissao-de-professores-em-carater-temporario. Acesso em: 10 maio 2021.

[22] Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/28_11_2017_17.00.39.98f6012f7d61eb1e53a72adf7cdda0b6.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

7 Professor André FM

> O texto é como uma partitura musical e o leitor como o maestro que segue as instruções da notação. Por conseguinte, compreender não é apenas repetir o evento do discurso num evento semelhante, é gerar um novo acontecimento, que começa com o texto em que o evento inicial se objetivou. (RICOUER, 2009, p. 106).

A narrativa de André FM, ao expor o momento que decide prestar o concurso público e conquistar uma vaga como professor de música na rede municipal de ensino caracteriza-se como uma visualização de carreira que tem o potencial de se estender até o momento de sua aposentadoria. O docente narra sobre as situações que considera desafiadoras e explica sobre como se sente ao ingressar na rede e as estratégias utilizadas para a aprendizagem da docência.

> Eu falei: Cara, vou ser efetivo, talvez aí pelo resto da minha vida, eu preciso já resolver coisas que são um problema pra mim, né? Então vou pegar os pequenininhos que eu acho difícil, tem que ir atrás de repertório de cantiga de roda, e música infantil, e brincadeiras e jogos, e várias coisas. Eu já tentei e entrei no sentido de sair da minha zona de conforto né? Não que sejam conforto dar aula né? Nunca é! Sempre é um perrengue. (André).

A atuação dos docentes na rede pública de ensino é marcada por adaptarem-se às práticas existentes e à rotina de trabalho. André narra sobre a padronização de suas atividades junto aos demais professores que atuam na área da música na rede pública de Florianópolis: "A gente tem os horários meio padronizados assim. Então, um professor de 40 horas, que é a carga máxima, e é o meu caso, eu sou 20 [horas] numa escola, na Mâncio Costa e 20 horas na Osmar Cunha." E, ele continua:

> a gente pode dar, deve né, a gente é orientado para dar, a escola sofre a pressão para o professor dar 28 horas/aula, o que equivale a mais ou menos 14 turmas no máximo. Porque são duas horas por turma, né? E claro, exceto quando o professor dá aula para os anos finais, que o sexto e sétimo ano se eu não me engano, eles têm três horas de música por semana. Que também tudo isso é lei né? (André).

Para André, embora haja uma padronização nas cargas horárias de professores efetivos e na forma de organização administrativa, considera importante diversificar suas atividades musicais. Identifica a heterogeneidade do grupo em que está inserido nos primeiros anos do ensino fundamental e percebe que aquela atividade que agrada a alguns, pode não agradar a todos. Buscando manter o engajamento e motivação de seus alunos, visa propor atividades diversas. "O que é legal para um monte de gente, mas para alguns é um saco né? Ficar tocando

tambor, chocalho, acompanhando música. Então, uma preocupação que eu tenho é essa, de diversificar as práticas né?".

Essa preocupação em manter os alunos engajados na aula de música por meio de atividades diversificadas está expressa na pesquisa de Russell (2005, p. 86) que afirma que é importante observar "comportamentos e interações sociais, mas também como o professor estrutura a aula, os conteúdos abordados, seus objetivos e inter-relações, e a implementação e o andamento da aula." Ao analisar uma aula de música em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental em uma escola no Canadá, a professora realizou treze atividades durante um período de 30 minutos. Para a autora, "o conhecimento das habilidades das crianças no momento, e o cálculo do limite de sua competência, é importante para a seleção do material e andamento da aula" (p. 87).

O docente narra uma situação que está em consonância com a pesquisa supracitada de Russell, explicando sobre a importância de diversificar as atividades devido ao fato de as crianças terem momentos curtos de concentração e que podem dispersar sua atenção muito rapidamente. Em suas palavras, ele descreve sua rotina em sala de aula:

> Então eu tento ao máximo e me esforço né, para diversificar os instrumentos, os ritmos, as dinâmicas das aulas e acabo que, com o tempo, eu tentei trazer isso, essa dinâmica de diversificar dentro da aula inteira. Porque as crianças têm dificuldade de ficar 20 minutos ou 30 fazendo a mesma coisa né? Então, às vezes eu começo a aula, a gente fica sentado, pego o violão e a gente canta um pouquinho, aquece a voz, faço brincadeira de solfejar. Às vezes, eu chego na aula e não levo um violão, levo um pandeiro e uso só o pandeiro como instrumento para acompanhar a gente. Muitas vezes levo um monte de instrumento para todo mundo tocar todos os instrumentos, então assim, eu sempre procurei muito diversificar as práticas e as experiências das crianças né? (André).

Percebe-se a relevância do ensino de música para o contexto de socialização dos alunos, seja executando e aprendendo, ou até mesmo compreendendo sobre o contexto de produção de determinadas obras. Segundo Souza (2020, p. 12), é importante conhecer "quem faz música, qual música, como e por que a fazem?" Para a autora, o campo da Educação Musical tem uma dupla participação: "na área de música e na área da educação ou mesmo uma área formada entre a intersecção da educação com a música" (p. 14). Defendendo a autonomia da área, Jusamara concorda com o artigo de Kraemer (2000), já citado no início da dissertação, afirmando que este é um campo "que problematiza as relações entre pessoas e músicas sob os aspectos da apropriação e da transmissão." (p. 16).

Tanto as práticas sociais relativas à música como as percepções do que se entende como fazer e apreciar música são parte das percepções do relato de André, quando reflete sobre as

situações que se apresentam em sala de aula, comentando algumas posturas de seus alunos e a percepção que ele próprio e as famílias têm a respeito das atividades desenvolvidas coletivamente com as crianças:

> Às vezes uma criança que tá ali não prestando atenção, e não cantando com a gente, fazendo outra coisa, ele também tá aprendendo, sim, né? É o jeito dele, é o momento dele. Ele não tá cantando com a gente, mas às vezes ele chega em casa, por experiência assim de pai e mãe, assim: "Ah, ele canta todas as músicas que vocês trabalham na escola!" Aí eu às vezes: "Pô, mas ele nunca canta na sala!" Aí fica o pai assim e a mãe e o professor assim: Ué? Ele não canta na sala, mas ele canta em casa. Então a gente passa assim a ignorar algumas coisas né? No sentido: Cara! A gente não tem como fazer todo mundo se envolver naquela atividade. E cada criança tem o seu jeito de se envolver né? Então é isso, para mim, música é interação, são dinâmicas diferentes, brincadeiras, jogos musicais, diversão né? Estar junto, fazer roda, é mais ou menos assim que eu penso as minhas aulas presencialmente. (André).

André descreve que as atividades de música que desenvolve em suas aulas têm o intuito de trabalhar momentos de cognição e conexão emocional com os seus alunos. Para Pérez-Gómez (2015), citando estudos das neurociências, afirma que a cognição está relacionada com a construção interna do conhecimento e que a compreensão da importância da emoção e o engajamento dos alunos nos levará a superar a dualidade emoção/razão, característica da herança do positivismo nas ciências humanas. Para o autor, as emoções podem ser consideradas "a língua universal dos seres humanos" (p. 61) e, portanto, se levarmos em consideração a atuação de nossos "neurônios-espelho" (p. 61), perceberemos que "aprendemos a nos sintonizar emocionalmente com os outros muito antes de dispor de palavras para falar sobre esses sentimentos". (p. 61).

Conectar-se com os seus alunos e procurar compreender as emoções que existem por trás das atividades desenvolvidas é uma prática que está presente no relato de suas experiências durante o ensino de música na rede pública de ensino de Florianópolis.

7.1 Práticas pedagógico-musicais não presenciais

A insegurança e a falta de experiência com a situação apresentada pela emergência derivada da pandemia de coronavírus são fatores bastante evidentes neste momento da narrativa de André. A compreensão sobre a situação de saúde, aliada com a noção da situação econômica da maioria das famílias da rede pública de ensino, juntamente com a incapacidade de definição

sobre as questões práticas aparecem de forma explícita na narrativa que procura explorar a sua experiência de atuação durante a pandemia.

> Bem no início, ficou todo mundo num limbo né? Porque a gente não sabia se ia ficar uma semana, um mês em casa. Não tinha nem noção né, da coisa. Aí eram reuniões escolares semanalmente assim, pra pensar como que iriam chegar às atividades. "Ah, vai ser impressa, mas não pode ter o contato e como é que eles vão devolver?" Foi bem desesperador assim! Ainda é né, desesperador. (André).

Para analisar as atuações dos professores durante a pandemia, foram utilizados relatórios e pesquisas realizadas com profissionais da educação no Brasil. Segundo o relatório da pesquisa realizada no site Nova Escola[23] com professores do Brasil durante a pandemia de COVID-19, verificou-se que dos cerca de 10 mil respondentes, metade atua nas redes municipais e cerca de 75% do total, atuam na rede pública. A questão de gênero fica em evidência quando a pesquisa demonstra que cerca de 85% das pessoas que responderam são mulheres. Nesta pesquisa que levou em consideração instituições particulares também, revela-se o fator da desigualdade social que demonstra que cerca de 59% dos docentes afirmam que seus alunos participaram de atividades remotas, contra apenas 32% na rede pública.

Pode-se observar, segundo o relatório técnico do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO, 2020)[24], intitulado "Trabalho Docente em Tempos de Pandemia", que cerca de 15 mil docentes da rede pública do Brasil responderam sobre suas atuações durante o ano de 2020. O perfil docente expõe que as mulheres são cerca de 78% das respondentes da pesquisa e que cerca de 50% do total dos participantes é docente na rede municipal, como André. Nessa pesquisa, realizada entre 08 e 30 de junho de 2020, fica exposto que a suspensão das atividades escolares aconteceu em cerca de 17% das escolas da rede municipal, em contraponto a 13% nas redes estaduais. Embora cerca de 84% dos professores seguiram com atividades remotas, mais da metade (53%) afirmou não possuir preparo para o ensino não presencial. Os professores ainda afirmam que um terço dos estudantes não tem acesso aos recursos necessários para a realização das atividades. Não apenas os estudantes enfrentam dificuldades com o acesso aos recursos, como também os professores, segundo o dado que expõe que 63% dos professores respondentes da pesquisa não tem acesso a internet banda larga, o que vai de encontro a situação de André, conforme seu relato:

---

[23] Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/19386/qual-e-a-situacao-dos-professores-brasileiros-durante-a-pandemia. Acesso em: 08 jun. 2021.

[24] Disponível em: https://gestrado.net.br/ - Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG). Acesso em: 21 jun. 2021.

> O problema vem se estendendo, porque na rede a gente sabe que a maioria das famílias não tem acesso à internet né? Nem eu. Eu tinha acabado de me mudar para minha casa e eu não tinha internet. Faz uma semana que eu tenho internet na minha casa. Então assim, eu fiquei pensando: Poxa! Eu não tenho internet na minha casa. Eu tinha que ir na casa da minha companheira ou na casa dos meus pais pra fazer as vezes, ou encaminhar, fazer uma *live* assim. Em casa eu tinha às vezes o contato da internet do vizinho, algumas vezes, mas eu não podia contar para uma aula online, pra uma coisa importante, né? E então foi desesperador assim, como é que ia chegar lá? Se eu fizer só vídeo? Então eu fui pensando nas possibilidades... Se eu fizer só vídeo, poxa, vídeo é pesado! As crianças podem até baixar um vídeo, mas, se meu vídeo ficar pesado, ficar longo, eles não vão baixar. Vai acabar com os dados do celular do pai da mãe né, enfim!? (André).

Com o passar do tempo, mesmo procurando criar soluções em vídeo e atividades lúdicas a distância, o professor se viu desenvolvendo a metodologia que foi adotada pela maioria das escolas nesse período, que foi a da folha impressa. Nessa metodologia, cada família ficou responsável de ir até a escola, presencialmente, para retirar as atividades que foram formatadas em uma folha impressa, para os alunos realizarem em casa e, então, retornar para os professores, seja de forma remota ou novamente entregando presencialmente na escola. Ele conta:

> Postei no *YouTube*, fiz um canal[25], convidava sempre eles pra entrar lá, assistir os vídeos anteriores. Mandava por *WhatsApp* no grupo das turmas e fazia a folha impressa. A folha impressa também a gente mandava em PDF e vai para o portal educacional, que é um portal da prefeitura onde estão as atividades de todas as escolas, né? (André).

"Uma família que realmente fala: 'Olha eu não tenho internet, eu preciso da atividade impressa!' É um direito da família receber atividade não tendo internet. Então, todos os professores têm que sempre fazer atividade impressa, isso semanalmente", explica André. Serres (2018) defende a ideia de que a geração pós virada do século impulsiona o mundo pela forma com que se relaciona com a tecnologia, a sair do "formato-página", decretada desde a invenção da prensa e utilizada até hoje mesmo nos meios digitais. Para o autor, as novas tecnologias modificaram radicalmente o conhecimento, que hoje encontra-se exteriorizado, em diálogo constante entre o indivíduo e as máquinas.

Entretanto, segundo o informe nº.1 da Fundação Carlos Chagas[26], em pesquisa realizada com mais de três mil docentes, a estratégia de ensino remoto mais utilizada foi a do "material impresso", ficando com 58% das respostas, seguido de "aulas gravadas", com 38% e aulas ao vivo online com 32%. Esses quantitativos demonstram que o formato-página continua vigente.

---

[25] Disponível em: https://www.youtube.com/c/AndréFelipeMarcelino/videos. Acesso em: 28 jun. 2021.
[26] Disponível em: https://www.ufes.br/sites/default/files/anexo/inclusao_escolar_em_tempos_de_pandemia_v1.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

Por estar lecionando em duas escolas, 20 horas em cada uma delas, o professor reforça os problemas que surgem dessa situação, principalmente amplificados pela situação da pandemia.

> Tem uma escola que tá assim agora, mas assim, nada foi assim desde o início. Algumas foram por um tempo depois mudou, eu não sei nem te descrever assim qual que foi quando, e em qual tempo. Porque eu fico sempre meio confuso assim, porque toda semana tem reunião e às vezes muda algumas coisas. É bem desgastante esse lado assim né, de organização de cada escola. Por isso que é tão ruim ser 20 horas numa escola e 20 horas em outra né? É bem ruim por isso. Eu ainda não consegui ser 40 numa escola só. É uma coisa que eu vou tentar depois. A coordenadora te orienta de um jeito numa escola, outra coordenadora te orienta de outro jeito na outra e tu tem que ficar nesse meio de campo. (André).

Para ele, nesse momento de emergência sanitária, muitas situações burocráticas que não estavam a encargo do professor, passam a ficar em evidência e a demandar soluções que não passavam pelas mãos deles anteriormente. Ele finaliza o trecho da narração se colocando como se fosse um jogador de futebol que precisa fazer a conexão entre a defesa e o ataque, realizando o chamado "meio de campo". Ficar restrito a utilizar uma tecnologia analógica, de "formato-página" como principal forma de entrega e recebimento das atividades pelas famílias, durante a pandemia, ressalta aspectos da desigualdade social na rede pública de ensino que já estavam presentes e, que com a situação de ensino não presencial, ficaram explícitos. Mesmo considerando docentes com domínio de tecnologias digitais e de produção de conteúdo, como o professor André que realizou mais de 30 vídeos originais, podemos compreender que a formação docente representa um papel importante na atuação docente, mas que o contexto escolar é quem determina que tipo de atividade terá a possibilidade de ser desenvolvida.

7.2 Tecnologia digital e produção de conteúdo

> No fim, eu fiz mais de 30 vídeos do ano passado 2020, que eu vou usar esse ano [2021] para poupar um pouco de tempo e energia, apesar de ainda estarmos sobrecarregados, né? Eu vou usar conteúdos que eu fiz, então usei poucos links de coisas que já existem internet, né? Tentei fazer esse trabalho autoral. (André).

Os desafios de realizar atividades que contemplem o ensino não presencial ficam em evidência quando André relata sobre os problemas de duração dos vídeos, da incerteza sobre o retorno dos alunos e ainda sobre o fato de, além de produzir os vídeos, ter que seguir com o modelo padrão da folha impressa. Ele narra:

> E daí eu acabei elaborando projetos e então aí na folha impressa eu pedi: Assista o vídeo tal. Aí tava num link do *YouTube*, tava por *WhatsApp*, então as ferramentas são essas que a gente usa até hoje né? Você podia enviar um link do *YouTube* ou de outra coisa, embora na folha impressa a gente não tinha garantia que o aluno ia acessar a internet. Então, na folha impressa tu tinha que ter o conteúdo contando que o aluno não fosse nem ver o vídeo. Isso é um pouco frustrante porque, poxa, tu faz, produz um vídeo, gasta um tempão. Às vezes é o dia inteiro para filmar né? (André).

De acordo com Pequini (2016, p. 54), a aprendizagem informal e o uso cotidiano de tecnologias não acontecem de forma imposta, "mas por uma demanda legítima do indivíduo; ela é uma consequência prática de sua cotidianidade". André explica que, já tinha intimidade com algumas ferramentas digitais que utiliza no seu cotidiano e conta sobre as soluções adotadas em seu processo de produção de materiais didáticos para o ensino remoto emergencial:

> Então eu pensei assim: "Olha! Eu sei fazer um vídeo sei editar um pouquinho." Tenho um celular legal para isso né? É um instrumento pessoal, mas também uso bastante como instrumento de trabalho. Eu tentei usar esse lado de eu fazer as aulas e me aproximar dos alunos. Fazer os vídeos eu falando, porque eu pensei: "Poxa! A gente tá cada um longe de casa, sem contato com professor. Eu acho legal fazer um vídeo e ser eu né? Poxa, o professor de música falando, tocando explicando." Então eu acabei indo para esse lado. Fiz vídeos. Foquei em vídeos curtos de até 2 minutos, porque eu sabia que em 2 minutos eu conseguia mandar por *WhatsApp* sem que ele ficasse muito pesado. (André).

A pesquisa do site Nova Escola aponta que as plataformas mais utilizadas pelos professores para entrar em contato com as famílias e alunos são, nessa ordem, o *WhatsApp, Facebook* e, por último, o portal da instituição. Assim sendo, as dimensões públicas e privadas das vidas dos professores se entrelaçam, bem como os seus horários de trabalho. Para André, uma das situações que a pandemia gerou no seu dia a dia foi a sobrecarga, seja relacionada ao retorno das atividades que precisa dar aos alunos que enviam suas participações ou até mesmo na elaboração de atividades que envolvem preenchimento de folhas e materiais didáticos que eram realizados presencialmente.

O relatório do GESTRADO (2020) expõe que em todas as etapas de ensino verificou-se que houve um aumento da carga horária de trabalho, em função da situação de pandemia e ensino não presencial. O relatório ainda aponta que nas redes municipais, cerca de 14% dos docentes afirmam não ter nenhum tipo de suporte para as atividades não presenciais. Mesmo não sendo considerado uma ferramenta de trabalho no seu ambiente institucional, o *smartphone* torna-se um dispositivo que amplia a capacidade de atuação e diversifica as possibilidades do professor durante a pandemia. O uso do seu celular pessoal configurou-se como essencial para a continuidade do processo educacional, conforme narra:

> É temos os prós e contras, né? A gente tem a demanda de trabalho excessiva, ao mesmo tempo a gente tá trabalhando de casa, o que é, de certa forma, um privilégio, né? Nesse caso de, tipo, temos internet, temos um computador, temos um curso de formação, temos ali o *WhatsApp* da coordenação. O diálogo escolar ele é diário, né? Todo dia a gente tem esse contato com os colegas, o que é bom para um lado e ao mesmo tempo é superdesgastante por outro. E-mail e às vezes chega o *WhatsApp* de um aluno que tu nem autorizou para dar o *WhatsApp*, mas chega o *WhatsApp* de algum aluno que dá um oi e que manda a atividade. Então a gente tem assim, a gente não tem a hora de trabalhar, a gente trabalha no sábado, no domingo e a gente tá em casa e em casa todo mundo tem demanda. (André).

Segundo o relatório, cerca de 90% dos docentes utilizaram o celular como principal forma de tecnologia digital para realizar as atividades remotas, seguido de 76% de utilização de notebook, o que está alinhado com a narração de André sobre suas práticas pedagógicas durante a pandemia de COVID-19. Ainda sobre o relatório, cerca de 56% dos professores da Educação Infantil realizaram gravações de videoaulas, em comparação às aulas remotas ao vivo realizadas por cerca de 13% apenas. O relatório também expõe que, cerca de 53% dos professores de redes municipais não tiveram nenhum tipo de formação específica para a atuação no ensino não presencial. André fala sobre sua estratégia em relação ao uso das tecnologias digitais e expõe a realidade da oferta de cursos de formação oferecidos pela prefeitura de Florianópolis, em 2020:

> É, eu preferi usar as coisas que eu já dominava né? Então a parte de filmagem e edição, embora eu tenha feito alguns cursos de formação ano passado, a gente teve bastante curso de formação online, eu usei meu próprio notebook, onde eu já tinha minhas pastas meus arquivos e tal. A prefeitura fez uma série de cursos, faz até hoje né? (André).

O docente narra sobre a realização dos cursos de formação oferecidos pela prefeitura, onde foram realizados treinamentos voltados para as dificuldades que os professores podem enfrentar, em especial, relacionadas às tecnologias. A oportunidade de utilizar os próprios conhecimentos adquiridos com os equipamentos que tem maior domínio, prevalece em relação a recorrer à possíveis suportes oferecidos pela prefeitura ou secretaria de Educação, conforme descreve: "Foi o jeito que aprendi. Mas eu tinha a opção de pegar um computador na minha escola. Um computador mais simples e tal, tinha essa opção para quem não tivesse computador".

A publicação Retratos da Educação no Contexto da Pandemia do Coronavírus[27], publicada no site Itaú Social, reúne cinco pesquisas realizadas durante o ano de 2020 sobre o

[27] Disponível em: https://frm.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia_digital-_outubro20.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

contexto do ensino não presencial no Brasil. Nela, cerca de 49% dos docentes respondentes afirmaram que a falta de formação para lidar com o ensino remoto foi o principal desafio do ensino remoto. Elaborando uma narrativa sobre o volume de trabalho que a produção de material didático inédito envolve, principalmente considerando a realidade do ensino não presencial e a demanda semanal de envio de atividades, o professor tece críticas ao seu próprio processo e expõe:

> Então assim, tem umas coisas tecnológicas que eu queria poder fazer, então acaba que eu faço, eu gravo meu vídeo, mando pras crianças, proponho atividade e é isso, né? Eu tenho várias autocríticas assim: "Pô, essa atividade não ficou muito legal!" Mas tem que toda semana mandar atividade, então não dá nem tempo de tu pegar aquela atividade, refazer, ajustar. Já tem que mandar no dia tal, você tem que mandar a atividade e na semana que vem é a continuidade dela ou é outra coisa, e segue o baile né? (André).

A respeito de seus processos como professor de música e a autonomia que tem para realizar suas ações, André descreve situações sobre práticas pedagógicas e sobre a estruturação de suas atividades no ensino não presencial. Coloca em evidência mudanças de abordagem nas atividades elaboradas quando houve a mudança para o ensino remoto e a baixa resposta dos alunos e tutores quando o assunto é a aula de artes. Ele explica:

> Então, eu sempre senti essa liberdade e essa autonomia nas escolas de eu poder abordar temas diferentes, né? Ou manter num tema, né? Porque eu acho que só com capoeira eu consigo fazer um trabalho de música com as crianças superlegal. Assim, como se eu fosse focar no samba, repertório de samba ou criação musical, enfim. Eu vou sentindo o que consigo com cada turma. Agora à distância, eu como sou professor de tanta turma, e professor de artes no ensino remoto, acho que eu não falei isso, a gente tem muito pouco retorno das crianças. (André).

Segundo o professor, os alunos priorizam entregar as atividades da professora regente que são aquelas consideradas mais importantes, como português, matemática etc. Por serem as atividades que tem maior carga horária de ensino, acabam sendo priorizadas pelos alunos e por seus responsáveis, uma vez que os professores de inglês e de educação física também passam por essa situação, segundo relato de André.

> Então, as famílias e as crianças priorizam a professora regente. Então, a quantidade de retorno que as professoras regentes têm geralmente é bem maior. Nós, dos específicos, que a gente chama, curriculares mais específicos de área – educação física, inglês e música – a gente tem menos retorno porque eles priorizam menos as nossas atividades, isso é bem comum. Mas também já aconteceu de fazer o retorno para educação física e música e não deram para a regente, mas é mais raro esse caso. (André).

A diminuição drástica da participação dos estudantes foi percebida por 34,1% dos(as) professores(as) da Educação Infantil e 29% dos respondentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (GESTRADO, 2020). Cerca de um terço dos alunos não teve condições de retornar as atividades, seja por falta de recursos ou por questões relativas ao ensino não presencial. André descreve a quantidade de turmas onde atua e coloca em evidência o baixo retorno de suas atividades de artes. Ele narra:

> Eu tenho 14 turmas, são mais de 300 alunos. Eu tenho bem poucos retornos. Tem turmas, tiveram turmas que eu tive assim, sei lá, cinco alunos que me dão um retorno. De 14 turmas assim, teve turma que eu tive 5 retornos, teve turma que só uma aluna me dá retorno, teve turma que uma aluna me deu retorno o tempo inteiro e aí um aluno me deu no início depois não deu mais ou um aluno que começou a dar na metade do ano o retorno de algumas atividades. (André).

O relato de André é um exemplo daquilo que Woodford (2019) descreve sobre o cenário da Educação Musical e o papel das instituições de ensino no século XXI. O autor defende que há uma espécie de chamado para que os professores se sintam motivados a engajar-se politicamente para desafiar o neoliberalismo crescente que foca em resultados, mais do que em processos de ensino-aprendizagem. Argumenta sobre o uso de dispositivos digitais, a oferta de cursos virtuais e a modalidade do ensino remoto como modelos de ensino onde há menos necessidade de acompanhamento presencial ao estudante e critica o ensino de música focado na performance, ou execução técnica, especialmente em tempos de virtualidade e pós-verdade.

O autor recorre a um estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE[28] – que demonstra que há uma desvalorização da música como atividade curricular, pois se mostrou inconclusiva a contribuição que as artes oferecem as demais áreas do conhecimento, consideradas mais úteis e economicamente relevantes. Confrontando o senso-comum que considera o campo das Artes e das Humanidades como pouco lucrativo e economicamente desinteressante, o autor apresenta um estudo de 2013 onde foram analisadas 702 profissões e sua suscetibilidade à substituição por máquinas num futuro próximo. As profissões de artista, professor e músico são relativamente baixas em probabilidade de substituição pois todas envolvem inteligência social e persuasão, o que segundo o autor sugere, dificilmente conseguiria ser adaptado a algoritmos complexos. Os dados expostos por Woodford (2019) reforçam que a profissão professor de música é uma alternativa de carreira que pode encontrar cada vez mais espaço no mercado de trabalho dominado pela virtualidade.

[28] OECD – www.oecd.org

Os argumentos de Woodford (2019) sobre o futuro do profissional docente vão de encontro aos resultados da pesquisa do Instituto Península[29], instituição privada que realiza pesquisas sobre o setor da educação, sobre os possíveis legados que a pandemia pode deixar à profissão docente. Empatadas em primeiro lugar, com 72%, as duas principais respostas foram: "importância da tecnologia para o uso pedagógico" e "valorização da carreira docente pela sociedade". Dessa forma, ao mesmo tempo que fica em evidência a necessidade da valorização da carreira docente e da aprendizagem de tecnologia nos currículos, fica também exposto o fato de que mais de 80% dos professores respondentes afirmam que os principais desafios do retorno presencial estão relacionados com a falta de condições sanitárias adequadas para que se evite a disseminação e contaminação do coronavírus.

A estatística apresentada vai de encontro a este trecho da narrativa de André onde ele expõe alguns sentimentos em relação ao período de ensino não presencial:

> Então é isso. Talvez continuar no à distância é o menos pior, né? É isso, vamos sobreviver, esperamos sobreviver a essa etapa do planeta. É difícil ter um discurso otimista, né? O cara ficar no discurso otimista parece que o cara tá... Tá fora da casinha, né? Acho que ficar muito otimista é fora da casinha. Ah, gratidão! Gratidão pela minha saúde. Mas é isso, estamos no mesmo barco e sei lá, vamos se ajudar. Vamos dialogar, né? É bom botar para fora os perrengues. (André).

André, ao mesmo tempo que avalia como bom o fato de poder narrar sua história de vida durante a pandemia, considera que manter-se otimista em um cenário de emergência global é uma atitude que não condiz com a realidade global. Para Pineau (2010, p. 207) "não existem processos que não sejam simultaneamente intelectuais e afetivos." Na narrativa do docente fica evidente o seu processo de autoformação, como defendido por Pineau (2010), como uma tomada de consciência que ocorre a partir da narração da sua história de vida e das situações expostas no seu relato.

Segundo a analogia de Ricouer (2009) utilizada na abertura desse capítulo, da mesma forma que a partitura musical fornece instruções de interpretação, o texto transcrito a partir da narração de André forneceu-me estruturas para a compreensão de suas ideias e práticas pedagógicas. O autor argumenta que as explicações encontram seu campo paradigmático nas ciências naturais, onde se estabeleceram leis, fatos, teorias e hipóteses que podem ser verificadas de acordo com alguns critérios de sistemas de classificação e categorização. Já as compreensões encontram sua aplicação nas ciências humanas e na necessidade de interpretar

---

[29] Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Pulso-Sentimentos_-dados-compilado.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

as experiências de outras mentes semelhantes a nossas, de acordo com os códigos estabelecidos por esses interlocutores que dialogam. Portanto, define: “A interpretação é um caso singular de compreensão. É a compreensão aplicada às expressões escritas da vida.” (RICOUER, 2009, p. 104).

8 Professor Eliomar Júnior

> Explicamos alguma coisa a alguém para que ele possa compreender e o que ele compreender pode, por sua vez, explicá-lo a um terceiro. Assim, a compreensão e a explicação tendem a sobrepor-se e a transitar uma para a outra. Suporei, no entanto, que na explicação explicamos ou desdobramos o âmbito das proposições e significados, ao passo que na compreensão compreendemos ou apreendemos como um todo a cadeia dos sentidos parciais num único ato de síntese. (RICOUER, 2009, p. 102).

Ao narrar sobre sua atuação na rede pública de ensino, Eliomar comenta que foi aprovado na seleção de professores substitutos no final de 2017 com um contrato de 40 horas semanais. Ao mesmo tempo que relata a facilidade de conexão com as turmas de ensino médio, pela proximidade de idade com os alunos, evidencia aspectos desafiadores de trabalhar com as turmas de crianças e os aspectos relacionados ao uso de instrumentos musicais e as apresentações.

> Cara, e aí meu primeiro ano aqui eu trabalhei com os anos iniciais. Eu trabalhava do terceiro ao quinto ano, e tinha uma turma de sexto ano também, né? Então a minha prática foi bem essa questão de musicalização mesmo, né? É explorar instrumentos, né? Ensinar um pouquinho ali da flauta doce, que é um instrumento que a gente tem na escola, né? Então na maioria das escolas tem, então consegui trabalhar isso aí com eles também, né? E um pouco de canto, né? Acho que o canto foi onde a gente mais...e daí eu trazia músicas deles, né, do cotidiano deles. E botava eles para cantar, afinava eles, né? Toda aquela questão, pra gente tocar. Isso eu consegui desenvolver com quase todas as turmas de 3º a 5º ano. E com as turmas de 3º ano a gente também fez... 3º e 4º ano a gente confeccionou instrumentos, né? Até porque era um tema norteador do terceiro trimestre da escola. Era a sustentabilidade. (Eliomar).

Para o docente, fica evidente a necessidade de se articular as questões pedagógicas entre as diferentes disciplinas dos anos iniciais, para promover o engajamento das turmas. Reforça que a diversidade de suas práticas, no seu primeiro ano como professor, tanto focando em instrumentos, como em atividades que envolvessem criação, como paródias e jingles facilitou o processo de conexão com as suas turmas.

> Então, a gente trabalhou com instrumento com material reciclável, enfim, eles faziam, levavam pra mostrar para os colegas deles, depois a gente expôs num festival de Primavera, né? A gente expôs os instrumentos deles. Trabalhei com paródias também que foi uma coisa bem legal, que foi quando eu consegui acessar eles a primeira vez, né? Com quarto, quinto ano ali, sexto ano também fez. Fiz uma paródia, então deixava ele escolher qualquer música, né? Aí eles tavam livres, né? A maioria, é claro...funk sempre surge bastante, né? E aí dentro daquilo ali a gente ia mudando toda letra e tal, eles iam mudando todo o tema, né? Foi bem bacana assim, a gente conseguiu fazer uma coisa bem legal e aí dali eu tive mais acesso a eles, assim, eles se abriram mais para minhas aulas. (Eliomar)

Para Eliomar, a etapa de ter ensinado já nos anos iniciais estava considerada concluída e, sabendo de sua condição de professor substituto, estava aberto aos novos desafios que poderiam surgir em virtude do cargo. Descreve a experiência de atuar com os anos finais do ensino fundamental, ainda reforçando a importância das atividades desenvolvidas coletivamente entre os professores. Expõe a relação que existe entre os professores do ensino fundamental que, na rede municipal conta com uma professora ou professor principal, responsável por aquela turma, além dos professores de disciplinas específicas, como no caso do professor de música, atuando na disciplina Artes. Referindo-se à modalidade de ensino integral, que segundo o site[30] da Prefeitura de Florianópolis é uma modalidade que contempla mais de 4 mil alunos com atividades no contraturno, explica:

> Então com essa gurizada do integral a gente trabalhou bastante boi de mamão, aí muita prática dentro disso com uns instrumentos. A gente trabalhou mais percussão, mas também ensinei as músicas do boi na flauta, né? A melodia dela na flauta, foi bem legal, assim. E a turma de sétimo ano também, né? Era uma turma que éramos eu, um professor de educação física e a professora da turma do integral. Aí eu e o professor de educação física, a gente juntou mais uma turma de sétimo ano juntos nessa parada aí. E a turma do 7º a gente fazia bastante percussão, aí volta e meia a gente reunia as duas turmas para eles praticarem, era bem legal. Cantarem as músicas, enfim, se familiarizarem. (Eliomar).

Percebe-se a relevância do ensino de música para o contexto de socialização dos alunos, seja executando e aprendendo música, ou até mesmo compreendendo sobre o contexto de produção de determinadas obras. A exemplo dos fatores sociais do ensino de música, o professor descreve situações de seu trabalho com o 8º e 9º anos, ainda em 2019. Segundo suas próprias palavras, é possível compreender que a abordagem do ensino da música como uma prática social representa uma crença do professor quando afirma que: "eles já são mais velhos e eu gosto muito disso, eu acho que é onde eu prefiro trabalhar mesmo. É trabalhar a música em contexto social, né cara?"

Souza (2020, p. 16) argumenta que a educação musical "volta-se para os fenômenos da transmissão e recepção da(s) música(s) seja(m) ela(s) de qualquer gênero ou estilo." Para ela, a partir do "exercício de analisar e interpretar situações músico-pedagógicas" temos o potencial de abrir "espaços de interlocução entre as subáreas da Música, como Composição, Musicologia, Sociologia da música, e outras áreas do conhecimento, como Sociologia, Religião, Política." Demonstrando estar alinhado ao que Souza (2020) defende sobre a área da Educação Musical, Eliomar utiliza-se de conhecimentos adquiridos através de sua experiência de vida, e descreve

[30] Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/mobile/index.php?pagina=notpagina&noti=11130. Acesso em: 28 jun. 2021.

a realização da linha do tempo de gêneros musicais, como o *funk* e o *rap*, por exemplo. Ele explica:

> Então começando com James Brown, sei lá né? Que é o *soul* hoje, que hoje a gente chama de *soul music*, né? Mas que era o funk, né? Mostrando isso aí para eles e aí passando pelo *RnB,* porque o próprio Michael Jackson, né? Tim Maia, Black Rio, enfim, toda essa galera pra gente chegar no funk que a gente consome hoje. Quando tu fala em funk muitas pessoas fazem cara feia, né? É aquele funk que é o funk a gente tem agora, né? [...] Aí daqui a pouco começa a mudar um pouquinho, aí vem as músicas do Baile Charme, enfim, né? Até chegar no funk Claudinho e Buchecha. A gente chega em Claudinho e Buchecha eles já se familiarizam bem mais, né? E aí até chegar no que eles escutam hoje, né? (Eliomar).

Eliomar destaca que os fatores sociais geram engajamento não apenas nos anos iniciais, como também nos anos finais do ensino fundamental, por trazer à tona situações que os próprios alunos podem estar vivenciando dentro de seus contextos familiares e sociais. Dentre as situações mencionadas pelo docente, destaca-se o diálogo a respeito de um determinado DJ de *funk* – o FP do trem-bala[31] – que estava preso e possíveis fatores relacionados ao racismo estrutural tão presente no Brasil, além da problemática relacionada à objetificação das mulheres, fator também presente em obras do gênero funk.

Para o docente, além de discutir as questões relativas à música, é necessário abordar as questões sociais relativas ao estilo ou gênero que se ouve. Mesmo em um gênero altamente criticado, como o *funk*, que frequentemente tem letras que colaboram com a objetificação da mulher, é possível extrair lições valiosas para os aprendizes de música. O professor narra sobre como enxerga o preconceito e os problemas geralmente relacionados com alguns estilos musicais provenientes das periferias, como *funk* e *rap*, por exemplo. Cita, por sua vez, estimulando seus alunos à reflexão, sobre o caso de um MC de *funk* que se encontrava preso no momento da aula que ele narra:

> Ah, por que que ele tá preso? Será que é só por isso ou será que é porque ele é o preto, que ele é pobre da favela, né? Porque que outros *DJ* quem sabe que de repente tocam em *raves* e que trabalham com drogas muito mais pesadas do que o que vai trabalhar no baile *funk*... talvez eles também facilitem a entrada do acesso deles, porque eles não são presos, né?" A questão de objetificação da mulher, né? Por que que eles cantam essas letras, né? Porque é o que eles estão vendo ali, é o que eles estão vivendo ali dentro, né? Então, tudo isso. Aí rolavam vários debates, várias discussões, enfim... (Eliomar).

Realizando um contraponto ao conhecimento eurocêntrico e demonstrando consciência sobre seu papel social como educador, o professor Eliomar descreve uma atividade centrada no

[31] Disponível em: https://twitter.com/Efipedotrembala. Acesso em: 21 jun. 2021.

rap, gênero musical comumente associado às periferias, onde explora conhecimentos sociais e musicais na sua aula. O docente explica como abordou a estratégia da composição e de que forma articulou conhecimentos musicais em sua prática pedagógica. Ele descreve a atividade e tece comentários sobre o processo:

> Eu pedi para eles escreverem também, né? Falei para eles: "Tá, eu quero que vocês escrevam o rap de vocês." Daí eles: "Mas a gente não sabe cantar! Mas eu disse: Ó, tem uma métrica!" Ensinei pra eles. "Tem uma métrica, assim, vocês estão dando discurso, alguma coisa contra o que vocês estão protestando, né? Depois eu vou ler aqui, vocês não precisam botar nome nem nada. Se quiser se identificar, se identifica, quem não quiser, né, tá tudo certo!" E aí saíram coisas muito boas. Sai coisa tosca, também, a gente sabe, né? (Eliomar).

Nesse momento, revela que embora tenham tido apresentações que não foram muito satisfatórias, outras situações bastante impressionantes surgiram, inclusive relatos sobre situações vivenciadas pelos alunos. O racismo que ele descreve, a partir da situação vivenciada por seus alunos, coloca em evidência aspectos sociais presentes no cotidiano dos estudantes de música que vieram à tona em suas composições. Ele expõe a situação:

> Tinha menino que escreveu que: "Pô, tu não sabe como é como é difícil ser negro no Brasil, não sei o quê... É muito difícil tu entrar no ônibus e a pessoa sair do teu lado, né, não sei o quê. Pô, tu entra no ônibus tem mulher segurando bolsa." Cara, coisas pesadas de alguns que tu vê a emoção neles, assim. E eles se solidarizam muito uns com os outros, assim. (Eliomar).

Eliomar, de alguma forma, se solidariza e se identifica com experiências pessoais de seus alunos. Ao refletir sobre o estilo de relação que estabelece com eles, destaca: "Eu sempre falo pra eles, eu acho que o grande lance no meu jeito de trabalhar é que eu não sou uma pessoa que sabe mais que eles, né? Sou uma pessoa que sabe coisas que eles não sabem, é diferente!" Para ele, nessa descrição, o papel do professor não está em saber mais que seus alunos, mas em demonstrar situações ou exemplos que, talvez, eles ainda não tenham percebido, sem colocar juízo de valor sobre o conhecimento do professor ser superior aos conhecimentos dos alunos.

Para Pérez-Gómez (2015, p. 141), o futuro da função docente está numa "natureza tutorial" da atividade, a qual estaria relacionada com "ajudar a se educar". Este seria o principal objetivo do docente na era digital, segundo o autor, que defende que os alunos devem ser os geradores de seu próprio conhecimento e os professores devem atuar como facilitadores desse processo. Colaborar para que os alunos encontrem o sentido da aprendizagem de música através de atividades do seu cotidiano, utilizando exemplos de suas realidades individuais evidenciam aspectos da prática docente do professor na rede pública de ensino.

Eliomar explica que para a atividade de linha do tempo, elaborou uma *playlist*, no *Spotify*[32], a qual trouxe a possibilidade de os alunos utilizarem uma tecnologia digital que faz parte de seu cotidiano fora da escola, em uma atividade escolar. Para a professora Maria Cecília Torres (2020), que realizou um estudo narrativo com professores de música durante a pandemia de COVID-19, utilizando a estratégia de elaboração de *playlist,* esse tipo de trabalho faz parte da agenda dos educadores musicais na contemporaneidade, "envolvendo isolamento social, aulas on-line, pesquisa, tecnologias, escuta sensível, competências, criatividade, desafios, repertórios ecléticos, concepções de aulas de música e muito mais". (p. 1603).

8.1 Práticas pedagógico-musicais não presenciais

"Cara, então, foi tudo muito novo para gente, né? E o que foi ainda mais diferente para mim, eu tava num ano de 30 horas na EJA, né? Então eu tinha 30 horas na EJA e tinha 10 horas só no ensino regular." A modalidade de ensino intitulada EJA – Ensino de Jovens e Adultos – segundo o portal Educa Mais Brasil[33] é uma modalidade de ensino "criada pelo Governo Federal que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país, destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada". Nessa modalidade, há atualmente duas etapas, sendo uma relativa ao ensino fundamental, para alunos com mais de 15 anos que não concluíram do 1º ao 9º ano e outra relativa ao ensino médio, para alunos com mais de 18 anos que não completaram esta etapa de ensino.

Para o docente, atuar na pandemia já se caracterizou por um período de diferença por estar com a maior parte de sua carga horária direcionada para uma modalidade de ensino que tem suas particularidades, em especial, no que diz respeito ao ensino de música. O Ensino de Jovens e Adultos contempla as mesmas disciplinas, mas existem desafios e situações que revelam as especificidades desta modalidade, conforme relata Eliomar:

> Então, na EJA, a gente... Como a gente aborda muito pesquisas, muitas coisas assim, na EJA, acabou que a aula de música mesmo aconteceu pouquíssimas vezes, né? A gente tem ali...tu vai dando suporte, porque a gente tem que trabalhar bastante o letramento, né, numeramento, interpretação e pesquisa. Eles, as vezes sugerem o tema, né? E vão atrás. Então, a aula de música mesmo na EJA, eu acho que o grande

[32] O *Spotify* é um serviço de streaming digital que dá acesso instantâneo a milhões de músicas, podcasts, vídeos e outros conteúdos de artistas de todo o mundo. Disponível em: https://support.spotify.com/br/article/what-is-spotify/. Acesso em: 05 jul. 2021.

[33] Disponível em: https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/tudo-sobre-eja-o-que-e-e-como-funciona. Acesso em: 28 jun. 2021.

> lance, foi um aluno meu que inclusive tinha sido meu aluno em 2019 já, e ele tinha saído pra EJA. Aí ele voltou a ser meu aluno da EJA (Eliomar).

Descrevendo sua atuação com este aluno do ensino de jovens e adultos, na EJA, o professor narra suas práticas pedagógicas utilizando tecnologias digitais e relata o que considera ter sido o auge de ter trabalhado com música durante a pandemia. A presença das expressões *beat,* referindo-se às batidas eletrônicas de músicas de estilos como *Rap, Hip-Hop* etc., além do conhecimento sobre o programa de edição digital de áudio *Audacity,* revelam a intimidade do docente com algumas tecnologias digitais para a criação de música. Explica como conduziu a atividade que desenvolveu com seu aluno da EJA, propondo que ele criasse uma composição autoral que seria produzida pelo docente em um ambiente virtual de produção musical, em sua própria residência, com seus próprios equipamentos. Embora realizando esforços de tutoria nesta atividade, o docente relata as dificuldades enfrentadas pelo aluno e as soluções que propôs:

> Primeira vez eu mostrei para ele, fiz vídeo da tela do celular usando e tudo, mas ele não conseguiu se adaptar, né, a usar o aplicativo ali. Aí eu disse: "Bom, então a gente vai fazer de um jeito mais tosco um pouco, mas nós vamos fazer." E aí ele pegou colocou o *beat* ali, cantou com o *beat* aí eu encaixei o beat e depois baixei o áudio dele, para ficar mais limpo, né o *beat*. E aí dá uma mexida na voz ali, e aí usei o *Audacity* mesmo, né? Que é bem prático, assim, ele é um tanto quanto didático, até. Ele tá tudo ali na tua tela, facinho assim e usei ele ali, e aí ficou bem legal, ele gostou bastante, né? A gente compartilhou com os colegas e tals que estão no grupo ali. Eu acho que foi a coisa mais...Foi o máximo, ali, meu auge de trabalhar com música. (Eliomar).

O relato de Eliomar vai de encontro ao relatório do GESTRADO (2020) que afirma que mais de 80% dos docentes diminuíram seu contato com os estudantes durante o período de ensino não presencial. Esses dados revelam aspectos sociais que foram intensificados em virtude da pandemia, conforme afirma Boaventura de Sousa Santos (2020) ao expor reflexões sobre a situação emergencial que se estabeleceu no mundo em função da pandemia de coronavírus. O autor defende que há uma série de acontecimentos que já estavam em andamento e a pandemia atuou como catalisadora de situações de caos e desigualdade social. "Todos os seres humanos são iguais (afirma o capitalismo); mas, como há diferenças naturais entre eles, a igualdade entre os inferiores não pode coincidir com a igualdade entre os superiores (afirmam o colonialismo e o patriarcado)." (SANTOS, 2020, p. 12).

Muitas situações se intensificaram e é possível enquadrar a diminuição da carga horária de um professor substituto como Eliomar como uma dessas situações que acabam por impactar aqueles que estão em uma situação mais vulnerável que os demais. A respeito da sua condição

de professor substituto e sobre sua atuação num cenário de ensino emergencial, onde professores podem ser redirecionados para escolas onde ainda não lecionaram, fica evidente algumas situações do seu relacionamento com os alunos. Ele descreve:

> A gente não conhece, eu não conheço, entrei numa escola nova e eu não conheço meus alunos, né? Eu não sei quem eles são. Alguns a gente fez reunião, enfim, alguns deram as caras para bater, alguns até vieram falar comigo dizer que: "Oh, professor, eu também toco, sou músico, tá não sei que! Pô, legal, irado, bacana!" Mas eu não conheço eles, eu não sei como é que eu vou falar com eles, até no WhatsApp. Pô, nos meus anos iniciais lá no meu, aliás, nos anos finais, quando eu tava lá na escola da Cachoeira do Bom Jesus, na EBIAS [Escola Básica Intendente Aricomedes da Silva]. Tinha uma época ali lá pra agosto, antes, bem antes até maio, abril, maio, tu já conhecia esse caras, né? Tu conhecia todo mundo, eles já te conheciam, eles já sabiam como é que tu era, se eles podiam zuar, a hora que eles podiam zuar, a hora que eles podem falar alguma coisa, agora tu não sabe, né? (Eliomar).

Outra situação levantada é sobre a atuação com a educação especial, que pelo relato, fica evidente a necessidade de articulação do professor em cada situação que se apresenta. Eliomar narra suas experiências pedagógicas com alunos que têm necessidades especiais e reflete sobre as particularidades do ensino para estes casos. Ele narra:

> A gente também tem alguns alunos com necessidades especiais, onde tu precisa tá mudando de novo a tua atividade, as tuas coisas. Tudo isso é difícil sem tu saber como é que ele é, porque tu pode ter um aluno com autismo, né? Mas eu tive dois ou três e nenhum era parecido com o outro né? Então assim, não tem nada a ver. Aí cada um tem o seu tempo, né? Ainda mais se tratando dessa nessa situação em específico, mas assim existem outros, né? Em outras questões, tive aluno deficiente visual que tocava violão para caramba, entendia o que tu tava falando perfeitamente, tu conseguia dar uma aula legal ali pra ele, mas tinha outros que, de repente se fosse um outro menino, a outra criança deficiente visual já seria totalmente diferente. Então eu acho que nisso, nessas questões a gente fica bem preso daí, nesse contraponto de não conhecer nossos alunos, de não saber o que que eles tão pensando naquele momento, né? (Eliomar).

8.2 Estratégias para o ensino não presencial

Abordando a situação do ensino fundamental, o docente descreve uma dificuldade maior, em virtude do número de atividades semanais que era necessário produzir, além da dificuldade em conectar-se com os alunos de suas turmas. Relata que teve mais dificuldade em se conectar com os estudantes e que adotou estratégias alternativas para conseguir o engajamento dos seus alunos na realização das atividades.

> No início eu fiz atividades dentro do que eu já mais ou menos tava trabalhando em sala de aula com eles. A gente estava cantando um pouquinho e fazendo um pouquinho de explorando sons do corpo, né? Então, fiz isso ali dentro dos formulários

> mesmo, né, dos documentos. Então, por exemplo, fiz partitura analógica para eles, né? Então eles olhavam, né? Aí botava uma legenda lá, então, ah sei lá, quadrado vai bater no peito, quando for círculo tu vai dar uma palma, quando for um triângulo tu vai bater o pé, né? E aí tinham umas sequências rítmicas e eles iam fazendo aquilo ali, né? Para mandar. Aí eles devolviam tudo por vídeo, né? Ou foto, enfim. Aí também começou uma outra questão, né? (Eliomar).

Para o docente, as dificuldades em receber as atividades realizadas pelos alunos, estão alinhadas aos dados presentes na pesquisa[34] do instituto Data Folha, encomendada pela Fundação Lemann. Verifica-se que 61% das famílias consideram muito difícil manter uma rotina de estudos em casa, mas que quanto maior é o contato do professor com os alunos, mais os alunos se dedicam.

Diante da dificuldade que as famílias e os alunos enfrentaram para retornar as atividades para os professores, a narrativa de Eliomar demonstra algumas situações que surgiram em virtude do momento particular de ensino não presencial. Procurando adaptar as atividades para o ensino remoto emergencial, o docente expõe sobre a adoção de material didático disponível online, porém reitera sobre a situação de falta de acesso à internet das famílias de seus alunos.

Beineke et. al (2020, p. 94) descrevem atividades musicais com o foco na criatividade que foram realizadas durante a pandemia de COVID-19 em escolas de educação básica. Os autores apontam que o uso de abordagens que visem tornar as atividades mais interessantes e efetivas, "diz respeito ao desenvolvimento da criatividade dos alunos através da valorização de suas capacidades de invenção, participação ativa e conhecimentos prévios." Ciente da situação desafiadora e consciente do baixo retorno de suas atividades por seus alunos, Eliomar relata sobre estratégias criativas adotadas em conjunto com outros professores para estimular a realização e a entrega das atividades. Ele descreve como, aos poucos, foram esgotando-se as ideias que havia pensado para o desenvolvimento do ano letivo que vinha se desenrolando no formato não presencial. Ele explica:

> E aí uma coisa que foi legal que eu trabalhei bastante também, foi quando a gente começou a planejar em conjunto. Então, cheguei na professora pedagoga, né e disse assim: "Ó, eu acho que tá acabando tanto para ti como para mim, quanto pro professor de Educação Física, estão começando acabar as ideias de atividades, né? Então se a gente começar a trabalhar com temas juntos, nós podemos fazer algumas coisas legais, né?" E na questão do número de devolutivas, né cara? Porque a gente faz a atividade ali, tu fica um dia, dois dias, fazendo aquela atividade, planejando, colocando coisinha, botando desenho, tentando fazer uma coisa mais lúdica possível. Vídeos, né, fotos.... Pra não ter evolutiva nenhuma, né? Pra ter três devolutivas, quatro devolutivas. Isso eu acho que também doía muito na gente, sabe? Essa questão de serem poucas as devolutivas. (Eliomar).

[34] Disponível em: https://fundacaolemann.org.br/materiais/educacao-nao-presencial-na-perspectiva-dos-alunos-e-familias. Acesso em: 28 jun. 2021.

Em virtude do baixo retorno das atividades, juntamente com a necessidade de criar novas atividades para a continuidade do ensino não presencial, o professor decide se aliar com os outros professores que também tinham pouco retorno, como os de educação física e inglês, por exemplo. Nóvoa (2020) argumenta que as melhores respostas para a pandemia não vieram de governos e nem de ministérios, "mas antes de professores que, trabalhando em conjunto, foram capazes de manter o vínculo com os seus alunos para os apoiar nas aprendizagens" (p. 9). Para o autor, fica evidente a necessidade de criarmos novos ambientes escolares e compreendermos a docência como uma atividade coletiva, em constante troca de informações e experiências com seus colegas, em contraponto a uma visão que enxerga a docência como atividade individual, entre o professor e seus alunos. Eliomar descreve uma situação de colaboração com seus colegas que proporciona uma visão que se assemelha ao que Nóvoa (2020) descreve. Ele relata:

> Então, o que que a gente fez? A gente começou a trabalhar algumas coisas, sei lá, no Dia das Crianças, por exemplo, a professora fez uma atividade de caça ao tesouro, né? Eu fiz a minha atividade, e aí lá na minha atividade tinha uma palavra-chave. Na atividade dela precisava de uma palavra que eu ia dar. E para eu dar essa palavra eles tinham que fazer minha atividade. Aí como eles ficavam curiosos e faziam a atividade dela, né? Faziam a minha atividade, aí com o professor de educação física a mesma coisa. Ou, umas palavras que estavam na... pra completar uma atividade da prof. no meio da atividade, assim... "Aí bom, agora para você completar essa, você só vai entender se você fizer a atividade de educação física, a atividade de música, né?" Aí eles iam para nós, né? Fazer nossas atividades para depois para chegar lá. (Eliomar).

Uma das principais contribuições que o período de isolamento traz, segundo o professor de música, é que as famílias passam a perceber a importância do professor e a ter noção de suas atividades pedagógicas. A pesquisa[35] do Instituto Península, já citada anteriormente, confirma as suposições do docente quando revela que um dos principais legados da pandemia para a educação está na compreensão e valorização da atividade docente pela sociedade.

> E também, né, eu acho que o principal foi eles [pais e mães] verem o quão importante é um professor, né, cara? Porque tu dá atividade ali mastigada, tu tenta fazer o máximo possível, né? Bem objetivo e, pô, tinha pais que tavam perguntando: Eu não entendi, né? Vinham perguntar pra gente que que era, que não tinha entendido. Tentava não ser muito formal na linguagem do texto, não usar palavras difíceis, elaboradas. Tentava ser o mais simples possível pra eles entenderem, mas tinham pais que não entendiam, né? Então isso aí também já havia muita coisa. Pai que reclamava: "A gente tá fazendo o trabalho de vocês! Não, como assim, né? A gente tá fazendo nosso trabalho." Vocês estão ajudando os filhos de vocês, é coisa diferente, né? É o mínimo,

[35] Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Sentimentos_-fase-3.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

> né? Claro que a maioria deles reconheceu nosso trabalho. Que eu acho que isso foi importante porque eles sabem que pra gente não é fácil. (Eliomar).

Fatores que contribuem para a compreensão da docência como uma profissão desvalorizada estão presentes desde a universalização do ensino, nos anos 1990. Segundo Paludo (2020, p. 46), os desafios da docência antes da pandemia estão relacionados com a "maior demanda da capacidade cognitiva e mental para lidar com distintos públicos, da demanda extraclasse de trabalho, as más condições das estruturas escolares, salários depreciados e contratos temporários."

Nóvoa (2020) expõe suas percepções sobre o momento de pandemia e o futuro da educação em entrevista cedida à *Revista Com Censo,* em agosto de 2020. Na última pergunta, respondendo sobre novas perspectivas da docência, num momento pós-pandemia, Nóvoa explica que o debate sobre o futuro da educação não é novo, mas que tem relação com aquilo que concebemos como o "modelo escolar".

Para o autor, este modelo engloba três dimensões que são: sistemas educativos especializados, que progressivamente impõem obrigatoriedade às crianças, escolas normalizadas em torno de espaços semelhantes, com a sala de aula, a padronização dos currículos em disciplinas, e as lições como principal forma de estrutura didática, e por fim, professores atuando individualmente em turmas agrupadas por idade e progresso escolar. Argumenta que essas três dimensões devem ser encaminhadas no sentido da transformação do modelo escolar para um modelo em que "a educação não se esgota na escola" (p. 5). Há também, a necessidade de incluir outros ambientes de estudo e aprendizagem, bem como os novos formatos de atividades que durante a pandemia colaboraram para uma "metamorfose da escola" (p. 5) e, por fim, uma alteração no papel do professor, pois "as melhores respostas à pandemia foram resultado da colaboração entre grupos de professores" (p. 5).

Para o professor Eliomar, que em seu relato de apresentação demonstrou que a sala de aula é o ambiente profissional onde se sente à vontade para atuar, torna-se um desafio estabelecer uma relação com seus alunos sem a realidade concreta da sala de aula.

> Eu acho que a questão onde eu me sinto muito preso é aquilo de eu não saber como é que o aluno tá lá do outro lado, não sei como é que ele tá, né? Tu pode fazer reunião com ele no *Meet*, pode. Mas é diferente, né, cara? É diferente da sala de aula onde tu tá falando alguma coisa, tu olha para cara de cinco ou seis, eles estão com aquela cara de nada, e ali dentro tu vai te reinventando daquilo ali, aí alguém vai fazer uma pergunta, que aquela pergunta já vai mudar o jeito que aqueles alunos estavam cara de nada vão prestar atenção na aula, porque era aquilo ali que eles queriam saber, né? E as vezes eles são mais tímidos, são mais fechados e aquele teu aluno fez a pergunta, e aí tu vai respondendo e eles já vão vendo que muda e tu já vai vendo o conhecimento entrando na cabeça deles ali naquele momento. E aí tu já vai já vai mudando... Isso

> acho que é mais difícil, né? Porque a gente não tem isso, né? Eu não sei como é que tá do outro lado, como é que meus alunos estão ali [em casa, na tela]. Não sei o que eles tão fazendo, o quê que eles tão pensando. Se eles estão a fim, se são eles que estão fazendo as atividades inclusive, né? (Eliomar).

Eliomar descreve as situações que vivenciou em sala de aula e argumenta sobre a impossibilidade de realizar algumas ações, quando se está no ensino não presencial. Os sinais que muitas vezes ficam explícitos em uma atividade presencial, não encontram a mesma transparência no ensino via plataformas digitais. A principal causa da expansão do uso de dispositivos como substitutos eletrônicos dos encontros face a face está no grau de conforto e conveniência que estes dispositivos oferecem e embora esse conforto de estar em casa, durante a pandemia, o uso em excesso por conta da questão de restrição de convívio, trouxe consequências presentes nos relatos.

Para o professor, a confusão que se estabelece na comunicação via interfaces digitais, expõe incertezas quanto à qualidade da informação que transita entre as partes envolvidas nos processos educacionais. A formalidade da palavra escrita numa plataforma de comunicação digital, deixa brechas interpretativas que podem causar desconforto, conforme relata o docente:

> Todas as vezes vai ser muito formal [refere-se à comunicação], daqui a pouco tá sendo formal, assim: "Essa atividade que tu mandou tá certo, mas cuidado com isso aí. Ah, tá bom, não sei o que, entendi, kkkk, manda risada pra caramba". Aí o cara fica, pô. Podia ter sido menos formal [na escrita], né? Mas aí com alguns tu vai ter uma liberdade, vai falar alguma coisa, fazer brincadeira e ele responde: "Legal!" Aí então, fica naquelas: "Que que eu faço?" Isso que acho que é difícil. A gente estar atrás dessa tela, assim, não facilita tanto pra gente. (Eliomar).

Para Ricouer (2009), há duas formas de interagir com um texto, sendo a primeira aquela que retornar o texto para si mesmo, pois está interessada nas estruturas que compõe aquele evento de discurso. Já na segunda forma, volta-se a atenção para os signos e não mais para as frases, como a última unidade de análise que a linguística toma em consideração. A aplicação desta técnica resulta em uma estruturação da narrativa como uma sequência de acontecimentos que podem ser ligados mediante uma nova narrativa que compreende as ações, os atores e a narração destes acontecimentos. O autor defende que compreender o sentido de um texto é algo que está à frente do texto e não por trás, como algo oculto a ser revelado.

A articulação entre as três dimensões das narrativas que Passeggi et. al (2021) descrevem, fica evidente nesse trecho de seu relato, onde verificamos que ele se apresenta como autor, ator e personagem. O autor da narrativa descreve as dificuldades de adaptação exclamando: "É difícil, cara! Essa questão de tela, de reunião assim. Até eu acho que se fosse no final do ano passado essa tua entrevista, a probabilidade de eu não topar era muito grande,

cara.” Aí então, direciona seu relato para a percepção do ator que vivenciou aquela situação e afirma: “Porque eu não aguentava mais ficar aqui, sabe? Ficar nisso aqui. É isso o dia inteiro, né? Claro que agora a gente vai aprendendo algumas coisas, né?” E por fim, como um personagem que participa de uma história e projeta sua atuação para o futuro, conclui: “Mas porque a gente precisa tá se reinventando em atividades, né, em coisas. Precisa mudar totalmente o *approach* das tuas aulas e isso dificulta um pouco.”

Dessa maneira, a reflexividade narrativa a que estamos submetidos quando elaboramos uma narração é o que argumentam Passeggi et. al (2021) como um dos poderes (auto)transformadores da pesquisa narrativa (auto)biográfica. Após encerrar sua narração, Eliomar conclui: “Queria agradecer também a ti, por convidar. Legal, bacana isso aí, esse momento de falar sobre o que tá acontecendo. Bom esse teu olhar para a gente”. Ambos, professor e pesquisador são influenciados pela interação que acontece em virtude da realização da pesquisa, criando memórias e experiências que colaboram para as suas próprias percepções e transformações de suas vidas e trajetórias. A reflexividade narrativa é parte do processo de pesquisa, seja para quem contribui, como para quem realiza.

Por fim, as narrativas aqui apresentadas fortalecem o que defende Passeggi (2016, p. 120), sobre a *pesquisa-ação-formação* que “pressupõe que tanto a pessoa que narra quanto aquela que escuta se formam, enquanto humanos, na e pela interação que acontece na entrevista autobiográfica”. A ação de entrevistar um professor de música que passa por processos formativos constitui-se como uma oportunidade para o docente refletir e analisar suas próprias práticas e, assim sendo, formar-se como um sujeito que toma consciência de práticas e atitudes que são trazidas à tona a partir de seu relato. Eliomar finaliza sua narração demonstrando satisfação em poder dividir a sua experiência com a pesquisa: “A gente fica muito satisfeito também de ver que vocês tão olhando pra gente de fora e tentando entender o que está acontecendo também.”.

9 Compreensões em aberto

Esta investigação teve como objetivo compreender os impactos do ensino remoto de música, durante o ano de 2020, por meio da narrativa de dois professores que atuam em escolas da rede pública municipal da cidade de Florianópolis. Dois homens que narram suas histórias, como filhos, músicos, estudantes e professores de música atuando numa área onde predominam as mulheres – considerando o magistrado da escola básica ou o campo da Educação Musical – e trazem um recorte específico sobre a realidade do ensino de música na educação básica. No final dessa história somos três homens que constroem juntos uma narrativa única que entrelaça nossas vulnerabilidades e expõe nossos sentimentos na busca da produção de conhecimentos.

Sensibilidade, cuidado, carinho, sentimentos, afeto e multitarefa são algumas palavras que, geralmente, estão associadas a esse universo de mulheres, mas que encontraram seu espaço também na narrativa produzida a partir do relato de homens. Realizado durante um momento de grandes mudanças sociais, durante a pandemia de COVID-19, este trabalho configura-se como uma grande oportunidade de observar as práticas pedagógicas de educação musical realizadas em escolas da rede pública de ensino de Florianópolis, a partir do relato de quem viveu a situação do ensino não presencial no dia a dia do isolamento a que todos se submeteram para evitar a propagação do vírus.

Com muito pouco tempo, recurso ou treinamento, seja para os professores, alunos ou funcionários precisou-se pronunciar essa linguagem digital, mesmo que ela não tenha feito parte da formação dos professores. O uso de tecnologias digitais, traz luz a questões sobre o letramento digital, expressão que ainda é mal definida e que, geralmente, se associa a segurança online ao invés da capacidade de busca avançada ou até mesmo sobre os impactos emocionais e psicossociais do uso de mídias no dia a dia. A necessidade de compreensão sobre as situações socioeconômicas e de acesso aos dispositivos e às plataformas virtuais fazem parte do universo do letramento digital, juntamente com a aprendizagem relativa ao uso de ferramentas.

A partir da perspectiva do estudo que observa a formação docente em diálogo com as tecnologias digitais, pude compreender que o papel da tecnologia está intrinsecamente ligado com as políticas institucionais para a realização das atividades que envolvem o uso de recursos que são muitas vezes privados. Fica em evidência a situação de desigualdade social que já era uma realidade, e que passou a se intensificar. Esse fato coloca em perspectiva o modelo escolar que pensa a educação de uma forma padronizada e propõe reflexões sobre as inovações que podem surgir em termos de criatividade e inventividade, mas somente para aqueles que conseguirem acesso particular para vivenciar a educação.

O lugar de encontro da educação tornou-se virtualizado com a pandemia e, poder acessar esse espaço sem auxílio condizente de governantes ou instituições, acabou por ser mesmo uma questão de poder, não de querer, em muitos casos. As políticas neoliberais que invadiram as instituições de ensino nos últimos anos, visando resultados que se revertam em índices, mostrou seus frutos nesse período de emergência e aumento de desigualdades. A aula de artes e o ensino de música ficam à margem dos conteúdos escolares, pois segundo os indicadores de avaliação dos últimos anos, não há como concluir em que aspectos a arte se reverte em valorização monetária dos governos e das instituições.

Pelas narrativas, tive uma perspectiva do que foi o ensino de música na rede pública de Florianópolis durante o ano de 2020, na visão de André e Eliomar. Pude observar que os relatos são carregados de significados e de sentimentos que expõem situações pessoais e profissionais que podem ser colocadas em perspectiva com a sociedade onde estão inseridos os professores que participaram desta pesquisa. Ainda que relatem dificuldades no período, o perfil de luta e persistência dos professores se faz presente nas histórias que contaram. Com a impossibilidade de conectar-se com os alunos, seja pela falta de acesso deles, ou pelos problemas de conexão ou estruturação nas dinâmicas das escolas, os professores tiveram que acessar os recursos disponíveis com as TIC, o que modifica as relações de professor e aluno, geralmente construídas na escola, de forma presencial.

Considerando o contexto de pandemia global e analisando as situações vivenciadas pelos dois professores de música, a primeira situação a ser destacada é que durante a pandemia de COVID-19, Eliomar, que é professor substituto, teve sua carga horária reduzida, enquanto André, como professor efetivo, manteve seu contrato inalterado. Ao mesmo tempo em que se verifica o privilégio de não ter sua carga horária reduzida durante a pandemia, a condição de professor efetivo fica evidente no relato de André, quando detalha as condições exaustivas de trabalho nas instituições de ensino onde desempenha um cargo de função exclusiva. Ambos os docentes demonstraram desenvoltura e habilidades técnicas no manuseio e vivência com as tecnologias digitais, o que também pode evocar uma questão de gênero, quando percebo que, geralmente, são os homens que têm maior intimidade com tecnologias digitais. No caso de André, foram mais de 30 vídeos produzidos em seus canais oficiais nas redes sociais, mostrando uma mescla entre seu trabalho de artista, músico e professor. André, durante o período de pandemia, revelou-se como um produtor de conteúdos educacionais e artísticos para as redes sociais. Um zagueiro, para usar a analogia do futebol, que defende muito bem o seu time, mas que, se precisar, sabe fazer o meio de campo, como ele mesmo narrou na sua entrevista.

Ao entrar em contato com o perfil online de Eliomar – *@el10mar*[36] – no *Instagram*, percebi que ele tinha publicado alguns vídeos onde vestia diferentes camisas de times de futebol enquanto tocava algumas canções se acompanhando ao violão ou cavaco. Lá pude também verificar alguns comentários de seus alunos ou ex-alunos e isso já me deu pistas sobre a sensibilidade e a íntima relação com seus alunos que o professor descreveria em seu relato. Eliomar relatou suas experiências com as tecnologias e demonstrou versatilidade em driblar os problemas que podem aparecer quando temos imprevistos no meio do processo. Como um camisa 10 de um time de futebol que se depara com uma defesa ou goleiro muito treinados, mas que, com sábias e rápidas decisões, é capaz de marcar um gol e virar o jogo a favor de seu time. A criatividade em se entrosar com seu time de alunos expõe características de um artilheiro que está entrosado em sua equipe e pode assim desempenhar um papel que lhe foi destinado, mesmo que tenha que se sentar no banco, como substituto, esperando a hora certa de retornar aos gramados das escolas.

O descontrole sobre a carga horária de trabalho, a mescla de diferentes canais de comunicação entre os pares e entre os alunos reforçaram momentos de ansiedade e desconforto nos docentes. Embora para eles o período tenha se configurado como uma oportunidade de utilizar tecnologias digitais e renovar seu conhecimento nessa área, a baixa devolutiva das atividades entregues por seus alunos foi um dos principais pontos apontados.

A adaptação necessária ao período coloca em evidência a falta de recursos para a continuidade da educação, seja pela falta de acesso dos alunos e familiares o que impossibilita a entrega de atividades ou até mesmo pela dificuldade em produzir material didático adequado em um momento em que os alunos estão em casa, fora do ambiente escolar. O baixo estímulo ao profissional docente, aliado à falta de programas sociais destinados ao maior acesso à internet ou tecnologias digitais por parte dos estudantes e suas famílias revelam desafios do momento vivenciado na educação básica em 2020. A falta de incentivo ao acesso à tecnologia, seja por iniciativas públicas ou privadas, num momento de emergência, determina que a escola continue operando em um formato que se mostra inadequado aos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Seja pela limitada capacidade de registro, criação e distribuição das atividades impressas, como pela logística que impõe e que acarretou um baixo índice de devolutivas.

As pesquisas que podem surgir a partir desse trabalho vão de encontro às três principais temáticas propostas que são: a da formação docente, a das tecnologias digitais e a das narrativas.

---

[36] Disponível em: https://www.instagram.com/el10mar/. Acesso em: 06 jul. 2021.

Cada uma das três temáticas abre um universo de possibilidades de trabalho sobre a situação da educação musical no século XXI. A formação docente pode encontrar exemplos de práticas pedagógicas presenciais e não presenciais que sirvam de inspiração para outros professores de música no Brasil e no mundo. A importância da inclusão das músicas que fazem parte do cotidiano dos estudantes é um dos pontos que podem ser levados em consideração para futuras investigações. O papel que o professor desempenha na sociedade, principalmente o papel do professor de música e artes, vai de encontro a uma construção de um pensamento crítico em relação aos valores estéticos expostos nos meios de comunicação. A necessidade de valorização desses profissionais que são capazes de proporcionar experiências criativas e de promoção de reflexões se faz necessária e pode ser tema de futuras pesquisas voltadas para a atuação docente nas escolas básicas.

Nesse contexto de pesquisa sobre tecnologias digitais, encontro uma percepção que revela que as ferramentas, as plataformas e as redes sociais são apenas uma parte do processo de mudança e incorporação de saberes que estamos sujeitos na pós-modernidade. Estudos que observem a música e a tecnologia como uma amálgama que proporciona transformações sociais também podem se servir do que foi investigado nesse trabalho. A compreensão da tecnologia como uma aliada, não uma escrava, a ser utilizada em seu limite, traz luz sobre como utilizamos por exemplo, aplicativos e redes sociais que extrapolam os limites de tempo e espaço escolares e privados. O papel do poder público na implementação de políticas públicas voltadas ao letramento digital, bem como a atualização dos processos educacionais para o conhecimento musical, são temáticas que também podem ser levantadas a partir dessa pesquisa. A interlocução entre profissionais da educação básica, e as evidentes questões estruturais e burocráticas que aparecem nos relatos podem vir a inspirar outros estudantes que pesquisem sobre a educação básica no Brasil, em especial no ensino de música nessa modalidade de ensino.

O recurso teórico-metodológico das narrativas (auto)biográficas, que coloca em primeiro plano as vozes de docentes da educação básica, pública e gratuita no Brasil, se verifica como um esforço de consolidação de uma forma de realizar pesquisas que valoriza o profissional e a sua subjetividade. O campo da Educação Musical, conforme verifiquei ao longo da pesquisa, tem a mesma idade que eu, ambos nascidos em 1988, eu e o primeiro programa de pós-graduação em música do Brasil. Este campo vem realizando esforços de se constituir enquanto campo autônomo, com suas próprias epistemologias e objetos de estudo, e acredito que a abordagem utilizada nesse trabalho contribui para essa percepção de autonomia da área.

Pesquisa e observar as práticas desses professores e analisar os materiais didáticos produzidos e disponíveis nos links pode ser uma contribuição para novos estudos a partir deste.

Outros estudantes de cursos de pós-graduação que estejam interessados em produzir trabalhos com o foco nas narrativas, podem utilizar esta dissertação como um exemplo a ser seguido, ou não, parafraseando Caetano, mais uma vez, antes de encerrar. A subjetividade que aparece nos relatos, está em consonância com o que se afirma a respeito de uma educação para o século XXI que não mais divide mente e corpo, razão e emoção, mas que incorpora os saberes provenientes dos sentimentos e das situações interpretadas por cada indivíduo. Enfim, meu relato pessoal, com minha história de vida na música e na educação, pode servir como inspiração para outros estudantes que enxerguem na minha trajetória algumas pistas sobre a profissionalização da docência em música.

Se este trabalho pudesse ser resumido em uma única palavra, eu optaria pela palavra "mudança". Seja pelo fato de eu ter mudado de São Paulo para Florianópolis no mesmo mês que iniciei a pesquisa de mestrado, pela mudança causada na minha formação, que, inicialmente era presencial e, que mudou para o não presencial, houve também a minha mudança de cargo profissional – de professor para servidor público federal – pela mudança de projeto ao longo do primeiro ano de pesquisa ou até mesmo ainda pela mudança de estado civil durante a escrita. Mudei tanto e tanto me fez mudar, que me senti como um camaleão que desenvolve a habilidade/tecnologia de mudar de cor, para melhor se adaptar aos ambientes em que se insere. Assim sendo, essa palavra está presente em uma frase que há muito tempo levo como uma filosofia de vida e que considero adequada para a finalização dessa narrativa (auto)biográfica. Essa frase é aquela que Heráclito (540 a.C. – 470 a.C.) proferiu há mais de 2000 anos e que pode ajudar na compreensão sobre este e os futuros trabalhos que podem surgir a partir desse: "A única constante é a mudança".

REFERÊNCIAS

ARALDI, Juciane. **A formação e a prática musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre**. 2004. *[S. l.]*, 2004.

ARROYO, Margarete; BECHARA, Silvia Regina C. C.; PAARMANN, Heraldo. Educação musical, jovens e pesquisa na internet: Compartilhando procedimentos metodológicos. **Opus**, *[S. l.]*, v. 23, n. 3, p. 67–90, 2017. DOI: 10.20504/opus2017c2304.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. [s.l: s.n.]. DOI: 10.1590/s1415-65552004000200016.
BECHARA, Silvia. **Jovens estudantes de música na cibercultura musical: facebook e educação musical 2.0**. 2015. *[S. l.]*, 2015.

BELTRAME, Juciane. Práticas e aprendizagens de produtores musicais: aspectos de uma educação musical emergente na cultura digital e participativa. **Revista da Abem**, *[S. l.]*, v. 26, n. 41, p. 40–55, 2018. DOI: 10.33054/abem2018b4103.

BELTRAME, Juciane Araldi. **EDUCAÇÃO MUSICAL EMERGENTE NA CULTURA DIGITAL E PARTICIPATIVA: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE PRODUTORES MUSICAIS**. 2016. *[S. l.]*, 2016.

BOLÍVAR, Antonio. "De nobis ipse silemus?": Epistemology of biographical- narrative research in education. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, *[S. l.]*, v. 4, n. 1, p. 1–26, 2002.

BORGES, Gilberto André. **Tecnologias da informação e comunicação na formação inicial do professor de música: um estudo sobre o uso de recursos tecnológicos por estudantes de licenciatura em música no estado de Santa Catarina**. 2010. UDESC, *[S. l.]*, 2010. Disponível em: http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1972.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, *[S. l.]*, v. 35, n. 3, p. 37–58, 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

CASTELO BRANCO, Samantha. HISTÓRIA ORAL : REFLEXÕES SOBRE APLICAÇÕES E IMPLICAÇÕES Oral History : discussions about applications and implications. *[S. l.]*, v. 8, p. 8–27, 2020.

CERNEV, Francine. Educação musical na era digital: experiências coletivas e os desafios para o uso das tecnologias digitais nas aulas de música. **Música em Contexto**, *[S. l.]*, v. 1, p. 9–26, 2015. a.

CERNEV, Francine Kemmer. **APRENDIZAGEM MUSICAL COLABORATIVA MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem**. 2015b. *[S. l.]*, 2015. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/128932/000975823.pdf?sequence=1.

CESPEDES, Fernando Garbini. **Ser sonoro : histórias sobre músicas e seus lugares Fernando Garbini Cespedes Ser sonoro : histórias sobre músicas e seus lugares**. 2019. *[S. l.]*, 2019.

CUERVO, Luciane. Educação musical e a ideia de arquiteturas pedagógicas: práticas na formação de professores da geração "nativos digitais". **Revista da ABEM**, *[S. l.]*, v. 20, n. 29, p. 62–77, 2012. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/91.

CUERVO, Luciane da Costa. **Musicalidade da performance na cultura digital : estudo descritivo-exploratório sob uma perspectiva interdisciplinar musicalidade da performance na cultura digital : estudo descritivo-exploratório sob uma perspectiva interdisciplinar**. 2016. *[S. l.]*, 2016.

CUERVO, Luciane Da Costa; WELCH, Graham Frederick; MAFFIOLETTI, Leda De Albuquerque; REATEGUI, Eliseo. Cultura digital e docência: possibilidades para a educação musical. **Acta Scientiarum. Education**, *[S. l.]*, v. 41, n. 1, p. 34442, 2019. DOI: 10.4025/actascieduc.v41i1.34442.

CUERVO, Luciane; WELCH, Graham Frederick; MAFFIOLETTI, Leda De Albuquerque; REATEGUI, Eliseo. Musicalidade humana sob o prisma cognitivo-evolucionista: Do Homo sapiens ao Homo digitalis. **Opus**, *[S. l.]*, v. 23, n. 2, p. 216–241, 2017. DOI: 10.20504/opus2017b2310.

DEL-BEN, Luciana. Políticas de ciência, tecnologia e inovação no Brasil: perspectivas para a produção de conhecimento em educação musical. **Revista da Abem**, *[S. l.]*, v. 22, n. 32, p. 130–142, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, *[S. l.]*, v. 17, n. 51, p. 523–740, 2012.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, *[S. l.]*, v. 32, n. 2, p. 345–357, 2006. DOI: 10.1590/s1517-97022006000200010.

DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. *In*: 2010, **Anais** [...]. [s.l: s.n.]

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional docente. **Educação em Perspectiva**, *[S. l.]*, v. 11, p. 1–18, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.9326.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GALIZIA, Fernando Stanzione. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. **Revista da Abem**, *[S. l.]*, v. 21, p. 76–83, 2009. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/.

GAULKE, Tamar. O desenvolvimento profissional de professores de música da educação

básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas. **Revista da Abem**, *[S. l.]*, v. 27, n. 42, p. 131–148, 2019. DOI: 10.33054/abem2019a4207.

GESTRADO. Direção Executiva da CNTE Coordenador do Despe. *[S. l.]*, 2020.

GOHN, Daniel Marcondes. **Auto-Aprendizagem Musical: Alternativas Tecnológicas**. 2002. *[S. l.]*, 2002.

_____. Tecnofobia na música e na educação: origens e justificativas. **OPUS - Revista Eletrônica da ANPPOM**, *[S. l.]*, v. 13, n. 2, p. 161–174, 2007. Disponível em: http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/308.

_____. Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais. **Revista da Associação brasileira de Educação Musical (ABEM)**, *[S. l.]*, v. 16, n. 19, p. 113–119, 2008. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19_artigo12.pdf%5Cnhttp://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4716663D2.

_____. Educação musical a distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão. **Tese de Doutorado**, *[S. l.]*, p. 190, 2009. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-13042010-225230/publico/TESE.pdf.

_____. **Tecnologias Digitais para Educação Musical**. [s.l: s.n.].

_____. A internet em desenvolvimento: vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumentos musicais. **Revista da ABEM**, *[S. l.]*, v. v. 21, n. n. 30, p. 25–34, 2013. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/79/64.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para "outra" música: **Abem**, *[S. l.]*, v. 20, n. 28, p. 61–80, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, *[S. l.]*, v. 30, n. 63, p. 413–438, 2007.
KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, *[S. l.]*, n. 10, p. 47–56, 2003. Disponível em: www.siteeducacional.com.br.

KRAEMER, Rudolph-Dieter. **DIMENSOES_E_FUNCOES_DO_CONHEC.pdf**, 2000.

LARA, Rafael Da Cunha. Ubiquidade e crise pandêmica: o que há de novo no trabalho em educação? **Em Tese**, *[S. l.]*, v. 17, n. 2, p. 24–43, 2020. DOI: 10.5007/1806-5023.2020v17n2p24.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. [s.l: s.n.].

LORENZI, Graciano. **Compondo e gravando músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública.** 2007. *[S. l.]*, 2007. Disponível em:

http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10549/000593131.pdf?sequence=1.

MARCELINO, André Felipe. **GRUPO DE MARACATU ARRASTA ILHA: DINÂMICAS DE APRENDIZAGEM MUSICAL EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA**. 2014. *[S. l.]*, 2014.

MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *[S. l.]*, p. 11–49, 2010.

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar : O caminho da escolha. **OPUS - Revista Eletrônica da ANPPOM**, *[S. l.]*, v. 13, n. 2, p. 175–196, 2007.

MATEIRO, Teresa; BORGHETTI, Juliana. Identidade, Conhecimentos Musicais E Escolha Profissional: Um Estudo Com Estudantes De Licenciatura Em Música. **Musica Hodie**, *[S. l.]*, v. 7, n. 2, p. 89–108, 2008. DOI: 10.5216/mh.v7i2.3354.

MOORE, F. Richard; CARVALHO, Gilberto. Uma Abordagem Tecnológica da Música. *[S. l.]*, 1990.

MOURÃO, Ireuda da Costa; GHEDIN, Evandro. **Formação do professor de química no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. v. 10 DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i0.7155.

NETO, Aluizio B. O. **Rumo à sala de estudos aumentada: Experiências com suporte computacional para o desenvolvimento técnico e perceptivo na performance musical**. 2018. *[S. l.]*, 2018.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **APS em Revista**, *[S. l.]*, v. 7, n. ISSN 2359-2494, p. 162–168, 2020. Disponível em: http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ª Edição ed. [s.l.] : EDUFRN, 2014.

PAARMANN, Heraldo. **Jovens Guitarristas, Aprendizagem autodirecionada e a busca pela orientação musical**. 2016. *[S. l.]*, 2016.

PAIVA, Luciano Luan Gomes. Tecnologias digitais na educação musical : discussões emergentes Comunicação Introdução Tecnologias digitais na sociedade. **XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME**, *[S. l.]*, p. 11, 2017.

PALUDO, Elias Festa. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, *[S. l.]*, v. 17, n. 2, p. 44–53, 2020. DOI: 10.5007/1806-5023.2020v17n2p44. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1806-5023.2020v17n2p44. Acesso em: 3 maio. 2021.

PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, *[S. l.]*, v. 33, n. 33, p. 111–125, 2016. Disponível em: http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5682.

PASSEGGI, Maria. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. **Revista Educación y Pedagogía**, *[S. l.]*, v. 23, n. 61, p. 25–40, 2011. a.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas : solidariedade e ética em educação. **Rizoma Freireano**, *[S. l.]*, n. 11, p. 1–10, 2011. b.

_____. REFLEXIVIDADE NARRATIVA E PODER AUTO(TRANS)FORMADOR. **Práxis Educacional**, *[S. l.]*, v. 17, n. 44, p. 1–21, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino De; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, *[S. l.]*, v. 27, n. 1, p. 369–386, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino De. ENTRE A VIDA E A FORMAÇÃO: PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, DOCÊNCIA E PROFISSIONALIZAÇÃO. **Educação em Revista**, *[S. l.]*, v. 27, n. 1, p. 369–386, 2011.

PEQUINI, Alexandre Trajano. **O Uso Das Tecnologias No Cotidiano, Na Educação E No Ensino Musical Sob Uma Perspectiva Educacional E Sociocultural**. 2016. *[S. l.]*, 2016.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. **Revista Brasileira de Educação**, *[S. l.]*, v. 25, p. 1–24, 2020. DOI: 10.1590/s1413-24782020250054.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. **Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, *[S. l.]*, p. 3–18, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497.
PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. **On the Horizon**, *[S. l.]*, v. 9, n. 5, p. 1–6, 2001. DOI: 10.1108/10748120110424816. Disponível em: http://depiraju.edunet.sp.gov.br/nucleotec/documentos/Texto_1_Nativos_Digitais_Imigrantes_Digitais.pdf.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Cânones da educação superior em música no Brasil e faces da colonialidade no século XXI Formato : Comunicação. *[S. l.]*, 2019.

RUSSELL, Joan. Estrutura , conteúdo e andamento em uma aula de música na 1 série do ensino fundamental : um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. **Revista da ABEM**, *[S. l.]*, v. V.12, n. Porto Alegre, p. 73–88, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. [s.l: s.n.]. DOI: 10.4000/rccs.689.

_____. **A cruel pedagogia do vírus**. [s.l.] : Edições Almedina, 2020. Disponível em: www.almedina.net.

SANTOS, Alexandre Henrique Dos. **AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NA EDUCAÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO DAS LICENCIATURAS EM MÚSICA COM O FENÔMENO TECNOLÓGICO**. 2015. *[S. l.]*, 2015.

SCHRAMM, Rodrigo. Tecnologias aplicadas à Educação Musical. **Renote**, *[S. l.]*, v. 7, n. 2, 2009. DOI: 10.22456/1679-1916.13700.

SIMONDON, Gilbert. **On the mode of existence of technical objects**. [s.l: s.n.].

SOUSA, Maria; CABRAL, Carmen. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, *[S. l.]*, v. 33, n. 2, p. 149–158, 2015.

SOUZA, Jusamara. A Educação Musical como campo científico Music Education as a scientific field. **Olhares e Trilhas**, *[S. l.]*, v. 22, n. 1, 2020. DOI: 10.14393/OT2020v22.n.1.53720. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ.

TORRES, Maria Cecilia de Araujo Rodrigues. Playlists em tempos de pandemia da Covid19: narrativas de educadores musicais integrantes de um Grupo de Estudos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, *[S. l.]*, v. 5, n. 16, p. 1595–1613, 2020. DOI: 10.31892/rbpab2525-426x.2020.v5.n16.p1595-1613. Disponível em: http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1595-1613. Acesso em: 25 abr. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS NARRATIVAS

Formação Docente

1. Para iniciar, narre sobre sua trajetória de Formação Musical e Acadêmica
2. Narre sobre suas experiências profissionais com música e como professor(a) de música.

2.1. Gostaria de saber sobre suas práticas pedagógicas na rede pública de ensino de Florianópolis antes do período de pandemia de COVID-19.

2.1.1. Turmas

2.1.2. Alunos por turma

2.1.3. Horas de ensino semanal

Atuação durante a pandemia

- Narre sobre suas práticas pedagógicas durante o período de isolamento social em 2020 explorando aspectos do uso de tecnologias digitais, informando detalhes sobre plataformas e ferramentas utilizadas.
  - Sites
  - Redes Sociais
  - Serviços
  - Equipamentos

Autonomia

- Você pode comentar sobre o termo autonomia durante o período de ensino remoto?
- Como você se sentiu em relação ao período de ensino de música a distância?

APÊNDICE B

UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

CEP Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos - Udesc

GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada **Práticas pedagógicas na pandemia de 2020: narrativas (auto)biográficas com dois professores de música da rede pública de ensino de Florianópolis** que fará entrevistas narrativas tendo como objetivo compreender as práticas pedagógicas de dois professores de música da rede pública de ensino de Florianópolis durante a pandemia de COVID-19, por meio de estudo sobre suas narrativas (auto)biográficas. A partir de suas narrativas, pretende-se refletir sobre como os professores de música utilizaram as tecnologias de informação e comunicação durante o período das restrições de convívio social e discutir suas práticas pedagógicas no contexto da cultura digital e do ensino remoto. Serão previamente marcados a data e horário para entrevistas utilizando guia de entrevistas e equipamento de áudio e vídeo. Estas medidas serão realizadas em local a ser combinado com os participantes. O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização. Os riscos destes procedimentos serão mínimos por não envolver exames ou medições. A sua identidade será divulgada na pesquisa por se tratar de uma pesquisa narrativa (auto)biográfica ficando a cargo do participante autorizar ou não a divulgação dos dados. Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão de participar de um estudo que tem a intenção de se tornar uma referência sobre práticas pedagógicas em situações de isolamento social. Evidenciando aspectos sobre as práticas pedagógicas no contexto da cultura digital, produz-se um documento histórico para futuros interessados em estudar o período de isolamento social e/ou até mesmo compreender modificações que a escola passou durante a pandemia. As pessoas que acompanharão os procedimentos serão os pesquisadores Brunno Rossetti Ogibowski e Prof.ª Dr.ª Teresa Mateiro. O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Brunno Rossetti Ogibowski
NÚMERO DO TELEFONE: 11 - 987016710
ENDEREÇO: Rua Bartolomeu de Gusmão, 220 – Carianos - Florianópolis
ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPSH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901
Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____ Local: _____

Data: ____/____/____.