

## **Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música**

MATHEUS HENRIQUE DA FONSÊCA BARROS

■ 292

Doutorando em Música (Educação Musical) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, atuando no curso de Licenciatura em Música. Atua na área de Música, com ênfase em Educação Musical, nos seguintes temas: formação de professores de música; educação musical e tecnologias; metodologias ativas.

AFILIAÇÃO: Instituto Federal do Sertão Pernambucano - IF Sertão PE - Campus Petrolina, Petrolina, PE

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8277526073539231>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5951-4781>

## ■ RESUMO

O presente artigo apresenta reflexões e sugestões para o ensino de música durante o período da pandemia da Covid-19. O texto traz um breve panorama das medidas tomadas pelas autoridades sanitárias, suas consequências no campo da educação, culminando no conceito de ensino remoto emergencial e suas especificidades na prática do professor de música, encaminhando-se nas seguintes vertentes: a necessidade de mudança conceitual dos educadores musicais em busca do reconhecimento e validação das práticas musicais geradas pela cultura participativa digital; a observação das realidades e contextos específicos de atuação docente, em especial, a consideração de fatores socioeconômicos que permitam o desenvolvimento coerente de atividades de ensino-aprendizagem musical remotas; o reconhecimento da importância das redes colaborativas profissionais na difusão e compartilhamento de práticas pedagógico-musicais condizentes com o ensino remoto emergencial de música. Os pensamentos e propostas apresentadas têm um caráter transitório e emergencial, porém, ressalta-se a pertinência dos mesmos no retorno às aulas presenciais.

## ■ PALAVRAS-CHAVE

Educação musical, tecnologias, ensino remoto emergencial, Covid-19.

293 ■

## ■ ABSTRACT

This article brings reflections and suggestions for music education amidst the Covid-19 pandemic period. The text provides a brief overview of the measures adopted by the health authorities, their consequences in the field of education, culminating in the concept of emergency remote teaching and its specificities in the music teaching, addressing the following aspects: the need for a conceptual change of musical educators seeking recognition and validation of musical practices generated by the participatory digital culture; an observation of the realities and contexts applicable to teaching performance, in particular, the consideration of socio-economic factors that allow the coherent development of remote musical teaching-learning activities; the recognition of professional collaborative network's importance for the dissemination and sharing of pedagogical-musical practices consistent with the remote emergency teaching of music. The thoughts and proposals presented have a transitory and emergency character but exclude their relevance without returning to face-to-face classes.

## ■ KEYWORDS

Music education, technologies, emergency remote teaching, Covid-19.

## 1. Introdução

A pandemia da Covid-19, que assolou o mundo no início do ano de 2020, provocou efeitos instantâneos nos mais diversos campos de atuação da humanidade. No âmbito da educação, não foi diferente. As medidas de isolamento e distanciamento social, necessárias para impedir a proliferação do vírus, obrigaram a abrupta suspensão de aulas e o fechamento das escolas. Até o momento de finalização deste texto, os dados da UNESCO<sup>1</sup> indicam que mais de 1 bilhão de estudantes foram afetados e 111 países ainda estão com os estabelecimentos de ensino completamente fechados.

Como tentativa para contorno da situação imposta, muitos sistemas educacionais precisaram tomar decisões instantâneas e enxergaram como solução a apropriação dos meios digitais para continuação das aulas e término dos conteúdos. No Brasil, é possível destacar algumas decisões tomadas pelas instâncias educacionais reguladoras: a Medida Provisória n. 934, de 1 de abril de 2020, que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e superior, dispensando a necessidade dos 200 dias letivos para a educação básica e dos 200 dias de efetivo trabalho na educação superior, mantendo-se a carga horária mínima prevista; o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020, permitiu a substituição das aulas presenciais em andamento antes da pandemia, por aulas em meios digitais nas instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino. Porém, com a Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020, o MEC autorizou a completa substituição das aulas presenciais por aulas remotas, com exceção das práticas de estágio e laboratório; o Parecer 5/2020, emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), apresenta diretrizes para os diversos níveis de ensino durante o período da pandemia, ressaltando a realização de atividades pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Embora os documentos não apresentem uma uniformidade de nomenclaturas, é preciso ressaltar que as pesquisas na área de educação e tecnologias estabelecem diferenciações quanto ao formato adotado e estratégia utilizada - educação a distância (EaD); ensino híbrido; ensino remoto. Tendo ciência do fato, prefiro classificar as ações educacionais durante o período de pandemia como Ensino Remoto Emergencial (HODGES *et al.*, 2020). Para os autores, há uma diferença consistente entre experiências de ensino-aprendizagem essencialmente concebidas para o ambiente *on-line* - em sua totalidade ou parte - e as ações emergenciais para adaptação de processos educativos presenciais aos meios digitais.

Assim, a principal característica do Ensino Remoto Emergencial reside no fato deste apresentar soluções temporárias de educação completamente remota e/ou híbrida para situações originalmente presenciais, com possível retorno ao formato inicial após o período agudo da crise. Nessas circunstâncias, o objetivo principal não é a recriação de um ecossistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário, de configuração rápida e com conteúdo confiável em períodos extraordinários. Arruda (2020, p. 266) indica que o ensino remoto emergencial pode

<sup>1</sup>Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

ser apresentado em tempo semelhante ao ensino presencial, através da transmissão de aulas em horários específicos por meio de *lives*, como também pode conter características da EaD, ao implementar ferramentas assíncronas e melhor estruturação de materiais.

Pela especificidade de seus conteúdos, o ensino remoto emergencial de música torna-se ainda mais desafiador. É válido observar que as plataformas de videoconferência que estão sendo usadas para as aulas virtuais não foram concebidas para atividades e performances musicais, apresentando problemas de latência, fidelidade sonora e sincronização. Além do mais, os equipamentos para uma boa captação de áudio têm um custo bastante elevado, não sendo acessíveis para a maioria dos professores. Embora o MEC tenha apresentado diretrizes para retorno gradual às aulas presenciais no dia 1 de julho de 2020, as restrições ainda são muitas e o próprio documento incentiva a priorização das mediações tecnológicas (BRASIL, 2020, p. 10) e a disponibilização de materiais de apoio nos ambientes virtuais de ensino (BRASIL, 2020, p. 19). Assim sendo, os prognósticos apontam que o Ensino Remoto Emergencial perdurará enquanto formas de imunização eficientes não forem descobertas. Desse modo, este artigo pretende apresentar reflexões e sugestões para o ensino de música em meio a um tempo bastante desafiador, baseando-se três pilares: mudança conceitual; observação de realidades e contextos específicos; busca de apoio em redes colaborativas.

295 ■

## 2. Mudança conceitual

A impossibilidade de realização de atividades musicais presenciais e a dificuldade de adequação de práticas e instrumentos musicais convencionais ao ambiente *on-line* fazem com que o professor de música se volte às possibilidades e ferramentas de criação, difusão e performance musicais no meio digital. O período de pandemia trouxe à tona uma série de plataformas que possibilitam o fazer musical digital, tais como o *Google Chrome Music Lab*<sup>2</sup> e o *HookTheory*<sup>3</sup>. Porém, é válido lembrar que boa parte desses recursos são estruturados para proporcionar engajamentos musicais relacionados à cultura participativa digital (JENKINS *et al.*, 2006; TOBIAS, 2013; 2014a; 2014b).

De acordo com Jenkins *et al.* (2006, p. 5-6), a cultura participativa apresenta as seguintes características: i) poucas barreiras à expressão artística e ao engajamento cívico; ii) forte apoio para criar e compartilhar criações com outras pessoas; iii) algum tipo de orientação informal em que o que é conhecido pelos mais experientes é repassado aos iniciantes; iv) membros que acreditam na importância de suas contribuições; v) membros que sentem algum grau de conexão social entre si, importando-se com o que as outras pessoas pensam sobre o que criaram. Tobias (2013, p. 31) lembra que, embora não sejam necessárias para que a cultura participativa ocorra, as tecnologias e as mídias digitais desempenham papéis importantes na maneira como as pessoas se relacionam, colaboram, criam e interagem com a música, além de atuarem como potencializadoras da participação dos indivíduos.

<sup>2</sup>Disponível em: <https://musiclab.chromeexperiments.com/Experiments>

<sup>3</sup>Disponível em: <https://www.hooktheory.com/>

Dessa forma, o autor apresenta um quadro (TOBIAS 2013, p. 30) com as principais formas de engajamento musical na cultura participativa. Com base no trabalho original e na tradução e adaptação feita por Beltrame (2016, p. 40), separei as práticas que mais tinham relações com o meio digital:

**Quadro 1 - Exemplos de práticas musicais na cultura participativa**

<b>Práticas</b>	<b>Breves explicações</b>
Arranjo	Reorquestração de um trabalho original em um novo contexto, frequentemente usando aplicativos musicais.
Multipista	Produzir versões com a gravação de várias pistas de áudio, tocadas individualmente ou em grupo, e demonstrar visualmente as partes que foram tocadas.
<i>Remix</i>	Produzir versões que mantem a essência do trabalho original enquanto adiciona conteúdos musicais que mudam o contexto ou gênero. Versões produzidas tipicamente com tecnologias eletrônicas.
Produção baseada em <i>sample</i> (amostras)	Produzir ou tocar diferentes músicas repetindo, manipulando ou reordenando conteúdos musicais ( <i>samples</i> ) do original.
<i>Mashup</i>	Combinar elementos de uma ou mais canções originais através de justaposição ou, menos tradicionalmente, intervindo dentro das músicas para criar novas composições e criar novos meios de ouvir as originais.
Tutoriais	Criar vídeos para ensinar outras pessoas como tocar ou como produzir a música original.
Reapropriação	Usar obras musicais como conteúdo para outras mídias, como vídeos ou coreografias.
Comentar e discutir	Compartilhar comentários e <i>feedback</i> relacionados a trabalhos originais, versões resultantes de uma das práticas acima relatadas, ou comentar com outros via mídias sociais como <i>Twitter</i> e <i>Facebook</i> , blogs e seções de comentários em sites.

**Fonte:** Beltrame (2016, p. 40); Tobias (2013, p. 30)

Ao observar as descrições do Quadro 1, é possível inferir que um dos grandes desafios para o trabalho efetivo com ensino remoto emergencial de música é relacionado à falta de familiaridade ou mesmo ao preconceito com as práticas musicais próprias da cultura participativa digital. Muitos dos professores de música não possuem ou nunca tiveram aproximações com as práticas apresentadas, ou não as consideram como válidas, o que pode causar muitas dificuldades para o trabalho remoto emergencial. Dessa maneira, deixam de usufruir do grande potencial que a cultura participativa digital apresenta para o ensino-aprendizagem de música (TOBIAS, 2014a, p. 56).

O problema apresentado pode ser fruto do período formativo. Tal qual indicado por Pereira (2014, p. 93), em sua interpretação dos conceitos de Pierre Bourdieu (1983; 2008; 2009) para o subcampo da licenciatura em música, os cursos de formação inicial de professores de música no Brasil apresentam traços do *habitus conservatorial* em sua concepção curricular que, dentre outras características, materializa-se na compreensão da "[...] música erudita ocidental como conhecimento oficial; [e na] supremacia absoluta da música notada - abstração musical". Portanto, não há uma valorização dos discursos, práticas e

notações musicais gerados pelas TDIC e cultura participativa digital, o que aumenta a responsabilidade das instituições formativas de problematizar os mais diversos gêneros musicais, não somente os do sistema tonal (cf. BARROS; ALMEIDA, 2019, p. 38).

Um outro aspecto é o geracional. Muitos dos professores de música atuantes podem se enquadrar naquilo que Prensky (2001) definiu como Imigrantes Digitais. Para o autor, estes indivíduos aprenderam a lidar com as tecnologias digitais ao longo de suas vidas adultas, o que faz com que os seus “sotaques” sejam sempre percebidos, tais como “o acesso à internet para a obtenção de informações, ou na leitura de um manual para um programa ao invés de assumir que o programa nos ensinará como utilizá-lo” (PRENSKY, 2001, p. 2) (tradução nossa)<sup>4</sup>. Em contraste, os alunos seriam Nativos Digitais, indivíduos que já nasceram em meio às revoluções tecnológicas do século XXI, “[...] acostumados a receber informações muito rapidamente [...], [a] processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas” (PRENSKY, 2001, p. 2) (tradução nossa)<sup>5</sup>. Revisitando sua obra após 10 anos, Prensky (2011, p. 17-18) destaca que a distinção entre Nativos e Imigrantes digitais não diz respeito à capacidade ou conhecimento digital, mas é relacionada à cultura e o conforto dos mais jovens com as TDIC. A condição de Imigrante Digital pode gerar nos professores uma visão prática e instrumentalista das tecnologias, o que acaba por não permitir o entendimento das mesmas como conhecimento específico da música (BARROS; ALMEIDA, 2019, p. 39).

Portanto, para que o ensino remoto emergencial de música possa ter efetividade, considero como necessária uma mudança conceitual dos professores em relação às práticas musicais oriundas da cultura participativa digital, potencializada pelas tecnologias. Essa reconfiguração de conceitos deve fazer com o que o profissional docente reflita quais conteúdos musicais podem ser trabalhados e mediatizados pelas plataformas virtuais disponíveis, associando-os às práticas musicais digitais participativas, ampliando as oportunidades de ensino-aprendizagem. A consciência da transitoriedade do momento vivenciado é essencial para que o professor não caia na armadilha da comparação das atividades remotas com as do ambiente presencial, o que pode tornar seu trabalho *on-line* incipiente.

### 3. Observação das realidades e contextos específicos

Em um país de dimensões continentais como o Brasil, é preciso levar em conta as realidades e contextos socioeconômicos locais para a efetivação do Ensino Remoto Emergencial, sabendo que, por vezes, estes indicadores podem ser contrastantes numa mesma cidade, bairro, escola ou turma de alunos. Um dos principais aspectos para observação diz respeito à exclusão digital vivida por parcela da população brasileira. De acordo com a Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros - 2018 (TIC 2018), realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da

<sup>4</sup>No original: Such things as turning to the Internet for information second rather than first, or in reading the manual for a program rather than assuming that the program itself will teach us to use it (PRENSKY, 2001, p. 2)

<sup>5</sup>No original: [...] are used to receive information really fast [...] to parallel process and multi-task (PRENSKY, 2001, p. 2).

Sociedade da Informação (CETIC) – ligado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil<sup>6</sup> (CGI) – estima-se que cerca de 67% do total de domicílios brasileiros tinham acesso à internet, com ampliação da conectividade nos setores economicamente mais vulneráveis (CETIC, 2019, p. 104).

Vale ressaltar que a indicação no aumento do acesso à internet entre os domicílios de classes mais baixas ocorreu, principalmente, em função da disseminação do uso da internet móvel dos telefones celulares. Embora a banda larga fixa seja o principal tipo de conexão em quase todas as classes sociais, "nota-se que a conexão móvel foi mais utilizada nas classes mais baixas. Entre aqueles das classes D [e] E, por exemplo, a conexão via *modem* ou *chip* 3G ou 4G (47%) superou a utilização de banda larga fixa (35%)" (CETIC, 2019, p. 107). A pesquisa ainda aponta que, nas regiões Norte e Nordeste, nas áreas rurais e nos domicílios de classes e renda mais baixas, há a frequente prática do compartilhamento da internet com domicílios vizinhos. Além disso, os dados relacionados à velocidade da internet contratada nos domicílios mostraram que a presença de conexões mais velozes está relacionada à localização do domicílio e ao seu maior poder aquisitivo: 28% dos domicílios de área urbana, 54% daqueles com renda familiar acima de dez salários mínimos e 52% nos de classe A possuíam conexões com velocidades acima de 8 Mbps. Ao passo que os resultados caem para 7% na área rural, 12% entre os domicílios com renda familiar de até um salário mínimo e 8% naqueles das classes D e E. (CETIC, 2019, p. 106-108).

Os vínculos empregatícios dos professores de música brasileiros são os mais diversos, aumentando a possibilidade de enfrentamento de circunstâncias variadas por um mesmo profissional, no tocante ao acesso à internet de seus alunos. Além disso, não há uma uniformidade nas soluções, plataformas e protocolos de ensino remoto emergencial nas diferentes instituições educacionais. Observando o cenário, minha sugestão vem no sentido de que o profissional docente observe o contexto na qual está inserido, uma vez que ensinar exige a apreensão da realidade, o conhecimento das diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, e daquilo o que pode tornar o profissional mais seguro em seu próprio desempenho (FREIRE, 2015, p. 67). De tal modo, os docentes devem procurar compreender a funcionalidade dos protocolos e plataformas adotados e como estes se aproximam de suas ideias e conteúdos musicais, tornando possível a proposição de atividades.

Assim, é preciso ter em mente que cenários específicos vão exigir ações e soluções específicas. Para o caso de instituições e alunos com dificuldade no acesso, velocidade e confiabilidade da internet, é viável a apropriação dos aplicativos de mensagem instantânea, como o *WhatsApp* ou *Telegram*. Boa parte dos pacotes de dados das operadoras telefônicas permite o envio ilimitado de mensagens nesses programas, mesmo quando os créditos necessários para utilização da conexão estão finalizados. Porém, é preciso lembrar que as ferramentas de mensagem instantânea apresentam um limite no tamanho dos arquivos enviados, em especial, os com formato em vídeo, áudio ou foto. Dessa forma, o professor deve ficar atento ao tamanho e duração dos vídeos e áudios compartilhados. Outra possibilidade reside no fato de que os principais *softwares* de

<sup>6</sup>Disponível em: <https://www.cetic.br>

editoração musical permitem a exportação das partituras neles editadas para o formato MIDI<sup>7</sup>, que apresenta uma maior riqueza de detalhes sonoros com um tamanho relativamente pequeno, tornando possível o envio por meio das conversas de aplicativos.

No caso de escolas e alunos com melhores oportunidades no acesso à internet, boa parte das plataformas de videoconferência - *Zoom*, *Skype*, *Google Meet* - apresentam o recurso de compartilhamento de tela e de áudio. Essa funcionalidade contribui bastante para o trabalho do professor, permitindo a apresentação de vídeos, *slides*, fonogramas e até oportunizando a execução musical conjunta, apesar da separação física. As videoconferências também permitem a participação de convidados que não compareceriam caso as aulas acontecessem no formato presencial, por conta das distâncias geográficas. Isso torna possível a realização de entrevistas, rodas de conversa ou *lives* com profissionais das mais diversas áreas da música, contribuindo para a reflexão do papel do setor artístico-musical no período da pandemia. Recomendo também a aproximação dos professores com os aplicativos de *streaming*<sup>8</sup> musical - *Spotify*, *Deezer*, *Apple Music* e *YouTube Music* - que permitem a apresentação e execução de músicas, bem como a criação de listas (*playlists*) colaborativas com os estudantes.

299 ■

Para alunos e escolas das mais diferentes realidades, proponho o uso de plataformas como o *Google Formulários*, que permitem a criação, execução e envio de atividades e arquivos pela internet. Com este tipo de ferramenta, é possível elaborar exercícios, trabalhos e provas, que serão respondidos pelos alunos, com recebimento em tempo real pelo professor. Esses dispositivos também apresentam dados relacionados às respostas, elencando o número de erros e acertos cometidos pelos estudantes, sendo uma boa ferramenta para observação estatística do processo de ensino-aprendizagem. É bem verdade que, em algumas situações, o uso de plataformas virtuais para proceder atividades no ensino remoto emergencial de música não seja necessário. Estratégias didáticas como conversas, entrevistas escritas, diários de escuta musical, criação de instrumentos alternativos, coreografias e jogos musicais são ideias do mundo *off-line* que podem funcionar no ambiente *on-line* (CALDWELL, 2020, n.p.).

#### 4. Busca de apoio em redes colaborativas

O momento delicado, vivenciado pelo mundo devido à pandemia da Covid-19, traz à tona a necessidade de que o trabalho solitário do professor tenha o suporte de redes colaborativas profissionais. A cultura participativa digital (JENKINS *et al.*, 2006) impulsiona o fomento destas redes que tem como papel fundamental o compartilhamento de experiências e práticas pedagógico-musicais. A indicação de Tobias (2014, p. 215) é de que, dadas as oportunidades de engajamento musical e aprendizado através de redes e comunidades online, os educadores musicais

<sup>7</sup>Abreviatura da expressão *Musical Instrument Digital Interface* - Interface Digital para Instrumentos Musicais; é uma tecnologia padronizada de comunicação entre instrumentos musicais e equipamentos eletrônicos possibilitando que uma composição musical seja executada, transmitida ou manipulada por qualquer dispositivo que reconheça esse padrão.

<sup>8</sup>Streaming é uma forma de transmissão de áudio e vídeo através de uma rede de computadores, sem a necessidade de efetuação de downloads.



devem se envolver na construção de redes de desenvolvimento profissional, através de plataformas digitais, para trocas de experiências e questionamentos relativos à educação musical. Esse tipo de envolvimento pode se estender à uma possível colaboração presencial posterior. A capacidade de mobilização de redes e comunicação com outras pessoas é fundamental, em especial, num momento em que todos encontram-se isolados socialmente.

No Brasil, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) foi pioneira na iniciativa, disponibilizando, em seu sítio na internet, um repositório coletivo<sup>9</sup> com diversificadas propostas pedagógico-musicais para o ensino remoto emergencial de música. Além dessa ação, a ABEM realizou o "Fórum de Temas Emergentes da Educação Musical Brasileira"<sup>10</sup> em seu canal no *YouTube*. O fórum consistiu em uma série de *lives* com professores e pesquisadores de universidades, institutos, escolas de ensino básico e de ensino específico de música, com o intuito de problematizar questões relacionadas ao ensino remoto emergencial de música. De maneira semelhante, o Fórum Latino-americano de Educação Musical - Seção Brasil (FLADEM Brasil) organizou diversas *lives* em seu perfil no *Facebook*, que foram denominadas como "Ação FLADEM Brasil *On-line*"<sup>11</sup>. Nelas, palestrantes convidados ou selecionados por edital específico discutiram temas de relevância para o momento, bem como compartilharam práticas pedagógico-musicais direcionadas aos variados públicos e espaços de educação musical. Além disso, o FLADEM Brasil está preparando a publicação de mais uma edição de sua revista, bem como o planejamento de um curso remoto.

Mesmo em meio a tentativas explícitas de difamação, questionamento de sua função por órgãos governamentais e precarização em seu financiamento, diversas instituições públicas de ensino superior – universidades e institutos – têm promovido ações de capacitação e compartilhamento de experiências e discussões sobre os temas relacionados ao ensino remoto emergencial de música. No Quadro 2, apresento algumas destas instituições, compreendendo que pode haver outras que não foram citadas. Em geral, as ações foram realizadas pelos cursos de licenciatura em música ofertados pelas universidades e institutos, ou por grupos de pesquisa em música/educação musical vinculados às instituições.

<sup>9</sup>Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/repositorio-coletivo.asp>

<sup>10</sup>Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC0DzhkOvExkQN9-b4ugckIA/featured>

<sup>11</sup>Disponível em: <https://www.facebook.com/fladembr>

**Quadro 2 - Instituições públicas de ensino superior com ações relacionadas ao ensino remoto emergencial de música durante o período de pandemia da Covid-19**

Universidades Estaduais	Universidades Federais	Institutos Federais
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Instituto Federal Catarinense (IF Catarinense)
Universidade Estadual do Pará (UEPA)	Universidade Federal do Cariri (UFCA)	Instituto Federal do Ceará (IFCE)
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão - PE)
	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	
	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	
	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	
	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	

**Fonte:** elaborado pelo autor com a colaboração do Prof. Dr. Antônio Chagas (UFCA).

No âmbito internacional, uma série de organizações se mobilizaram de maneira colaborativa para provisão de recursos pedagógico-musicais durante o período da pandemia. Nos EUA, a *National Association for Music Education*<sup>12</sup> (NAfME) criou duas páginas na internet denominadas "*NAfME Covid-19 Resources*"<sup>13</sup> e "*Virtual Learning Resources for Music Educators*"<sup>14</sup> com diversas possibilidades para o educador musical. No Reino Unido, a *Incorporated Society of Musicians*<sup>15</sup> (ISM) e o projeto *Musical Futures*<sup>16</sup> – que conta com a participação da educadora musical Lucy Green - produziram páginas com conteúdo específico voltado para o ensino remoto emergencial de música. Por certo, um grande número de iniciativas de semelhante intenção foi criado em outras partes do mundo, não sendo compiladas neste artigo por razões óbvias.

Ao deparar-se com um número tão extenso de recursos, o professor de música deve atentar para algumas questões. A primeira delas é concernente ao gerenciamento da grande monta de informações disponibilizadas. Para que não haja uma sobrecarga de trabalho numa dinâmica tão modificada, sugiro a busca de materiais por áreas e temáticas de interesse particular, que possam contribuir para a situação profissional específica e individual. A última diz respeito à tentação de uma replicação idêntica das práticas pedagógico-musicais oferecidas pelas redes de

<sup>12</sup>Em tradução livre: Associação Nacional para Educação Musical.

<sup>13</sup>Em tradução livre: Recursos NAfME para a Covid-19. Disponível em: <https://nafme.org/covid-19/>

<sup>14</sup>Em tradução livre: Recursos virtuais de aprendizagem para educadores musicais. Disponível em: <https://nafme.org/my-classroom/virtual-learning-resources-for-music-educators/>

<sup>15</sup>Em tradução livre: Sociedade Incorporada de Músicos. Disponível em: <https://www.ism.org/advice-centre/coronavirus-listing>

<sup>16</sup>Em tradução livre: Futuros Musicais. Disponível em: <https://www.musicalfutures.org/musical-futures-blog/covid-19-musical-futures-support-during-school-closures>

colaboração profissional. Portanto, faz-se necessária uma apropriação crítica dessas práticas, "direcionada para a compreensão de suas riquezas e limites" (PENNA, 2015, p. 46), submetendo-as a um processo cíclico de reflexão, permeado pelo diálogo, o "encontro dos homens [e mulheres], mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo" (FREIRE, 2018, p. 109), por meio do qual o conhecimento é construído. Com objetividade e criticidade, o professor de música poderá realizar um trabalho eficaz e substancial com o auxílio das redes colaborativas.

## 5. Pensamentos Finais

Neste artigo, apresentei reflexões e sugestões para o ensino de música num dos momentos mais desafiadores da história da humanidade – a pandemia da Covid-19. As medidas tomadas pelas autoridades sanitárias para conter a disseminação do vírus e as respostas das autoridades educacionais resultaram na necessidade do ensino remoto emergencial de música. Para que este momento seja vencido com maestria pelos professores de música, considero como necessária uma mudança conceitual dos educadores musicais em busca do reconhecimento e validação das práticas musicais geradas pela cultura participativa digital.

302 ■ Também apresento, como aspecto basilar, uma observação das realidades e contextos específicos de atuação docente, em especial, a consideração de fatores socioeconômicos que possibilitarão o desenvolvimento coerente de atividades de ensino-aprendizagem musical. Por último, explico a instância em reconhecer a importância das redes colaborativas profissionais, na difusão e compartilhamento de práticas pedagógico-musicais condizentes com o ensino remoto emergencial de música. Todavia, essas práticas devem ser submetidas a um processo de reflexão crítica, compreendendo seus limites e possibilidades, permeadas pelo diálogo como base para construção do conhecimento. Ressalto que as ações e reflexões propostas tem um caráter transitório e emergencial. Contudo, entendo como possível a pertinência das ações também no retorno às aulas presenciais, quando a humanidade tiver controlado a proliferação ou vencido por completo a batalha contra a Covid-19.

## Referências

ARRUDA, Elcídio Pimenta. "Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19". **Em Rede**: revista de educação a distância, v. 7, n.1, 2020, p. 257-275.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Saberes Docentes relacionados às Tecnologias na formação de professores de Música. **Ouvir ou Ver (ONLINE)**, v. 15, p. 30-42, 2019.

BELTRAME, JucianeAraldi. **Educação musical emergente na cultura digital e participativa**: uma análise das práticas de produtores musicais. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia** (Org. Ricardo Ortiz). São Paulo, Editora Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas**. São Paulo: Papyrus, 2008.

\_\_\_\_\_. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória n. 934, de 1 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**. Seção 1- Extra, p. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 39.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 69.

303 ■

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 5/2020, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Protocolo de biossegurança para retorno das atividades nas instituições federais de ensino**. Julho, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/campanhas-1/coronavirus/CARTILHAPROTOCOLODEBIOSSEGURANAR101.pdf/view>> Acesso em 1 jul. 2020.

CALDWELL, Elizabeth. Music teacher resources for school closures. NAfME. 17 mar. 2020. Disponível em: <<https://nafme.org/music-teacher-resources-school-closures/>> Acesso em: 1 jul 2020.

CENTRO DE ESTUDOS REGIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO - CETIC. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: TIC 2018. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn7>> Acesso em: 1 jul. 2020.

JENKINS, Henry et al. **Confronting the challenges of participatory culture**: media education for the 21st

century. Chicago: MacArthur Foundation, 2006.

TOBIAS, Evan. Participatory culture in practice: Developing perspectives and potential in music education. In: **31o ISME WORLD CONFERENCE OF MUSIC EDUCATION (ISME)**. 2014, Porto Alegre: Paper abstracts, 2014a, p. 56.

\_\_\_\_\_. 21st century musicianship through digital media and participatory culture. In: KASCHUB, Michelle.; SMITH, Janice. (Eds.). **Promising practices in 21st century music teacher education**. Oxford: Oxford University Press, 2014b. p. 205-226.

\_\_\_\_\_. Toward Convergence: Adapting Music Education to Contemporary Society and Participatory Culture. **Music Educators Journal**, v. 99, n. 4, p. 29-36, June, 2013.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitusconservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v.22, n.32, p. 90-103, jan./jun 2014

■ 304

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001. Disponível em: <<https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> Acesso em: 03 jan 2016.

\_\_\_\_\_. Digital wisdom and homo sapiens digital. In: THOMAS, Michael (ed.). **Deconstructing digital natives: young people, technology and the new literacies**. Routledge: New York, 2011, p. 15-29.

Recebido em 26/03/2020 - Aprovado em 14/04/2020

Como citar:

Barros, M. H. D. F. (2020). Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música. *OuvirOUver*, 16(1), 292-304. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n1a2020-55878>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.