

Concepções de professores de música acerca do Ensino Remoto Emergencial na pandemia de COVID-19: quatro categorias de análise

LUCAS TAVARES LEME

Docente no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, em Brejo, Maranhão. Graduado em Música com habilitação em Licenciatura pela Universidade Estadual de Londrina. Especialista em Educação Musical e Ensino de Arte pela Faculdade Iguazu. Colaborador do Núcleo de Estudos em Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Educação Musical, cadastrado no CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2143031663156177>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9413-1965>

• RESUMO:

O presente artigo visa analisar as concepções de professores de música acerca do Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia de Covid-19. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na modalidade de estudo descritivo-interpretativo. Participaram da pesquisa quatro professores de música, com formação acadêmica na área e que atuam como profissionais liberais e em escolas especializadas de música na cidade de Londrina, Paraná. Os dados foram analisados utilizando-se análise de conteúdo temático, resultando em quatro categorias: 1) experiências anteriores, 2) adaptação profissional e tecnológica, 3) desafios e 4) efeitos positivos. Dentre os principais achados, destacam-se a necessidade de adequação ante às condições impostas pela pandemia; a importância da construção de ações pedagógico-musicais de acordo com a especificidade de cada contexto e a ampliação das oportunidades profissionais. Como resultado central, a identificação de quatro componentes nas concepções dos professores de música acerca do ERE configura um ponto de partida útil para a realização de futuras investigações e para o avanço teórico-empírico sobre o tema.

• PALAVRAS-CHAVE:

Ensino Remoto Emergencial, concepções de professores de música, Educação Musical, Covid-19.

• ABSTRACT:

The present article aims to investigate the conceptions of music teachers about Emergency Remote Teaching (ERT) in the context of the Covid-19 pandemic. This is a research of qualitative approach, in the modality of descriptive-interpretative study. Four music teachers, with academic training in the area and who work as liberal professionals and in specialized music schools in the city of Londrina, Paraná, participated in the research. The data were analyzed using thematic content analysis, resulting in four categories: 1) previous experiences, 2) professional and technological adaptation, 3) challenges, and 4) positive effects. Among the main findings, we highlight the need for adaptation to the conditions imposed by the pandemic; the importance of building pedagogical-musical actions according to the specificity of each context, and the expansion of professional opportunities. As a central result, the identification of four components in the conceptions of music teachers about MRE is a useful starting point for future research and theoretical-empirical advancement on the subject.

• 492

• KEYWORDS:

Emergency Remote Teaching, music teachers' conceptions, Music Education, Covid-19.

1. Introdução

O cenário pandêmico impôs às instituições escolares a necessidade de criação de estratégias pedagógicas em um contexto desafiador, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem fosse repensado e que a sala de aula acontecesse em outros espaços e tempos (OLIVEIRA, 2020). Neste sentido, uma das razões pelas quais o Ensino Remoto Emergencial (ERE) ter ganho relevância foi o fato de oferecer alternativa educacional diante da suspensão das atividades presenciais, em meio as circunstâncias de crise (HODGES et al., 2020).

O distanciamento social, em decorrência da pandemia, modificou a relação entre professores e alunos, bem como a relação entre os professores e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) que, mesmo não sendo uma modalidade recente, apresentou desafios ao desenvolvimento das ações pedagógicas (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020).

Em relação ao ensino de música no ERE, Barros (2020) aponta algumas dificuldades como as que envolvem latência, sincronização e fidelidade sonora. No entanto, o ERE revela-se um importante construto à literatura em Educação, visto que engendrou a expansão do debate acerca das ações pedagógicas *on-line* (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020), e uma vez que a *internet* afeta não só o modo como os sujeitos aprendem, mas também como constroem seu saber (SANTOS; ALVES; PORTO, 2018; ARROYO; BECHARA; PAARMANN, 2017).

Diante disso, o presente estudo visa analisar as concepções de professores de música acerca do ERE para que dele possa engendrar reflexões e possibilidades pedagógico-musicais. Diante deste objetivo, problematizamos as seguintes questões: 1) O que dizem os professores de música acerca do ERE? 2) Quais as possíveis relações destas concepções com o modelo de avaliação CIPP? 3) Como as concepções podem ser pontos de partida para reflexões e elaboração de estratégias às futuras ações pedagógico-musicais?

Pautado em Hodges et al. (2020), buscou-se no modelo de avaliação educacional CIPP (Contexto, Insumos, Processo e Produto), os elementos norteadores da entrevista semiestruturada realizada com os participantes da

pesquisa. As intersecções entre o ERE e o CIPP, como possível instrumento avaliador dessa modalidade, serão abordados a seguir.

2. Referencial teórico

Como aponta Hodges et al. (2020), não se pode confundir o ERE com uma Educação *on-line* bem estruturada, cujo modelo possui planejamento e *design* cuidadosos. Em trabalho seminal sobre a Educação *on-line*, Means, Bakia e Murphy (2014) identificaram nove dimensões avaliativas, são elas: 1) modalidade, 2) ritmo, 3) proporção aluno-professor, 4) pedagogia, 5) papel do professor *on-line*, 6) sincronia da comunicação *on-line*, 7) papel do aluno *on-line*, 8) papel das avaliações *on-line* e 9) fonte de *feedback*.

Vale destacar que a educação *on-line* eficaz exige um investimento no sistema, que leva tempo para ser construído, o que inviabiliza sua implantação em condições emergenciais (HODGES et al., 2020). A avaliação do ERE, por sua vez, exige perguntas mais amplas, ao levar em conta a circunstância em que ocorre, quais os objetivos e como mensurar os resultados dessa modalidade (HODGES et al., 2020).

Ainda de acordo com Hodges et al. (2020), as pesquisas que investigam o ERE ganharam uma nova direção quanto ao estabelecimento de sua estrutura, ao adotarem o modelo de avaliação educacional CIPP. Este modelo adota o acrograma CIPP, composto por quatro dimensões – Contexto, Insumos, Processo e Produto – que oferecem “informações úteis que possibilitam a melhoria da qualidade do programa educacional” (GOMES, 2015, p. 36). Hodges et al. (2020) propôs em seu estudo a utilização do modelo de avaliação CIPP, isolando as dimensões distintas ao invés de tratar o ERE como um construto unidimensional, de modo que as diferentes dimensões avaliativas podem ser identificadas, revelando a influência de cada dimensão no contexto do ERE.

O modelo CIPP surgiu no ano de 1971 com os estudos de Daniel Stufflebeam (1936-2017) juntamente com outros estudiosos como Egon Guba (1924-2008), Eira Hammond (1945) e Malcolm Provus (1928-1975). Trata-se, portanto, do “resultado da proveitosa experiência que tiveram na década de

• 494

1960, quando enfrentaram a tarefa de avaliar o sistema público de ensino elementar e secundário das escolas do distrito de Columbus, estado de Ohio, nos Estados Unidos” (VIANNA, 1999, p. 77).

O modelo CIPP apresenta quatro dimensões avaliativas e analíticas, quais sejam: (1) *Context*, que descreve o conjunto de interações sociais; (2) *Input*, descrevendo ferramentas e estratégias necessárias; (3) *Process*, revelando informações sobre o desempenho; e (4) *Product*, revelando o destaque dos pontos fortes e a identificação dos pontos que precisam ser revistos (ANDRIOLA, 2010; STUFFLEBEAM; ZHANG, 2017).

Há de se ressaltar que a importância e a elevada utilização do modelo de avaliação CIPP nos estudos acerca do ERE, sustentam-se na sua generalização e estabilidade. Aspectos que são garantidos pelo fato de o modelo ter sido aplicado em diversos contextos, em diferentes culturas e através de fontes de conhecimentos distintas, de modo a apresentar adequação em todos os usos (MOHMMED et al., 2020; THURAB-NKHOSI; MAHARAJ; RAMADHAR, 2021; CAHYADI et al., 2021). Inclusive no contexto educacional brasileiro, como revelam os estudos de Souza (2020), Reis e Navarro (2021) e e David et al. (2021).

3. Método

495 •

Este estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa, circunscrito na modalidade descritivo-interpretativa. A opção por esta modalidade deve-se à necessidade de compreender os fenômenos sociais levando em conta sua natureza experiencial e subjetiva dos dados, apoiando-se em três princípios, conforme sugerem Bogdan e Biklen (1994), sendo eles: 1) Ênfase nos aspectos descritivos dos dados, envolvendo a entrevista; 2) Análise indutiva dos dados, ou seja, busca-se aquilo que os dados são capazes de revelar; e, 3) Concepção dos sujeitos frente aos fenômenos implicados.

Participaram da pesquisa quatro professores de música, devidamente selecionados a partir dos seguintes critérios: 1) possuir graduação em Música; 2) ter atuado na modalidade ERE durante a pandemia da Covid-19, e 3) residir no município de Londrina, Paraná.

A análise das entrevistas foi baseada nos princípios da análise categorial temática proposta por Bardin (2016), onde sugere que o conteúdo das entrevistas seja classificado em categorias temáticas e frequência.

4. Resultados e Discussão

Participaram do estudo quatro professores de música, sendo três do sexo masculino e um do sexo feminino, com idade entre 28 e 42 anos. Todos os quatro participantes possuem graduação em música e atuam como profissionais liberais e em escolas especializadas de música na cidade de Londrina, Paraná. O quadro a seguir apresenta o perfil dos participantes:

Quadro 2 – Perfil dos Participantes

Participantes	Instrumento	Quantidade de alunos no ERE	Leciona há quanto tempo
P1	Acordeom	26	Desde 2001
P2	Canto	40	Desde 2004
P3	Musicalização Infantil	12	Desde 2018
P4	Violão	18	Desde 2010

• 496

Fonte: os autores

Foram enumeradas a frequência com que os temas surgiam nos dados da pesquisa. O conteúdo obtido a partir da análise dos dados foi classificado em quatro categorias temáticas distintas, a saber: 1) experiências anteriores; 2) adaptação profissional e tecnológica; 3) desafios e 4) efeitos positivos, conforme revela a Tabela 1, onde cada tema é enumerado de acordo com sua frequência na fala dos participantes.

Tabela 1 – Visão geral do resultado da análise de conteúdo

Categoria	Tema	Frequência
Experiências anteriores	Experiência como aluno	2
	Experiência como professor	1
	Receio	1
Adaptação profissional e tecnológica	Aplicativos	4
	Início conturbado	4
	Ensino Remoto	3
	Equipamento	2
Desafios	Ausência de interação	4
	Exaustão	3
	Distrações do ambiente	3
Efeitos positivos	Novos alunos	4
	Fator deslocamento	3
	Autonomia	2

497 •

Fonte: os autores

Os dados apresentados na Tabela 1 revelam o quanto as ações pedagógico-musicais foram impactadas durante a pandemia e esse fato reverbera nas diferentes verbalizações dos professores de música acerca do ERE. No tópico a seguir será apresentada a discussão dos dados de acordo com as categorias e seus respectivos temas.

4.1. Experiências Anteriores

A primeira categoria, denominada Experiências Anteriores, reúne conteúdos que tratam dos conhecimentos prévios ao ERE, principalmente, as vivências pedagógico-musicais experienciadas no ambiente virtual. Três temas

foram identificados nesta categoria: 1) experiências como aluno; 2) experiência como professor e 3) o receio.

No primeiro tema, **experiência como aluno**, observou-se nos dados, pouca aderência em aprender música no ambiente virtual, antes da pandemia de Covid-19. A palavra aperfeiçoar foi utilizada para caracterizar este momento, visto que os participantes possuem formação acadêmica, como exemplifica a fala de P4: “[eu fiz] aula virtual com um professor do Rio de Janeiro em 2017, mais para aperfeiçoar mesmo”. De modo geral, os resultados demonstram que antes da pandemia o ambiente virtual foi pouco utilizado pelos participantes em seu processo de aprendizagem musical.

Sobre o tema **experiência como professor**, apenas P1 revelou ter lecionado remotamente antes da pandemia. Tal experiência lhe possibilitou novas experiências pedagógico-musicais, conforme demonstra sua fala: “Em 2019 apareceu uma aluna que queria fazer aula comigo, só que essa menina é de São Paulo. Eu falei: tudo bem, vamos fazer essa aula”. É possível afirmar que a *internet* pode ser uma importante ferramenta educacional, aliada ao interesse do aluno, conforme demonstra a fala de P1: “e foi incrível, nós conseguimos fazer um ótimo trabalho”. Para Arroyo, Berchara e Paarmann (2017), a inserção de ações pedagógico-musicais voltadas a este público *on-line* promove novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

O tema **receio** é citado como um fator preponderante para a recusa ao ensino de música *on-line*, no período que antecede à pandemia. Neste sentido, P2 afirma que “tinha uma desconfiança enorme da eficácia dessa modalidade”. No que tange a relação professor-aluno, que se caracteriza, comumente, por ser presencial, interativa e aproximada aos elementos que compõem o ambiente, é compreensível a relutância em aderir à uma modalidade educacional em que as ações pedagógico-musicais ocorram em espaços diferentes e mediadas pelas TDIC. Observa-se, assim, que promover a Educação *on-line* não foi e é uma tarefa simples, pois demanda ações integradas como planejamento sistemático, estrutura adequada e preparação profissional, conforme aponta Matos (2021).

A partir da discussão dos dados sobre as Experiências Anteriores dos professores, observa-se que o ERE de música não se limita a transplantar o presencial, mas que contempla todas as etapas concernentes ao contexto,

• 498

abarcando aspectos tangíveis e utilitários, bem como a preparação profissional, o planejamento e os aspectos intangíveis relacionados à interação entre professor e aluno no ambiente virtual (HODGES et al., 2020; BARROS, 2020; RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, LARRUSCAIN; LOURO, 2021).

4.2. Adaptação Profissional e Tecnológica

A segunda categoria, denominada Adaptação Profissional e Tecnológica, contempla estratégias e ferramentas envolvidas na interação entre professor e aluno no contexto do ERE. Quatro temas foram selecionados nesta categoria, em ordem decrescente da frequência em que surgiram nas falas dos professores, sendo eles: 1) aplicativos; 2) início conturbado; 3) ensino remoto e 4) equipamento.

O primeiro tema selecionado, **aplicativos**, é destacado pelos participantes como sendo de extrema importância para a realização do ERE. De acordo com P2: “como professor de música, [eu tive] que aprender mais sobre gravar vídeos para realizar coisas simples, como legenda, cortes etc.”. A habilidade com estas ferramentas digitais constitui, assim, elemento fundamental às estratégias pedagógico-musicais, já que a interface virtual possui grande influência nas experiências vivenciadas pelo professor e aluno, conforme apontam Santos, Alves, Porto (2018).

As falas dos participantes versam, principalmente, a respeito da procura por aplicativos que mais se adequassem às suas expectativas, como relata P1: “nós já usamos *google Meet*, *WhatsApp*, *Messenger*, *Skype*, mas foi o *Zoom* que mais serviu a gente por questão de qualidade de som, recursos e compatibilidade com placa de áudio”. Ou, ainda, a busca por praticidade: “eu percebo que, para quem não tem placa de som ou microfone, o *WhatsApp* é o aplicativo que melhor preserva a qualidade do áudio e a fluência da conexão [em videochamadas]” (P2).

Barros (2020) argumenta que as ferramentas tecnológicas implementadas no ERE elevam as chances do desenvolvimento de novas ações pedagógico-musicais para além das condições impostas pela pandemia. Além disso, o raciocínio dos adultos é capaz de levar à abertura de

múltiplos possíveis, sendo apontado como um fator preponderante aos incontáveis patamares de escolhas (SILVA; FREZZA, 2011).

O segundo tema mais recorrente tem a ver com o que foi denominado de **início conturbado**. De acordo com os dados, os participantes, obrigados pela condição sanitária a manter o distanciamento social, foram postos diante das dificuldades com os recursos tecnológicos – à medida que foram intensificados pelo fato de não poderem lecionar presencialmente.

Neste sentido, P3 relata: “no começo da pandemia a gente não sabia nem um pouco como fazer as coisas. Foi uma experiência desafiadora para mim, porque eu sou péssima com as tecnologias”. Rondini, Pedro e Duarte (2020) frisam que a pandemia impactou o *Modus operandi* docente e institucional, salientando, ainda, sua influência na formação profissional e ação pedagógica destes professores.

No que tange ao tema denominado **ensino remoto**, os participantes relataram que desenvolveram estratégias pedagógico-musicais baseadas nos recursos disponíveis e nos conteúdos a serem desenvolvidos, conforme relata P3: “[Eu vejo] que houve um esforço para se pensar metodologias que funcionassem no remoto. Foi um grande processo de aprendizagem também, de testar algumas coisas”. Estes professores veem o fortalecimento de suas ações pedagógico-musicais como uma conquista, representando uma modificação nos modos de ensinar por oferecer conteúdos específicos ao público *on-line*. Barros (2020) avalia que a concepção e execução do ERE de música deve ser analisada sob a luz da subjetividade, construção histórica e especificidade da interação.

O quarto tema que emergiu dos dados coletados foi denominado **equipamento**. Para os participantes P1 e P4, o equipamento no ERE foi apontado como um aspecto fundamental para a realização das aulas. Nessa perspectiva, P1 relata: “eu melhorei o equipamento que eu tinha [...] para ter a melhor qualidade possível para o aluno e para mim também”. Entre as vantagens deste tipo de aquisição está a melhoria da qualidade da transmissão, sendo que, com recursos adequados, estes professores se sentem mais confortáveis para realizarem suas aulas em *home office*. A fala de P4 também demonstra essa necessidade: “conforme foi se estendendo a pandemia, fui vendo a necessidade de

• 500

abrir um mercado. Investi em algumas coisas: tripés, luz, microfone, porque no começo [da pandemia], eu não tinha nem onde pôr o celular”. Observa-se que os suportes materiais acarretam impactos no ERE, colocando-os como um aspecto crucial, dada a qualidade percebida na transmissão, conforme argumenta Couto, Couto e Cruz (2020).

Em conclusão, a discussão em torno desta categoria, Adaptação Profissional e Tecnológica, demonstra sua importância como um dos fatores imprescindíveis para a realização do ERE de música. Sendo assim, tais resultados permitem colocar a adaptação profissional e tecnológica como um construto central ao ERE, conforme defendem Larruscain e Louro (2021).

4.3. Desafios

A terceira categoria identificada, denominada Desafios, refere-se às dificuldades enfrentadas pelos professores e os aspectos relacionados ao entorno das aulas de música no ERE. Os resultados indicaram três temas, em ordem decrescente de frequência, sendo: 1) ausência de interação; 2) exaustão e 3) distrações do ambiente.

Dentre os três temas identificados, o chamado **ausência de interação**, configura-se como ponto crítico para todos os participantes. Os participantes descrevem a mediação digital entre professores e alunos em tom de queixa, visto que o ERE atende suas necessidades de forma alternativa, conforme demonstrar os excertos a seguir: 1) “são muitos detalhes que não se consegue perceber na aula remota” (P1); 2) “se perde a questão humana e afetiva quando vamos para o ambiente virtual” (P2); 3) “Na educação infantil faz muita falta estar junto” (P3) e 4) “com certeza a falta de interação na aula *on-line* é uma dificuldade” (P4).

As frustrações reveladas nas falas dos participantes, refletem os impactos do ERE no processo de ensino e aprendizagem que dificultavam a interação entre professor e aluno. Nesse sentido, Oliveira (2020) argumenta que por meio da interação o sujeito constrói suas relações, elabora o real e expressa seu pensamento, fato que foi comprometido em decorrência do

distanciamento social na pandemia, conforme demonstram as falas dos participantes.

Outro tema fortemente ressaltado nas falas dos participantes foi o denominado exaustão. Para os participantes, na modalidade remota, não existe uma padronização da carga horária, nem entre trabalho, nem entre descanso. P1 relata que a aula remota é “mais objetiva, cansativa, porque você tem que estar com um grau de atenção muito maior”. De acordo com Bailenson (2021), a grave consequência deste excesso de exposição a videoconferências é a fadiga e estresse mental, especialmente no que tange planejar e lecionar nesse contexto, dificultando, em última análise, o desenvolvimento das ações pedagógico-musicais.

De acordo com as falas reveladoras deste último tema da categoria Desafios, estes problemas se agravam quando há as distrações do ambiente. Sobre isto, P1 revela: “teve momentos em que enquanto eu estava dando aula, a mãe estava batendo panela na cozinha, o pai assistindo jogo na sala e crianças ‘tocando fogo’ na casa”. Neste mesmo sentido de constatação, P2 relata: “o aluno está na casa dele com os familiares ouvindo a aula, o que tem um fator de vergonha também. Às vezes, o aluno se trava para não soltar a voz [...] se não houver esse tipo de acolhimento em casa”. De acordo com Arruda (2020), no ERE há novos desafios educacionais, dentre eles, em manter os alunos concentrados, considerando seu ambiente pouco interativo e os inúmeros estímulos externos. Observa-se, assim, que a criação de um ambiente familiar agradável e favorável a experiências educacionais positivas constitui parte essencial ao ensino e aprendizagem no ambiente virtual.

• 502

Estes resultados ensejados nesta categoria – Desafios – vão ao encontro da literatura, haja vista a necessidade de adequação ante às condições impostas pela pandemia (HODGES et.al, 2020), à importância da construção de ações pedagógico-musicais de acordo com a especificidade de cada contexto (BARROS, 2020) e ao cuidado com a saúde mental, considerando que o excesso de exposição a videoconferências pode causar consequências psicológicas (BAILENSEN, 2021).

4.4. Efeitos Positivos

Segue se, então, com os Efeitos Positivos, categoria que surge devido às experiências vividas no ERE, além das percepções e avaliações dos professores em relação ao ensino de música neste período. Nesta categoria, três temas foram identificados, são eles: 1) novos alunos, 2) fator deslocamento e 3) autonomia.

O tema denominado **novos alunos** refere-se aos alunos matriculados durante a pandemia, visto que todos os participantes apresentaram uma elevação no número de alunos em seus cursos, inclusive alunos de outros estados e países, já que não havia mais a barreira geográfica. Para os participantes, isto representa um efeito positivo do ERE para os fins educacionais. Sob esta ótica, P1 afirma: “estou com quatro alunos de São Paulo e uma aluna do México. São pessoas que viram nosso trabalho nas redes sociais e nos procuraram”. A fala de P1 aponta oportunidades de interação professor-aluno que não seriam possíveis no modelo presencial.

Vale ressaltar que, no ambiente virtual, os participantes relatam a possibilidade de ampliar a quantidade de alunos matriculados em seus cursos. Somam-se a isso a ampliação das oportunidades profissionais e, principalmente, visibilidade e internacionalização de seu trabalho pedagógico-musical, conforme cita P2: “eu não sou mais um professor de canto de Londrina. Com essa possibilidade do remoto, eu sou um professor de canto que pode atender alunos de qualquer lugar do mundo que tem *internet*”.

Outro tema referente aos Efeitos Positivos foi o **fator deslocamento**, uma vez que no ERE não havia necessidade de locomoção, nem do professor, nem do aluno, para a realização das aulas. Neste tema, foram selecionadas as falas que apontam as aulas no ambiente virtual como tendo sido facilitadas por essa modalidade. Esta constatação foi vista com bons olhos pelos participantes, uma vez que eram economizados tempo na locomoção. E ainda relatam com satisfação o fato de poder realizar aulas no ambiente virtual em situações em que o ensino presencial não é possível.

Conforme relata P1, o ERE apresentou uma possibilidade de ação pedagógico-musical no ambiente virtual. Para ele, “a aula remota vem para somar. Vem para substituir? Em hipótese nenhuma!”. Por essa lógica,

Larruscain e Louro (2021) argumentam que a inserção de ações pedagógico-musicais voltadas ao ERE, por meio das TDIC, promove a inovação e transformação das práticas de ensino, propiciando novas possibilidades de aprendizagem.

A **autonomia** foi outro tema identificado nesta categoria, tendo sua importância sido enfatizada pelos participantes P1 e P2. Observou-se que os processos de ensino e aprendizagem desencadeados no ERE propiciaram novas possibilidades para as dimensões e capacidades dos alunos, uma vez que se mostraram proativos diante da novidade e da complexidade da problemática envolvida. Ao dizer que, “o nível de responsabilidade com relação às atividades propostas durante a semana foi muito diferente de quando era presencial”, P1 destaca um aumento da responsabilidade do aluno e do seu grau de envolvimento com a atividade proposta, elementos importantes para que haja aprendizagem. Nessa mesma direção, P2 salienta que enquanto no ensino presencial, o aluno “acaba se ancorando na figura do professor”, no ensino remoto, “ele precisa ouvir o que vou ensinar, decodificar e reproduzir num segundo momento, então isso promoveu uma autonomia muito importante”.

Santos, Alves e Porto (2018), apontam que a Educação *on-line* pode afetar como o sujeito aprende e como constrói seu saber, com mobilidade e conectividade virtual. Os autores defendem, da mesma forma que os participantes sugerem, benefícios das estratégias pedagógicas em formato virtual, “desde que se coordenem ações, se pense e planeje formas para que este a usufrua da melhor maneira possível” (SANTOS; ALVES; PORTO, 2018, p. 56).

• 504

Em síntese, observa-se na categoria Efeitos Positivos três elementos importantes, quais sejam, os novos alunos, o fator deslocamento e a autonomia. Estes elementos revelam-se cruciais ao ERE, pois permitem aos professores engendrar possibilidades pedagógico-musicais para lidar com os desafios supracitados do ERE.

5. Considerações finais

Ainda que o ERE se mostre como construto central, dado o número superior de temas que abarca e a expressividade do tema Educação *on-line*, cuja relevância é fortemente debatida pela literatura, é de extrema importância que a Educação Musical no ERE seja encarada de forma multidimensional. Nesse sentido, considera-se composta de elementos tangíveis e intangíveis, abarcando, nesse sentido, elementos disponíveis no ambiente virtual, percepções e avaliações sob a tutela do professor, frutos das vivências durante a pandemia.

Os resultados da presente pesquisa revelaram que as falas dos professores de música acerca do ERE se engendram a partir de quatro pilares, quais sejam, experiências anteriores; adaptação profissional e tecnológica; desafios e efeitos positivos. A categoria Experiências Anteriores revelou a escassez de vivências pedagógico-musicais no ambiente virtual antes da pandemia de Covid-19, de forma a identificar suas experiências como aluno, como professor e, principalmente, o receio de utilizar o ambiente virtual para fins educacionais, fazendo com que suas vivências fossem preferencialmente presenciais. Assim, estratégias voltadas a construir ações pedagógico-musicais no ambiente virtual podem contribuir para aproximar o professor ao público *on-line*, aumentando as opções, as conexões profissionais e a visibilidade de seu trabalho.

505 •

Ressalta-se, ainda, a categoria Adaptação Profissional e Tecnológica como um construto central às falas dos professores de música, com destaque para a utilização de aplicativos, o início conturbado, o ensino remoto e o equipamento utilizado. As implicações da pandemia no *Modus operandi* docente e institucional configurou fatores críticos à Educação Musical, acentuando a necessidade da (re)construção de saberes.

Os Desafios, outra categoria identificada, evidenciam o impacto na ação pedagógico-musical em decorrência da ausência de interação, da exaustão e das distrações do ambiente. Evidencia-se, assim, a necessidade da formação profissional, à inserção das TDIC na Educação Musical e aos aspectos intangíveis, claramente negligenciados e cuja carência é demonstrada por este estudo.

A quarta categoria identificada, Efeitos Positivos, aponta que a Educação Musical no ambiente virtual é uma tendência e um grande mercado a ser explorado, haja vista os novos alunos, o fator deslocamento e autonomia, embora haja desafios supracitados associados à essa modalidade. Apesar disso, os resultados revelaram fortes indicadores do ERE utilizado no contexto da pandemia de Covid-19, como sendo positivos e possíveis de serem incorporados ao ensino num momento pós-pandemia, como a inserção das TDIC nas ações pedagógico-musicais. Isto vem ao encontro do que aponta a literatura estudada e oportunizam condições para que novos estudos investiguem e ampliem as discussões em torno destes aspectos.

Em suma, espera-se contribuir aos processos de ensino e aprendizagem musicais, de modo a ressignificar a sala de aula e suas interações. Diante da pertinência e atualidade desta temática, recomenda-se novos estudos que possibilitem ampliar a discussão em outros contextos e diferentes ações.

Referências

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Utilização do Modelo CIPP na Avaliação de Programas Sociais: o caso do Projeto Educando para a Liberdade da SECAD/MEC. **REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 8, n. 4, p. 65-82, 2010.

• 506

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, dez. 2017.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, mai. 2020.

BAILENSEN, Jeremy. Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. **Technology, Mind, and Behavior**, [S./], v. 2, n. 1, fev. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Matheus Henrique da Fonseca. Educação musical, tecnologias e pandemia. **OuvirOUver**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 292-304, jul. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CAHYADI, Ani *et al.* COVID-19, emergency remote teaching evaluation: the case of Indonesia. **Education and Information Technologies**, [S./], p. 1-15, 2021.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **Interfaces Científicas-Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, mai. 2020.

- 507 • DAVID, Priscila Barros *et al.* Ensino remoto emergencial na educação infantil: experiência em escolas privadas. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S./], v. 32, p. e08335-e08335, 2021.

GOMES, Carlos Adriano Santos. **Avaliação do Programa Um computador por Aluno (PROUCA) sob a ótica do modelo CIPP**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause review**, [S./], v. 27, p. 1-12, mar. 2020.

LARRUSCAIN, Edilacir dos Santos; LOURO, Ana Lúcia. Experiências de professores de música na pandemia: narrativas sobre espaços públicos e

privados. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, v. 44, n. 44, p. 1-15, mar. 2021.

MATOS, Ronaldo Aparecido de. Possibilidades de ensino remoto de música na educação básica baseadas no material Música Br. **Música na Educação Básica**, [S.l.] v. 10, n. 12, p. 74-95, 2021.

MEANS, Barbara; BAKIA, Marianne; MURPHY, Robert. **Learning online: What research tells us about whether, when and how**. Abingdon: Routledge, 2014.

MOHMED, Abdalellah. et al. Emergency remote teaching during Coronavirus pandemic: the current trend and future directive at Middle East College Oman. **Innovative Infrastructure Solutions**, [S.l.] v. 5, n. 3, p. 1-11, jul. 2020.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de (org.). **Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa**. Londrina: Editora Madrepérola, 2020.

REIS, Francisco José Candido dos; NAVARRO, Anderson Marliere. Avaliação de programas educacionais no contexto da educação remota e covid 19. **Medicina (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 54, n. 1, ago. 2021.

• 508

Rondini, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na prática docente. **Interfaces Científicas-Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, set. 2020.

SANTOS, Fábio Maurício Fonseca; ALVES, André Luiz; PORTO, Cristiane de Magalhães. Educação e tecnologias: potencialidades e implicações contemporâneas na aprendizagem. **Revista Científica da FASETE**, Paulo Afonso, v. 44, p. 44-71, 2018.

SILVA, João Alberto da; FREZZA, Júnior Saccon. Aspectos metodológicos e constitutivos do pensamento do adulto. **Educar em revista**, Curitiba, n. 39, p. 191-205, jan./abr. 2011.

SOUZA, Jacqueline Ramos Macedo Antunes de. **Avaliação educacional na dimensão do SINAES**: qualidade do ensino ou requisito legal na Universidade Federal do Ceará? 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

STUFFLEBEAM, Daniel L.; ZHANG, Guili. **The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability**. Guilford Publications, 2017.

THURAB-NKHOSI, Dianne; MAHARAJ, Chris; RAMADHAR, Varun. The impact of emergency remote teaching on a blended engineering course: perspectives and implications for the future. **SN Social Sciences**, [S.l.], v. 1, n. 7, p. 1-19, jun. 2021.

VIANNA, Heraldo Marelím. Novos estudos em avaliação educacional. **Estudos em avaliação Educacional**, [S.l.], n. 19, p. 77-169, jun. 1999.

509 •

Recebido em: 30/06/2022 - Aprovado em: 01/12/2022

Como Citar

LEMES, L. Concepções de professores de música acerca do Ensino Remoto Emergencial na pandemia de COVID-19: quatro categorias de análise. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 18, n. 2, [s.d.]. DOI: DOI 10.14393/OUV-v18n2a2022-66191. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/66161>



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