



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTE E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
CURSO DE MESTRADO

WALLACE SEIXAS VILELA

**ENSINO DE GUITARRA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA EM MÚSICA: uma análise do cenário vivenciado durante a
pandemia.**

Recife

2024

WALLACE SEIXAS VILELA

**ENSINO DE GUITARRA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA EM MÚSICA: uma análise do cenário vivenciado durante a
pandemia.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco — UFPE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.
Área de concentração: Música e Sociedade. Linha de **pesquisa:** Música, educação e sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Matheus Henrique
Da Fonseca Barros.

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Vilela, Wallace Seixas.

Ensino de guitarra em uma escola de educação profissional e tecnológica em música: uma análise do cenário vivenciado durante a pandemia / Wallace Seixas Vilela. - Recife, 2025.

135f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Música, 2024.

Orientação: Matheus Henrique da Fonseca Barros. Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Ensino remoto emergencial; 2. Cultura participativa digital; 3. Ensino de instrumento musical; 4. Educação profissional e tecnológica (EPT). I. Barros, Matheus Henrique da Fonseca. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

WALLACE SEIXAS VILELA

ENSINO DE GUITARRA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM MÚSICA: uma análise do cenário vivenciado durante a pandemia.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico CAC, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Música. Área de concentração: Música, Educação e Sociedade.

Aprovado em: 10/12/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



MATHEUS HENRIQUE DA FONSECA BARROS

Data: 18/03/2025 10:24:37-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Matheus Henrique Da Fonseca Barros (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco — UFPE

Documento assinado digitalmente



KLESIA GARCIA ANDRADE

Data: 17/03/2025 15:52:02-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Klesia Garcia de Andrade (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco — UFPE

Documento assinado digitalmente



JUCIANE ARALDI BELTRAME

Data: 16/03/2025 15:32:06-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Juciane Araldi Beltrame (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba — UFPB

DEDICATÓRIA

**Dedico este trabalho à minha esposa,
Mirella B. Rodrigues Vilela, e aos meus
filhos, Antônio Rodrigues Vilela e
minha filha Heloísa Rodrigues Vilela.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela saúde, discernimento e perseverança em cada etapa desta dissertação. Sem Ele, não teria chegado aqui.

A minha família e em especial a Mirella B. Rodrigues Vilela, Wilma Rodrigues e família por todo suporte.

Um agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. Matheus Barros. Muito obrigado pelos (re)direcionamentos e orientações, sempre com objetivo de crescimento.

Aos professores entrevistados, que dispuseram do seu tempo para colaborar com a pesquisa, e a todos que me receberam com muita atenção e carinho na escola de educação profissional e tecnológica em música, denominada EPMX.

Aos amigos da turma, que estiveram juntos comigo nesta jornada.

Aos membros da banca, Prof.^a Dr.^a Klesia Garcia Andrade e Prof.^a Dr.^a Juciane Araldi Beltrame, por suas contribuições.

RESUMO

A partir do reconhecimento dos desafios relacionados à Covid -19 (*Coronavírus Disease — 2019*) e vivenciados durante o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE), a presente pesquisa teve como objetivo geral compreender como se deram os processos educativos-musicais, no âmbito do ensino-aprendizagem de guitarra elétrica, em uma escola de educação profissional e tecnológica em música, denominada EPMX, no período de ERE. Para tal, os objetivos específicos foram: i) analisar as perspectivas, os conceitos e os referenciais que nortearam as práticas dos professores de guitarra da EPMX durante o ERE; ii) Identificar os processos de apropriação tecnológica no ensino de guitarra na EPMX, no período de ERE; iii) analisar os aspectos técnicos instrumentais da guitarra abordados durante o período de ERE. A EPMX, eleita como campo de pesquisa, é localizada em uma capital do nordeste. Os participantes da pesquisa foram dois docentes do curso técnico de guitarra da EPMX, atuantes durante o período de ensino remoto emergencial. Também foram entrevistados dois membros da gestão da instituição. A abordagem da pesquisa empregada foi a qualitativa, utilizando como técnica de coleta de dados: entrevista semiestruturada, realizada com os docentes e gestores da EPMX; análise documental dos planos de aulas propostos pelos professores de guitarra durante o período de ERE, dos documentos oficiais norteadores das atividades no período de ERE, elaborados pela secretaria de educação do estado onde a escola está localizada, análise dos vídeos do canal do *YouTube* da escola, e dos documentos de caracterização da instituição. O referencial teórico dividiu-se em três eixos temáticos; o primeiro eixo temático trata-se do ensino remoto emergencial e da cultura participativa digital, onde se tomou como referência os autores Barros (2020), Barros e Beltrame (2022), Beltrame (2018), Beltrame *et al.* (2023), Hodges *et al.* (2020), Jenkins *et al.* (2009), Jenkins *et al.* (2006), Moore *et al.* (2021), Tobias (2013), Penna (2015), Queiroz (2010), Souza (2021), Torres (2009), Waldron *et al.* (2020). O segundo eixo temático abarcou os saberes docentes e sua mobilização na prática profissional docente, segundo os autores Maurice Tardif (2014), Gautier *et al.* (2013), Lee Shulman (1986), Shulman (1987), Shulman (2014), Lee S. Shulman; Judith H. Shulman (2016). O terceiro e último eixo trata da educação profissional e tecnológica (EPT), de acordo com Brasil (1961; 1996; 2014a-e; 2020a-o), Borges e Faria (2015), Coutinho (1997), Lima e Alves (2015), Cunha (2000), Serra (1982), EPMX (2023), Oliveira *et al.* (2022), IFPE/ Barreiros (2023), CPM (2024). No que diz respeito às perspectivas, conceitos e referenciais que nortearam as práticas docentes durante o ERE, os resultados apontaram que ambos os professores não apresentaram em suas narrativas referenciais que conduziam suas práticas, mas suas experiências mobilizaram ações importantes. Os processos de apropriação tecnológica ocorreram por meio das capacitações promovidas pela gestão, pela comunidade escolar e entre os pares, evidenciando os saberes experienciais. No que tange aos aspectos técnicos instrumentais da guitarra, o Professor 1 e o Professor 2 encontraram desafios iniciais. Porém, suas ações pedagógicas conduziram à realização dos conteúdos propostos por meio das práticas musicais digitais. Concluímos que os saberes docentes relacionados às TDIC, no contexto do ensino/aprendizagem da guitarra em uma escola de educação profissional e tecnológica em música, são estruturados por professores Imigrantes Digitais, contudo, os professores encontraram possibilidades para a realização de suas práticas.

Palavras-chave: ensino remoto emergencial, cultura participativa digital, ensino de instrumento musical e educação profissional e tecnológica (EPT).

ABSTRACT

"From the recognition of the challenges related to Covid-19 (Coronavirus Disease — 2019) and experienced during the period of Emergency Remote Learning (ERL), the present research aimed to understand how the educational-musical processes took place in the context of teaching and learning electric guitar at a professional and technological music education school, named EPMX, during the ERL period. The specific objectives were: i) to analyze the perspectives, concepts, and frameworks that guided the guitar teachers' practices at EPMX during the ERL; ii) to identify the technological appropriation processes in electric guitar teaching at EPMX during the ERL period; iii) to analyze the instrumental technical aspects of the guitar addressed during the ERL period. EPMX, chosen as the research field, is located in a capital city in the Northeast region. The research participants were two teachers from the guitar technical course at EPMX, who were active during the emergency remote teaching period. Two members of the institution's management were also interviewed. The research approach employed was qualitative, using the following data collection techniques: semi-structured interviews with the teachers and managers of EPMX; document analysis of the lesson plans proposed by the guitar teachers during the ERL period, official documents guiding activities during the ERL period, prepared by the state education department where the school is located, analysis of videos from the school's YouTube channel, and institutional characterization documents. The theoretical framework was divided into three thematic axes; the first thematic axis deals with emergency remote learning and digital participatory culture, referencing authors such as Barros (2020), Barros and Beltrame (2022), Beltrame (2018), Beltrame et al. (2023), Hodges et al. (2020), Jenkins et al. (2009), Jenkins et al. (2006), Moore et al. (2021), Tobias (2013), Penna (2015), Queiroz (2010), Souza (2021), Torres (2009), Waldron et al. (2020). The second thematic axis covered teacher knowledge and its mobilization in professional teaching practice, according to authors Maurice Tardif (2014), Gautier et al. (2013), Lee Shulman (1986), Shulman (1987), Shulman (2014), Lee S. Shulman; Judith H. Shulman (2016). The third and final axis deals with professional and technological education (PTE), according to Brasil (1961; 1996; 2014a-e; 2020a-o), Borges and Faria (2015), Coutinho (1997), Lima and Alves (2015), Cunha (2000), Serra (1982), EPMX (2023), Oliveira et al. (2022), IFPE/Barreiros (2023), CPM (2024). Regarding the perspectives, concepts, and frameworks that guided the teaching practices during the ERL, the results indicated that neither of the teachers presented frameworks that guided their practices in their narratives, but their experiences mobilized important actions. The technological appropriation processes occurred through training sessions promoted by management, the school community, and peers, highlighting experiential knowledge. Concerning the instrumental technical aspects of the guitar, both Teacher 1 and Teacher 2 faced initial challenges. However, their pedagogical actions led to the completion of the proposed content through digital musical practices. We conclude that the teachers' knowledge related to ICTs, in the context of teaching/learning the guitar in a professional and technological music education school, is structured by Digital Immigrant teachers; however, the teachers found possibilities to carry out their practices.

Keywords: emergency remote teaching, digital participatory culture, musical instrument teaching and professional and technological education (EPT).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Pesquisa de planejamento das secretarias de educação do Brasil para o ensino remoto.	12
Quadro 1	Publicação no contexto do ensino superior.	17
Quadro 2	Publicação no contexto da educação básica.	22
Quadro 3	Publicação em contextos diversos de ensino.	25
Quadro 4	Possibilidades de práticas musicais na cultura participativa digital.	40
Figura 2	Classificação tipológica de Gauthier, Tardif e Shulman.	56
Figura 3	Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.	59
Figura 4	Ilustra o aumento da rede profissional e tecnológica dessas duas fases do governo Lula e Dilma (Brasil, 2016b).	62
Figura 5	Fundamentação Legal e Normativa da Educação Profissional e Tecnológica.	63
Quadro 5	Participantes da pesquisa.	69
Quadro 6	Informações sobre as entrevistas.	72
Figura 6	Programa de Ação Semestral — 2019.	80
Figura 7	Guia de Aprendizagem.	81
Figura 8	Aulas Produzidas pelo Professor 2.	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical.
ALEPE	Assembleia Legislativa do estado de Pernambuco.
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação.
CGIP	Coordenação Geral de Educação Integral e Profissional.
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira.
Covid 19	Coronavírus disease-2019.
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação.
CPM	Conservatório Pernambucano de Música.
CUCA	Centro Universitário de Cultura e Arte.
EMEM	Escola de Música do Estado do Maranhão.
EM&T	Escola de Música e Tecnologia.
EPT	Educação Profissional e Tecnológica.
ERE	Ensino Remoto Emergencial.
EPMX	Escola de Educação Profissional e Tecnológica em Música X.
GRE	Gerência Regional de Educação.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco — Campus Barreiros
IG&T	Instituto de Guitarra e Tecnologia.
<i>IJME</i>	<i>International journal of music education.</i>
<i>ISME</i>	<i>International Society for Music Education.</i>
LDB	Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação.
OMS	Organização Mundial da Saúde.
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos.
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.
SEE	Secretaria de Educação e Esportes do Estado.
SEIP	Secretaria de educação integral e profissional.
SEMP	Secretaria Executiva de Ensino Médio e Profissional.
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio.
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.
SME	Secretarias municipais de educação.
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana.
UFMA	Universidade Federal do Maranhão.
UFPA	Universidade Federal do Pará.
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco.
UFPB	Universidade Federal da Paraíba.
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
UnB	Universidade de Brasília.
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNIS	Universitário do Sul de Minas.
TIDC	Tecnologias digitais de Informação e Comunicação.
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	JUSTIFICATIVA	15
1.2	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	15
1.3	REVISÃO DE LITERATURA	16
1.3.1	Publicações no contexto do ensino superior	17
1.3.2	Publicações no contexto da educação básica	22
1.3.3	Publicações em contexto de ensinos diversos	25
2	REFERENCIAL TEÓRICO	33
2.1	ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E CULTURA PARTICIPATIVA DIGITAL	34
2.2	OS SABERES DOCENTES	43
2.2.1	Maurice Tardif	45
2.2.2	Clermont Gauthier	48
2.2.3	Lee Shulman	50
2.3	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)	57
3	PERCURSO METODOLÓGICO	67
3.1	ABORDAGEM E ESTRATÉGIA DE PESQUISA	67
3.2	CAMPO DE PESQUISA	67
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	69
3.4	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	70
3.4.1	Entrevistas	71
3.4.2	Análise Documental	72
3.4.3	Procedimentos éticos	73
3.4.4	Processo de análise dos dados	73
4	PROCESSOS EDUCATIVO-MUSICAIS NA EPMX DURANTE O ERE	74

4.1	PERSPECTIVAS, CONCEITOS E REFERENCIAIS QUE NORTEARAM AS PRÁTICAS DOCENTES DOS PROFESSORES DE GUITARRA DURANTE O ERE.	75
42	PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA PARA O ENSINO DE GUITARRA NO PERÍODO DE ERE.	84
4.3	ASPECTOS TÉCNICOS INSTRUMENTAIS DA GUITARRA ABORDADOS DURANTE O PERÍODO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SUA RELAÇÃO COM A CULTURA PARTICIPATIVA DIGITAL.	94
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS	104
	APÊNDICE A — DISPOSITIVOS E NORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ERE.	120
	APÊNDICE B — ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS PROFESSORES DE GUITARRA.	123
	APÊNDICE C — INSTRUMENTO DE CARACTERIZAÇÃO APLICADOS À GESTÃO.	125
	ANEXO A — PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	127
	ANEXO B — ANEXO A — DECRETO N.º 9.164 DE 15 DE FEVEREIRO DE 1984.	131

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa originou-se de vivências com a temática da prática de ensino de guitarra, mais especificamente a partir de 2002, quando ingressei no curso de Guitarra na Escola de Música e Tecnologia (EM&T) em São Paulo, onde também cursei a especialização em jazz no Instituto de Guitarra e Tecnologia (IG&T). A substancial estrutura tecnológica provida pela EM&T, — tais como: estúdio de gravação de áudio e vídeo, auditório para concertos e *workshops*, salas e videoteca acusticamente tratadas, com computadores, mesa de som, *headphone*, metrônomo, digital, multi-efeitos para guitarra, amplificadores, instrumento de diferentes modelos para cada estudante, foi importante norteadora. Anos depois, tive a experiência de cursar a graduação de Licenciatura em Música, na modalidade EaD, no Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS-MG).

Somado a isso, tenho atuado como professor de música, ensinando guitarra e outros instrumentos musicais, trabalhando com a performance musical, como editor de livros musicais e com produção musical. Mesmo antes da pandemia da Covid-19, as práticas educacionais no contexto das tecnologias já estavam presentes em minha atuação profissional docente. Fundei o Instituto Wallace Seixas, microempresa de minha propriedade, na qual são ofertadas aulas no ambiente online e presenciais. Contudo, no período de distanciamento social, foram realizadas somente aulas remotas, permitindo a continuidade de minha atividade profissional de ensino, sendo necessário (re)pensar e ressignificar práticas docentes já consolidadas em minha atuação. Desta forma, surgiu o interesse de pesquisar estratégias educacionais vinculadas às tecnologias durante o período do ERE, para o ensino-aprendizagem de guitarra elétrica.

A pandemia causada pela COVID-19¹, decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional em 11 de março de 2020 (WHO, 2020), provocou muitas mudanças na vida em sociedade e gerou a necessidade de adaptações de todas as ordens e em todo o mundo. Dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)² mostram que mais de 1,5 bilhão de estudantes foram afetados

¹ COVID-19 — (Coronavirus Disease-2019).

² Disponível em: <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response/initiatives>

pela pandemia e os alunos vulneráveis foram os mais atingidos. Em 20 de março de 2020, ocorreu a suspensão das atividades presenciais como estratégia para contenção do vírus e as escolas foram completamente fechadas em 15 países e parcialmente em 14. Esta decisão atingiu cerca de 363 milhões de alunos, desde a educação infantil até o ensino superior. Essas ações abrangeram a Ásia, Europa, Oriente Médio e América do Norte (UNESCO, 2023).

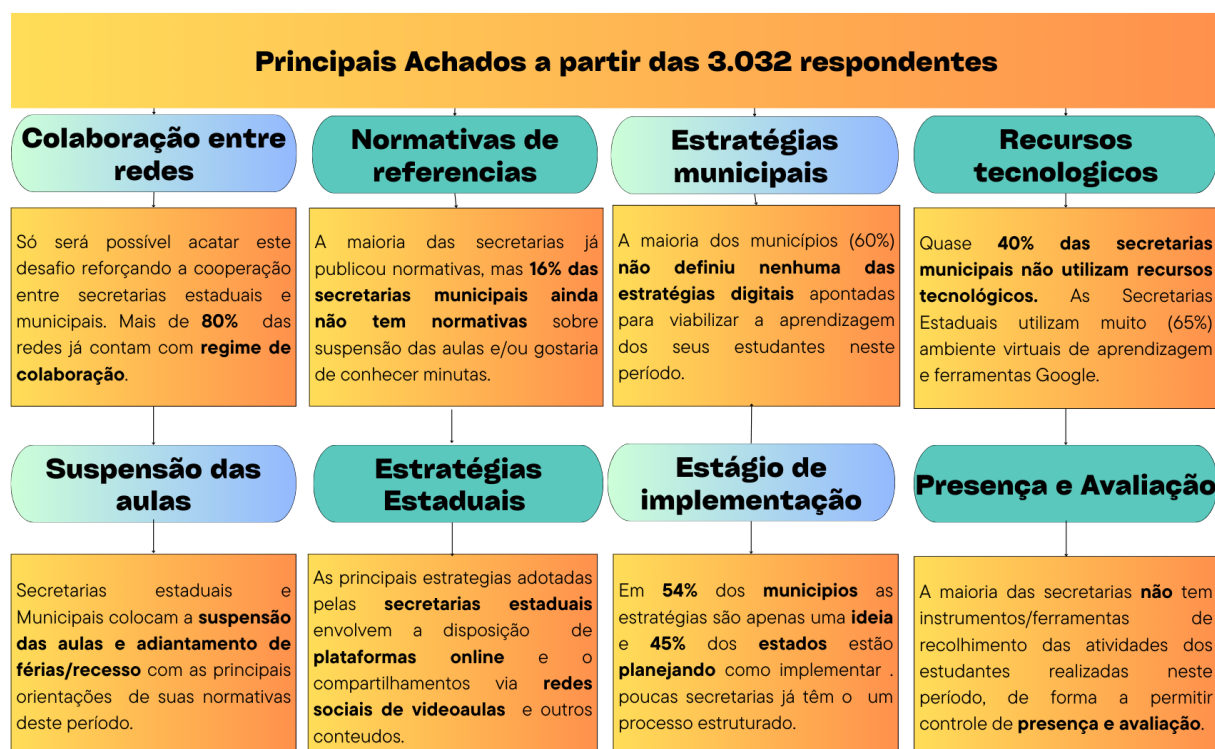
De forma semelhante, no Brasil também houve a suspensão das atividades presenciais de ensino nas redes públicas e privadas. As impossibilidades impostas pelo distanciamento social mobilizaram a adequação de práticas educativo-musicais ao ambiente remoto, e frente a isto, o professor de música redirecionou as possibilidades e ferramentas de criação, difusão e *performance* musical ao meio digital (Barros, 2020). O Ministério da Educação (MEC) publicou dispositivos legais³ que legitimaram essas ações de enfrentamento, no âmbito da educação brasileira, com objetivo de evitar a propagação da Covid-19.

Estudiosos do campo da educação classificaram as ações educacionais ocorridas durante o período de pandemia como Ensino Remoto Emergencial (ERE) (Hodges *et al.*, 2020). O ERE compreende-se como adaptação curricular temporária, que surge como alternativa para que as atividades acadêmicas ocorressem, devido às circunstâncias sanitárias adversas. Neste, implementaram-se soluções de ensino totalmente remotas e/ou híbridas que, em outro contexto, seriam realizadas no formato presencial (Hodges *et al.*, 2020, p. 9).

A pesquisa realizada pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) com 54,5% dos municípios brasileiros, teve como objetivo descrever o panorama sobre a oferta de atividades educativas durante o ERE. A pesquisa analisou as seguintes temáticas: a) normativa específica frente à Covid-19; b) estratégias de aprendizagem frente à Covid-19 e fase de implementação; c) acompanhamento remoto de presença e avaliação de aprendizagem dos estudantes; d) tecnologias já utilizadas/em uso nas redes de ensino (CIEB, 2020). A síntese dos principais resultados está indicada na figura abaixo:

³ Para verificar as leis, dirija-se ao apêndice A.

Figura 1 - Pesquisa de planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para ensino remoto.



Fonte: elaborada pelo autor com base em CIEB (2023).

Conforme observado, os achados evidenciaram a magnitude do desafio a ser enfrentado na ocasião, tendo em vista que 63% das secretarias municipais de educação sequer tinham orientação aos docentes e estudantes sobre qual estratégia de ERE deveria ser adotada durante o período de distanciamento social (CIEB, 2020). Segundo os dados compilados do CIEB (2020), as principais diretrizes aplicadas pelas Secretarias Municipais e Estaduais participantes foram o uso das mídias sociais para permitir o envio de: a) materiais digitais pelo professor aos estudantes da sua turma (18,9%), b) orientações genéricas com apoio de livros didáticos (12,4%) e c) disponibilização de vídeo aulas gravadas pelos professores e enviadas aos estudantes para que eles assistissem em seus aparelhos em casa (7,45%). Para os alunos que não tinham equipamentos ou conectividade em casa, 6,4% das SME disponibilizaram material impresso (apostilas, livros didáticos e/ou outros) com atividades a serem realizadas pelos estudantes.

Frente à súbita necessidade de adaptação ao ERE, dados da pesquisa das tecnologias de informação e comunicação — TIC Educação 2021, nos domicílios brasileiros, apresentaram que 92% dos docentes buscaram formas para desenvolver

ou aprimorar seus conhecimentos para apropriação de tecnologias em suas aulas e 84% afirmaram ter tido acesso a materiais didáticos mais diversificados em relação às tecnologias. A pesquisa revela também que 59% do total de professores atribuíram a dificuldade com as TIC em atividades educacionais à falta de uma capacitação profissional específica. Dentre os professores das áreas rurais essa dificuldade foi referida por 73% e entre os educadores de escolas públicas municipais, estaduais e federais, por 64% dos profissionais abordados (CETIC, 2021). Neste contexto, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) foram potencializadas.

No que diz respeito aos estudantes, uma das dificuldades relatadas pelos educadores na realização das atividades educacionais no ERE foi que 86% dos alunos não dispunham de equipamentos adequados para o acesso à internet nos domicílios. Percentual que aumentou para 91% no ensino público municipal, estadual e federal (CETIC, 2021). Para Passarelli e Angeluc (2018), existe relação entre o estrato social do estudante e o uso das plataformas de aprendizagem no ambiente online de ensino. Quase 90% dos usuários de classes sociais mais desfavorecidas desconheciam tais plataformas.

O aumento do acesso à internet entre os domicílios de classes mais baixas é resultado da propagação do uso da internet móvel do telefone celular (CETIC, 2022), sendo este o dispositivo mais utilizado (99,5%) dentre os brasileiros para acesso à internet em domicílio (IBGE, 2022). Os dados da pesquisa TIC Domicílio 2022⁴ mostram que quanto maior a renda familiar, maior a proporção de usuários de internet no domicílio (até um salário mínimo — 67% e mais de 10 salários mínimos — 97%). Os resultados mostraram também que o percentual de uso do celular como dispositivo para acesso à internet não diferiu entre as diversas categorias analisadas, tais como: área urbana e rural, macrorregião do país, sexo, raça/cor, renda familiar e classe social. Esse percentual variou de 99% a 100% (CETIC, 2022).

No campo da educação musical, o ensino remoto emergencial tornou-se ainda mais desafiador, tendo em vista que as plataformas digitais utilizadas para as aulas remotas não foram concebidas para atividades e *performances* musicais síncronas, apresentando problemas de latência⁵, fidelidade sonora e sincronização.

⁴ <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2022/domicilios/>

⁵ **Latência** é o tempo entre o recebimento de um sinal de áudio pela entrada (*Input*) de um dispositivo

Acrescido a isso, para uma boa captação de áudio, os equipamentos têm um custo elevado (Barros, 2020). Estes acontecimentos afetaram as ações de ensino-aprendizagem, sobretudo, nas práticas musicais coletivas, causando uma impraticabilidade na *performance*, no compartilhamento dos conteúdos práticos do instrumento e no processo avaliativo das ações conjuntas em tempo real.

Barros e Beltrame (2022, p. 6 e 7) afirmam que:

[...] essa sincronia não foi resolvida utilizando recursos de webconferência, e, somando ao fato de não poder tocar junto nem presencialmente, surge um fenômeno que ocorre por práticas e comunicação assíncrona: os collabs, que são vídeos colaborativos realizados em parcerias nas quais cada um grava a sua parte e a edição em vídeo e em áudio é realizada posteriormente.

Vale ressaltar que a implementação dos avanços tecnológicos no ensino da música já estava acontecendo, mas a pandemia atuou como catalisador desse processo. Muitas estratégias educacionais vinculadas às tecnologias adotadas durante a pandemia permanecem atualmente, mesmo com o retorno do ensino presencial, ficando como um saldo positivo desse momento histórico e social tão marcante. A partir de todo o panorama apresentado, o problema de pesquisa desta dissertação se configura em: *como se deram os processos educativos-musicais, no âmbito do ensino-aprendizagem de guitarra elétrica, na perspectiva docente, em instituições que ofertam cursos de nível Técnicos em música, no período de ensino remoto emergencial, ocasionado pela pandemia de Covid-19?*

Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral: compreender como se deram os processos educativos-musicais, no âmbito do ensino-aprendizagem de guitarra elétrica, em uma escola de educação profissional e tecnológica em música, denominada EPMX, no período de ERE. Como objetivos específicos, pretendemos:

- Analisar as perspectivas, os conceitos e os referenciais que nortearam as práticas dos professores de guitarra da EPMX durante o ERE.
- Identificar os processos de apropriação tecnológica no ensino de guitarra na EPMX, no período de ERE.
- Analisar os aspectos técnicos instrumentais da guitarra abordados durante o período de ERE.

e a saída, o intervalo de tempo entre o som que está sendo alimentado para o sistema e o mesmo som que está saindo do dispositivo de alto-falante.

1.1 JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa justifica-se por propor análise e compreensão de como ocorreram os processos educativos-musicais, no âmbito do ensino-aprendizagem de guitarra elétrica, em uma escola especializada em música, no período de ensino remoto emergencial. Foi escolhida como campo de pesquisa uma escola especializada em música vinculada à educação profissional e tecnológica (EPT), localizada em uma capital do nordeste brasileiro, que oferta cursos de forma concomitante e subsequente aos estudantes que cursam ou já cursaram o ensino médio.

Dessa forma, para compreender os processos educacionais relacionados à mobilização dos saberes docentes no campo da educação musical no ensino remoto emergencial e suas práticas musicais digitais oriundas da cultura participativa digital, a pesquisa analisou os conceitos, os referenciais, os aspectos técnicos instrumentais da guitarra e os documentos oficiais da instituição selecionada.

Assim, analisar os processos educativos musicais do ensino de guitarra que ocorreram no espaço de formação técnica em música no ERE, trará respostas científicas que poderão subsidiar o planejamento e a execução destas práticas de ensino e aprendizagem de forma mais estruturada e norteadora.

1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação segue sistematizada da seguinte forma: A primeira seção corresponde à Introdução que apresenta o tema e seu problema/questão de pesquisa, fazendo uma discussão preliminar sobre o tema de pesquisa, apresentando os objetivos gerais e específicos, a justificativa e a revisão de literatura. Na segunda seção, Referencial Teórico, são apresentadas as fundamentações teóricas do trabalho, divididas em três eixos temáticos: O primeiro eixo temático trata-se do ensino remoto emergencial e a cultura participativa digital; o segundo eixo temático aborda os saberes docentes, que está dividido em três subseções e elucida questões relativas à mobilização dos saberes docentes enquanto construção teórica-epistemológica. O terceiro e último eixo temático discorre sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A terceira seção corresponde ao Percurso Metodológico adotado nesta pesquisa. Neste estão descritas a abordagem e estratégia de pesquisa, campo de

pesquisa, os participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, que estão subdivididos em entrevista e análise documental, os procedimentos éticos e como foi realizada a análise dos dados. Na quarta seção, houve a apresentação e análises dos dados e, na quinta seção, as considerações finais.

1.3 REVISÃO DE LITERATURA

No intuito de estabelecer uma maior relação do objeto de pesquisa com o panorama de produção científica da área, foi realizada uma revisão de literatura. Esta revisão possibilitou compreender de forma mais ampla acerca do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIDC) e da cultura participativa digital. Ademais, evidenciou lacunas existentes na produção científica brasileira relacionada ao campo da educação musical, especificamente no ensino-aprendizagem de guitarra elétrica em uma instituição de ensino técnico em música.

Para a revisão de literatura, foi realizada uma busca em trabalhos publicados entre os anos de 2019 a 2023 com o objetivo de elucidar sobre alguns temas emergentes e norteadores da pesquisa antes e durante o distanciamento social causado pela Covid-19. A revisão de literatura foi realizada nos seguintes repositórios: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bancos de teses e dissertações digitais dos Programas de Pós-graduação em Música do Brasil, além de publicações dos seguintes periódicos: Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Revista *OPUS*, Revista *PerMusí*, Revista *Música Hodie*, Revista *Vórtex*, Revista *Ouvirouver*, Revista *Em Pauta*, Revista *Em Rede*, Revista UNITINS, Revista Interface Científica e nos Anais de Eventos da ABEM, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) e da Música e Educação (MUSE).

A princípio foram utilizados os descritores: *ensino de guitarra*; *ensino remoto emergencial*; *educação musical*; *ensino de instrumento musical*. Entretanto, foram localizados textos cujos assuntos não estavam alinhados à temática e objetivos centrais desta pesquisa, apresentando uma amplitude maior e não contribuindo com uma busca tão refinada, sendo assim, após esta delimitação e redirecionamento, mantendo os mesmos anos de publicação e utilizando os conectores conforme abaixo descritos, foi realizada uma nova busca:

- Ensino remoto emergencial *AND* ensino de instrumento *AND* ensino técnico.
- Ensino remoto emergencial *OR* ensino de instrumento *OR* ensino técnico.
- Ensino remoto emergencial *AND* ensino de instrumento.
- Ensino remoto emergencial *AND* ensino técnico.

Portanto, foram encontradas 20 publicações para esta revisão de literatura, a saber: 1 dissertação coletada na plataforma sucupira, 4 artigos em periódicos (todos publicados na Revista Abem) e 15 artigos em anais de eventos (11 nos anais da ABEM, 3 nos anais da ANPPOM e 1 da MUSE). Dos conteúdos das 20 publicações, 11 são relatos de experiências, 8 são dados de pesquisas e 1 ensaio.

As publicações que integram essa revisão de literatura foram agrupadas conforme o contexto de prática musical: i) Publicações no contexto do Ensino Superior (7 artigos); ii) Publicações no contexto da Educação Básica (4 artigos e 1 Dissertação); iii) Publicações em Espaços de ensino diversos (8 artigos) — sendo apresentados abaixo.

1.3.1 Publicações no contexto do ensino superior.

Quadro 1 – Publicações no contexto do ensino superior.

Ensino Superior.				
Autoria	Título	Tipo de produção	Local	Ano
ANDRADE, Klesia Garcia.	Problema, criatividade e ensino remoto emergencial: reflexões sobre a prática docente no ensino superior.	Ensaio	Revista da Abem.	2022
CERNEV, Francine Kemmer; DUTRA, Olga Regina Holanda dos Santos.	As adaptações nas aulas de música durante o ensino remoto emergencial: em busca de novos caminhos, propostas e perspectivas.	Pesquisa	Revista da Abem.	2021
VASCONCELOS, Mônica Cajazeira Santana.	Ensino remoto: experiências de professores de música em um centro universitário de cultura e arte.	Pesquisa	Anais de Congressos — ABEM.	2021
MARQUES, Gutenberg de Lima; SANTOS, Carla Pereira dos.	WhatsApp e o ensino remoto emergencial de música: relatos e reflexões sobre uma prática de estágio supervisionado na Educação Básica.	Relato de experiência	Anais de Congressos — ABEM.	2021

BRANDÃO, Renato.	Professor de música com síndrome de stargardt: as equalizações de direito durante a pandemia COVID-19 no ensino remoto musical.	Relato de experiência	Anais de congressos — MUSE.	2021
TANAKA, Harue.	Aulas de piano em grupo on-line: um relato de experiência em tempos de pandemia (graduação e extensão universitária).	Relato de experiência	Anais de Congressos — ABEM.	2021
FILHO, Sérgio Alexandre de Almeida Aires; SANTOS, Carla Pereira dos; MARINHO, Vanildo Mousinho	Ensino coletivo remoto de violão: desafios e (re)invenções pedagógicas durante o período da pandemia do COVID.	Relato de experiência	Revista da Abem.	2020

Fonte: elaborado pelo autor.

O ensaio de Andrade (2022) tem como eixo central a possibilidade de despertar uma ação docente criativa. O objetivo da discussão é compreender as características teóricas e práticas das abordagens denominadas ativas e outras contemporâneas, contribuindo para a discussão sobre questões de práticas docentes criativas no ensino superior. A autora utilizou-se de teorias das áreas da educação musical e da psicologia acerca dos conceitos de problema e criatividade, de atuação docente no ensino superior e no contexto remoto. O pensamento convergente e divergente são pilares estruturantes da autora na resolução de problemas e fundamentam o desenvolvimento da criatividade. Os resultados desse ensaio destacaram o planejamento das aulas síncronas e assíncronas, e que as aulas eram consideradas muito satisfatórias tendo em vista a prática musical anteceder o conteúdo teórico. Acrescido a isto, o conteúdo fora enviado anteriormente, facilitando a discussão e a compreensão do que seria debatido, tornando as aulas dinâmicas e bem sistematizadas. A autora afirmou que o processo de planejamento das atividades para o ambiente virtual durante a pandemia possibilitaram ações pedagógicas relevantes em um momento de adversidades, trazendo experiência docente e agregando o estímulo à criatividade.

O trabalho de Cernev e Dutra (2021) apresentou uma pesquisa bibliográfica e um *survey* interseccional, aplicado via internet, com um questionário aberto respondido por 162 estudantes. Para os autores, o objetivo principal foi compreender como os estudantes de licenciatura em música da Universidade de Brasília — UnB, no início do distanciamento social causado pela Covid-19, se adaptaram ao ERE. As respostas do questionário apontaram que quase a metade dos estudantes que

exerciam a função de professor de música interromperam suas atividades durante o distanciamento social por dois motivos: desistência por parte dos alunos ou porque eles não dispunham de ferramentas tecnológicas adequadas acrescido à baixa conectividade. Dentre os que se adaptaram, a maioria usava seus dispositivos tecnológicos pessoais. Os autores destacam que para uma educação transformadora é fundamental a formação do educador, garantindo que suas experiências musicais estejam alinhadas aos desafios da atualidade e contextualizadas com as especificidades sociais e culturais dos alunos.

Vasconcelos (2021) teve como objetivo principal avaliar o desenvolvimento das atividades pedagógicas na modalidade de ERE dos professores de música do Centro Universitário de Cultura e Arte (CUCA), uma das unidades da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) durante a pandemia. A metodologia foi uma abordagem qualitativa e participaram do estudo 13 professores. O estudo revelou que as principais dificuldades encontradas foram relacionadas à conexão de internet e à falta de tecnologias apropriadas para produção, captação e manipulação de áudio e vídeo. A fundamentação teórica que sustentou os conceitos e nomenclatura ERE foi Hodges, *et al.* (2020). O autor defende como uma estratégia para o enfrentamento do ERE à autorregulação.⁶ Os resultados dessa pesquisa apontaram que aqueles educadores que autorregularam apresentaram melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Já os autores Marques e Santos (2021) apresentaram um relato de experiência sobre o componente curricular Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba, que acontecia numa escola municipal de educação básica no município de João Pessoa. O objetivo foi destacar as inferências do ensino remoto emergencial no campo da educação musical por meio do WhatsApp a partir de reflexões e diálogos entre o orientador e o estagiário. Apesar de os autores terem encontrado algumas desvantagens no uso deste aplicativo para tal fim, os benefícios foram maiores, tais como: favorece maior diálogo e problematização dos temas, promove motivação dentro e fora de sala de aula e possibilita compartilhar conteúdos em formatos diversos. Adicionalmente, foi evidenciada a elaboração de conteúdos pedagógicos digitais no

⁶ No âmbito da aprendizagem, a autorregulação é conceituada como o processo pelo qual o aprendiz sistematiza, acompanha e qualifica o seu próprio aprendizado (Zimmerman e Schunk, 2011).

formato de vídeo aulas e *podcasts* e o incentivo às práticas artísticas em sintonia com as linguagens musicais e audiovisuais.

O trabalho de Brandão (2021) planejou compreender como se deu o ensino musical em um curso de formação de professores de música ministrado por um professor com baixa visão durante o período de pandemia do COVID-19, no segundo semestre de 2020. O presente relato abordou temas que relacionam a música, a baixa visão e a tecnologia. Acrescido a isso, sobre a Síndrome de *Stargardt*⁷, a pedagogia inclusiva, a condição imagética do som, propondo associar imagem ao som, comparando as particularidades da fotografia e da fonografia. O relato esclareceu que a tecnologia contribuiu para os avanços relacionados à leitura, ampliação de imagens, verificação autônoma de exercícios, a retirada das lentes físicas e minimizou a abundância de papel produzido para a elaboração dos materiais didáticos relacionados às dificuldades visuais. Os resultados apontaram que o uso da tecnologia favoreceu as pessoas com deficiência visual por estes não precisarem de centros especializados para a produção de livros em Braille, leitores voluntários e escrita manual ampliada em tinta, ou seja, o ERE possibilitou ao professor de baixa visão uma atuação do trabalho e ações igualitárias de sua função. Em uma aula presencial, este professor com baixa visão enfrentaria desafios relacionados à infraestrutura para seu deslocamento e realização das suas atividades.

Por sua vez, Tanaka (2021) apresentou um relato de experiência intitulado: Aulas de piano em grupo on-line: um relato de experiência em tempos de pandemia (graduação e extensão universitária). A autora disserta sobre a prática docente pianística, a partir do uso de tecnologias da comunicação e informação (TICs) aplicadas às aulas da graduação de música (instrumento complementar/piano) da Universidade Federal da Paraíba, quanto no curso de extensão, chamado de Aprendizagem do Piano em Grupo (APIG), no período de março a julho de 2021. Os resultados mostraram que a utilização do método O Passo, as práticas de leitura à

⁷ “A doença de **Stargardt** é uma distrofia macular hereditária que afeta indivíduos jovens, caracterizada por comprometimento progressivo da visão central causada por mutações no gene ABCA4, envolvido no metabolismo da vitamina A nas estruturas da retina”(Aleixo et., al 2023, p. 21647).

primeira vista, a rítmica de Gramani⁸ e o *Konnakol*⁹ favoreceram novos aprendizados aos estudantes, mantendo as aulas mesmo com a ausência de instrumento musical. Vale ressaltar que foram ofertados conteúdos sobre harmonia funcional popular, ritmos brasileiros e suas relações com instrumentos de percussão, além de métodos e vídeos de outros instrumentos, exemplificando as partes rítmicas no aprendizado de levadas da mão direita e esquerda do pianista. As aulas eram todas gravadas e ficavam disponíveis para os alunos na plataforma *Songster* por 90 dias. Foram identificados como pontos desfavoráveis a falta de conexão via *internet (Wi-Fi)*, equipamentos com baixa capacidade de armazenamento de dados, problemas com áudio e vídeo de celulares e notebooks, a falta de letramento digital por parte dos educadores e educandos, os choques de horários de outras atividades.

O relato desenvolvido por Filho, Santos e Marinho (2020) apresentou como objetivo principal reflexões a partir de uma experiência de ensino remoto coletivo de violão em um projeto de extensão universitária. A experiência relatada foi realizada com a Orquestra de Violões da Paraíba (OVPB), o qual é um projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A discussão teórica dos autores trata do ensino-aprendizagem entre a prática e a junção teoria e prática. O curso *online* oferecido foi estruturado com dois coordenadores e quatro monitores, contendo cinco turmas para alunos iniciantes e três turmas para os veteranos que haviam participado das aulas presenciais. As aulas foram síncronas pelo *Google Meet* e assíncronas pelo *WhatsApp*. A latência das plataformas foi registrada como um problema recorrente. Outro ponto negativo apontado pelos autores foi não possibilitar a inclusão dos que não tinham a condição necessária para participar.

Neste eixo, intitulado ensino superior, os autores trouxeram, com uma certa frequência, a ausência de recursos tecnológicos utilizados para o ensino da música, problema de latência nas transmissões, dificuldades com o uso das TDIC, acrescido à baixa conectividade. Podemos inferir que estes acontecimentos foram determinantes para as incipientes ações de ensino aprendizagem nas aulas no ERE. Logo, entendemos que um bom planejamento das aulas síncronas e assíncronas e o engajamento do educador na formação e capacitação são fundamentais, acrescido

⁸ A rítmica de Gramani amplia a independência dos movimentos e destaca a polirritmia como elemento central no estudo da rítmica, propondo exercícios que desenvolvem a sensibilidade rítmica e oferecem uma nova abordagem para a percepção musical (Ribeiro; Fiaminghi, 2016, p. 1).

⁹ **Konnakol:** “estilo sofisticado de percussão vocal [...] as sílabas rítmicas vocalizadas da música e dança clássica do sul da Índia”(Young, 2015, p. 1)

aos suportes governamentais adequados para as ações de ensino-aprendizagem por meios digitais. Como, por exemplo, entender os diferentes espaços e contextos, o acesso à internet de qualidade e equipamentos adequados para o processo de compartilhamento dos conteúdos educativo-musicais no ERE “[...] no que tange à exclusão digital no Brasil. O trabalho remoto na pandemia revisitou as diferenças sociais e como isso impactou diretamente o acesso à informação via internet” (Barros;Beltrame, 2022, p.9). O relato de Brandão (2021) chama a atenção pelo fato das TDIC favorecerem as pessoas com deficiência visual, na acessibilidade e equidade nos acessos aos bens essenciais do ser humano no cotidiano, sobretudo, na função do trabalho, onde em tempos normais isso não ocorre. Um dado importante nesta categoria dentre os sete trabalhos existentes é que foram encontrados quatro trabalhos que discutem os aspectos relacionados ao ERE, frutos de experiências e pesquisas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

1.3.2 Publicações no contexto da educação básica.

Quadro 2 – Publicações no contexto da educação básica.

Ensino Fundamental.				
Autoria.	Título	Tipo de produção	Local	Ano
OLIVEIRA NETO, João Flávio de; ANDRADE, Klesia Garcia.	A pandemia de Covid-19 e o ensino de música na escola básica: revisão de literatura de uma pesquisa em andamento.	Pesquisa	Anais de Congressos — ANPPOM.	2022
BEZERRA, Igor de Tarso Maracajá.	Educação Musical e Tecnologia: Reflexos de uma aproximação acelerada pela pandemia.	Pesquisa	Anais de Congressos — ABEM.	2021
FANFONI, Ellen De Lourdes Pellicari.	O ensino da arte para alunos do ensino fundamental durante a pandemia da COVID-19: análise da experiência remota.	Pesquisa	Plataforma Sucupira.	2021
QUEIROZ, Andréa Matias; SANTOS, Thiago Amaral; SAMPAIO, Renato Tocantins.	Aulas de música em tempos de pandemia: relato de duas experiências em escolas de Educação Básica nas cidades de Brasília—DF e Belo Horizonte—MG.	Relato de experiência	Anais de Congressos — ABEM.	2021
SANTOS, Micael Carvalho dos.	Educação Musical Escolar no contexto do ensino emergencial remoto: um relato de experiência.	Relato de experiência	Anais de Congressos — ABEM	2021

Fonte: elaborado pelo autor.

Das cinco publicações vinculadas a esta categoria, duas trazem dados também de revisão de literatura. Oliveira Neto e Andrade (2022) pretenderam compreender as práticas pedagógicas estabelecidas no ensino de música na escola básica, durante a pandemia de Covid-19, refletindo sobre os documentos que regulamentam as atividades pedagógicas no período de distanciamento e como os educadores vivenciaram a apropriação tecnológica nas aulas de música. Esta publicação, trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado em andamento, que evidencia os achados da revisão de literatura. A metodologia adotada foi a qualitativa e a técnica de coleta de dados foi a pesquisa documental e as entrevistas narrativas. A fundamentação teórica foi pautada na cultura participativa, na cultura escolar e na atuação docente contextualizada. A revisão abrangeu as publicações da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) entre os anos de 2017 e 2021. Os resultados iniciais evidenciaram que as práticas pedagógicas adotadas no ensino de música na escola básica, durante a pandemia de Covid-19, foram adequadas segundo o contexto sociocultural, as estruturas possíveis disponíveis, assim como as competências e limitações dos professores no uso das tecnologias digitais.

A pesquisa de Bezerra (2021) teve como objetivo principal compreender como tecnologias digitais contemporâneas podem ser trabalhadas a partir de uma ação pedagógica que estimule experiências de criação musical em aulas remotas com crianças do 1º ano do ensino fundamental. A pesquisa pretendeu compreender a educação musical frente às tecnologias em tempo de pandemia da COVID-19, realizando um mapeamento dos textos publicados no ano de 2020 pela Revista da ABEM, nos Anais da Anppom e nos Anais dos encontros Unificados da ABEM. Os resultados mostraram que só foram encontrados textos nos Anais da ABEM, os quais apontam uma tendência de crescimento nas produções de educação musical com as tecnologias. Não foram encontrados na pesquisa estudos cujo campo tenha sido a escola de educação básica privada e que faça um paralelo com as escolas públicas, analisando os processos de ensino aprendizagem neste contexto pandêmico, assim como a carência de pesquisas sistemáticas que contraponham as estratégias pedagógicas. O autor ainda revelou a incipiência na produção científica no que tange às práticas pedagógicas, que mostrem resultados positivos e negativos, que promovam melhorias dos próprios recursos, bem como das práticas pedagógicas.

Por sua vez, Queiroz, Santos e Sampaio (2021) discutiram o papel da afetividade nas aulas de música durante o distanciamento social causado pela Covid-19 entre os anos de 2020 e 2021, utilizando dois relatos de experiências na Educação Básica da rede privada em Brasília-DF e Belo Horizonte-MG. Os autores propuseram compreender como ocorreu a aprendizagem de música no ERE e na formação humanista das crianças. Os resultados destes relatos apontaram que diante do cenário imposto pela Covid-19, os educadores tiveram que adaptar suas aulas presenciais para a utilização de gravações de videoaulas com duração de 15 a 20 minutos, após aproximadamente seis ou sete semanas as aulas passaram a acontecer no Google Meet. Foram elencados nesses resultados alguns problemas na realização das aulas de música: a falta de sincronização do áudio durante as aulas em grupo, a indisponibilidade de compartilhamento de instrumentos, a incipiente qualidade da transmissão e do áudio, interferindo assim na motivação e desempenho dos alunos.

A pesquisa de Fanfoni (2021) visou compreender e descrever o componente Arte no ensino fundamental durante o período ERE e como foram as experiências, dificuldades e estratégias utilizadas por estes educadores na utilização das TDIC. Esta dissertação tem como metodologia um estudo quáli-quantitativo de caráter exploratório. A coleta de dados foi realizada por um questionário aplicado via Google Forms para 40 professores de Arte do Ensino Fundamental II de diversas cidades do país. Os achados deste estudo apontaram que a maioria dos educadores possuía as ferramentas tecnológicas, boa internet e tinha entendimento quanto à importância do uso das TDIC nas aulas. No entanto, não tinham formação apropriada para o uso dessas tecnologias. Alguns alunos não tinham esses recursos e, em alguns casos, a oferta de apostilas impressas foi a solução para que os alunos tivessem acesso ao conteúdo.

O relato realizado por Santos (2021) apresentou a experiência da educação musical escolar no contexto do ensino remoto emergencial, durante o ano letivo de 2020, no Colégio de Aplicação da UFMA. O projeto adaptado da instituição para este período pandêmico, destaca a organização transdisciplinar e a organização das expressividades artísticas no contexto do componente curricular Arte e suas linguagens. Este relato estabeleceu dois objetivos principais. O primeiro foi desenvolvido com práticas pedagógicas de forma presencial e não presencial que garantisse o acesso aos conhecimentos e saberes considerados fundamentais à

formação dos sujeitos do processo educativo, no período da pandemia e o segundo foi construir uma unidade de trabalho que possibilitasse ações educativas que garantisse a qualidade do processo de ensino aprendizagem, com base na formação humana. A vertente teórica utilizada pelo autor está relacionada ao estruturalismo e ao pós-estruturalismo. Os resultados mostraram que, depois da criação do projeto, as disciplinas e suas atividades passaram a ser planejadas semanalmente, favorecendo a organização do ano letivo e das aulas síncronas. Foram introduzidos materiais de suporte pedagógico para os alunos em formato PDF neste período.

No eixo educação básica, encontramos alguns trabalhos que apresentaram dados de pesquisa quanto às práticas pedagógicas no ERE. Porém, percebe-se que existem algumas tendências, como o crescimento nas produções de educação musical com as tecnologias, mas poucas publicações que analisem os processos de ensino aprendizagem do instrumento musical no ERE. Sobretudo, uma carência de pesquisas que busquem compreensões das estratégias pedagógicas utilizadas e seus resultados, com as instituições, públicas e privadas. É recorrente nos eixos aqui descritos as dificuldades encontradas pelos educadores e educandos com o uso das TDICs, que podem estar ligadas ao período formativo desses indivíduos e à falta de acesso às tecnologias digitais.

1.3.3 Publicações em contexto de ensino diversos.

Quadro 3 – Publicações em contextos diversos de ensino.

Espaços de ensino diversos. ¹⁰				
Autoria	Título	Tipo de produção	Local	Ano
MIRANDA, Bruna dos Santos.	Piano na pandemia: relato de experiência nas aulas de piano online.	Relato de experiência	Anais de Congressos — ANPPOM.	2022
SILVA NETO, Antonio Elias .	O ensino da música na pandemia: aspectos pedagógicos-sociais das aulas remotas de guitarra elétrica da Escola de Música do Estado/MA.	Relato de experiência	Anais de Congressos — ANPPOM.	2022
MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim; LIMA, Alex Barbosa de.	Educação musical em ensaios on-line: desafios e experiências de “coros virtuais” em tempos de pandemia.	Relato de experiência	Revista da Abem.	2022

¹⁰ **Espaços de ensino diversos:** Para os fins desta revisão de literatura, foram considerados espaços de ensino diversos as escolas básicas, ensino superior, escolas especializadas de música e ações vinculadas às iniciativas do terceiro setor (ONGs, projetos sociais, instituições religiosas, entre outras).

MOREIRA, Moacir Emanuel Silva; SCOTTI, Adelson Parecido.	Ensino coletivo de violão e teoria musical no formato remoto emergencial: um relato de experiência no PIPBEX.	Relato de experiência	Anais de Congressos — ABEM.	2021
ALVIM, Izabela da Cunha Pavan.	Impressão digital: relato de experiência de ensino do piano para crianças durante a pandemia de Covid-19.	Relato de experiência	Anais de Congressos — ABEM	2021
SILVA, Paula Cristine Soares da; SANTOS, Jonathan Baião dos	O ensino de instrumentos musicais em projetos sociais do Distrito Federal: um levantamento em tempos de pandemia.	Pesquisa	Anais de Congressos — ABEM.	2021
DONATO, Leandro Cavalcanti Silva.	O ukulele e o ensino remoto: possibilidades e desafios em contextos de ensino-aprendizagem diversos.	Pesquisa	Anais de Congressos — ABEM.	2021
ARAÚJO, Hélio Jônatas Lima; ESTUMANO, Jucélia da Cruz	Coral Encantos da escola de aplicação da UFPA em tempos de ensino remoto emergencial.	Pesquisa	Anais de Congressos — ABEM.	2021

Fonte: elaborado pelo autor.

O trabalho de Miranda (2022) apresentou os resultados de um curso de extensão de piano *online* oferecido na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) mostrando os benefícios que o ensino de instrumento online pode proporcionar a quem o busca, sendo uma possibilidade eficiente de ensino-aprendizagem. O curso estava estruturado com 4 professores, dos quais 2 eram alunas da licenciatura na UFRN, e os outros 2 docentes da mesma instituição. O curso foi criado e oferecido para 20 crianças na faixa etária de 7 a 12 anos e teve 12 semanas de duração. Os alunos podiam assistir às aulas em dois formatos: síncrono e assíncrono, acompanhados por um adulto. As aulas assíncronas tinham duração de 30 minutos e eram disponibilizadas na plataforma “*Moodle*” assim como os materiais de apoio pedagógico como vídeos, partituras, avaliações de teoria, vídeos com os repertórios, entre outros. Os achados do estudo apontaram a eficiência do curso de piano à distância e suas influências na vida das crianças, tirando-as da ociosidade e proporcionando-lhes momentos lúdicos e de aprendizados em um momento complexo de isolamento social. Um ponto negativo estava relacionado aos recursos tecnológicos disponíveis. Não era possível perceber com clareza a técnica instrumental do estudante, havia falhas de conexão,

os aparelhos com recursos não compatíveis dos alunos impediam alguns processos avaliativos dos educadores.

Silva Neto (2022) contribuiu para a discussão sobre os aspectos formativos-musicais e remediativos das aulas *online* de guitarra elétrica ocorridas na Escola de Música do Estado do Maranhão “Lilah Lisboa de Araújo” (EMEM) durante a pandemia da COVID-19. A pesquisa foi realizada com os níveis IV (adulto), IV, V e X (infantis) do Curso Fundamental em guitarra, no 2º semestre de 2021. O trabalho utilizou a metodologia qualitativa, de cunho bibliográfico. Os resultados apontaram que as aulas de guitarra ocorriam presencialmente todas as terças, quartas e quintas-feiras, durando até 1 hora individualmente. As aulas síncronas foram realizadas via *Google Meet* por ser gratuito e funcionar nos *smartphones* dos alunos. Para o armazenamento e compartilhamento dos conteúdos, em momentos assíncronos, utilizaram-se o *Google Drive* e o *WhatsApp*. Foram descritos neste estudo problemas relacionados aos atrasos de sinal dos sistemas de videoconferência, inviabilizando as práticas de harmonia, improvisação e técnicas de mão direita e mão esquerda, que influenciam no processo de ensino e aprendizagem da guitarra elétrica. Uma estratégia adotada foi a gravação e envio das *performances* para o educador como forma de avaliação das práticas dos estudantes. Foi registrada como crítica dos alunos a impossibilidade de práticas coletivas simultâneas.

Moreira e Lima (2022) discutiram sobre os desafios e experiências da prática coral analisando os processos de ensino e aprendizagem nos grupos de coros com diferentes características e em eventos on-line, voltados à formação de regentes, denominados coros virtuais. A presente pesquisa analisou as estratégias de ensino musical baseadas nos conceitos de motivação, autoeficácia e autorregulação. A metodologia usada foi a pesquisa qualitativa e como técnica de coleta de dados a observação participante, adicionando estudos da área de psicologia. Os desafios encontrados pelos regentes-educadores e coristas foram as adaptações para o uso dos recursos tecnológicos. As condições emocionais referidas pelos coralistas foram consideradas um aspecto que favoreceu todo o processo de realização das práticas diante do distanciamento causado pela Covid-19. O formato virtual possibilitou intercâmbios com outros coros, aulas de técnica vocal ou teoria musical; ações humanitárias ou religiosas, trocas de experiências entre os coralistas, participação do grupo em encontros/festivais

virtuais de coros e a possibilidade da participação de pessoas que residiam em outras cidades. As dificuldades e desafios encontrados foram: um ambiente adequado para a gravação; implicando na qualidade do áudio e da imagem, a latência e ausência de um retorno sonoro coral.

O relato de experiência de Moreira e Scotti (2021) teve como objetivo geral desenvolver um trabalho de ensino de violão popular em grupo, bem como conceitos de teoria musical para os alunos do IF Sertão-PE, Campus Petrolina e da comunidade local no formato de ensino remoto emergencial. O projeto foi realizado com treze aulas, com duração de 1 (uma) hora cada, que ocorreram de setembro a novembro de 2020. As aulas ocorriam na plataforma *Google Meet* com 3 (três) turmas e cada turma tinha 6 (seis) alunos, totalizando 18 (dezoito) alunos. O projeto utilizou o *WhatsApp*, o afinador do *Cifra Club*¹¹, o *MobiDic Chord*¹², o *Pro Metronome*¹³, o *YouTube*, o *Google Forms* e o *Google Classroom*. Foram produzidas apostilas como material de apoio pedagógico. O projeto aconteceu em formato *online*, gerando oportunidades para alunos de outras cidades. Os resultados negativos apontados pelos autores foram: inadequada qualidade sonora, afinação do instrumento, a latência, alguns imprevistos como a captação do áudio, a dificuldade dos alunos mais velhos em manusear as ferramentas digitais e acessar o material e a má conexão com a internet.

O relato de experiência realizado por Alvim (2021) apresentou o ensino de piano para crianças a partir de três anos, no período de março de 2020 a julho de 2021, em uma escola livre de música, durante a pandemia de Covid-19. O principal objetivo foi discutir os impactos da pandemia de Covid-19 no ensino-aprendizagem do piano para crianças. A metodologia adotada foi qualitativa, pela qual é apresentada uma narrativa autobiográfica. A vertente teórica está pautada na gamificação na educação, que pode ser entendida como a utilização de jogos visando a motivação e engajamento do indivíduo (Fadel *et al.*, 2014). Os resultados descritos nesse relato mostraram que todos os desafios impostos pelo ERE e das implicações desse formato, possibilitaram para a educadora e estudantes experiências como: uma continuidade do vínculo com os alunos, o desenvolvimento

¹¹ **Cifra Club**: plataforma colaborativa online brasileira onde são encontradas letras e cifras de músicas de diversos gêneros musicais.

¹² **MobiDic Chord**: aplicativo que oferece um dicionário de acordes ilustrados em diagramas do braço da guitarra e violão com reprodução dos acordes para apoio didático.

¹³ **Pro Metronome**: software de ritmo, subdivisões e polirritmias.

musical, uma autoavaliação, novas estratégias de ensino, a criação de materiais de apoio pedagógicos, um amadurecimento no desempenho a partir do uso das TDIC, uma participação ativa dos pais em todos os processos, uma maior oportunidade de interação com outros professores por meio de comunidades virtuais e novas formas de compor, tocar, ouvir e compartilhar música.

O artigo de Silva e Santos (2021) trouxe um recorte de duas pesquisas de mestrado em andamento de Educação Musical da Universidade de Brasília — UnB. Uma trata sobre o ensino de violoncelo *online*: o uso das TICS como ferramenta de inclusão sociodigital, e a outra sobre o ensino de violino e viola a distância em um projeto social. A metodologia desenvolvida foi um estudo de caso. Os autores utilizam como fundamentação teórica para o ERE Hodges *et al.* (2020) e Moreira e Schlemmer (2020). O objetivo da pesquisa foi verificar como esses espaços se adaptaram ao ensino remoto emergencial durante a pandemia, e como se deu o ensino de instrumentos musicais remotamente ou se por algum motivo essa oferta foi descontinuada. Foram pesquisados 5 projetos sociais e 10 professores responderam ao questionário. Os resultados apontaram que a metade dos professores e responsáveis pelo projeto continuaram com as atividades durante a pandemia em formato remoto. 20% destes educadores mantiveram aulas no formato híbrido e 30% nas aulas remotas. 60% dos educadores não se sentiam aptos para exercer suas funções no formato ERE. Adicionalmente, os resultados destes estudos apontaram que apenas 10% dos professores tinham interesse na permanência do ensino de música à distância. A pesquisa ratificou que as dificuldades estavam ligadas à inclusão sociodigital, à literacia digital e à falta de equipamentos apropriados. Estes embates favoreceram a evasão dos estudantes do projeto e a impossibilidade de adaptação e atuação de alguns educadores no ERE.

A pesquisa de Donato (2021) propôs refletir sobre o ensino de *ukulele* nos ambientes virtuais em contextos diversos e estabeleceu uma relação com as características da divulgação e popularização do instrumento antes da pandemia de COVID-19 e a transição para o modelo de ensino exclusivamente remoto. Narrou a atuação dos professores em diversos contextos e faixas etárias no ensino formal e informal e como integrante da Orquestra de *Ukuleles* da UFRJ. Os resultados mostraram que o ensino do *ukulele* já era bastante difundido nos meios virtuais, transitando entre o ensino à distância e o modelo híbrido de ensino, e ratificam que o ensino do *ukulele* teve sua adaptação rápida ao ERE. O autor sustentou essa

afirmação mostrando que já existiam plataformas de ensino de *ukulele* como o renomado curso de formação de professores de *ukulele* *James Hill Ukulele Initiative* (JHUI), *websites*, páginas de *Facebook*, canais do *YouTube*, aplicativos voltados para a divulgação e o ensino-aprendizagem de *ukulele* nos espaços virtuais chamados *UkeDays* que são eventos que acontecem em diversas regiões do país, reunindo pessoas com variados níveis de afinidade com o instrumento.

Os aspectos negativos foram relacionados às aulas síncronas e às limitações que as plataformas de videoconferência ofereciam para uma aula de música no ambiente online. Por exemplo: problemas de qualidade sonora, o atraso sonoro, que inviabiliza a sincronicidade das sonoridades emitidas, acrescido à falta de manejo com as tecnologias por parte dos educadores, dificultando a aprendizagem no ambiente de ensino virtual.

A pesquisa de Araújo e Estumano (2021) teve como objetivo principal conhecer as estratégias de ensino e aprendizagem aplicadas nas aulas do projeto de extensão Coral Encantos da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA). O público-alvo foi de coristas (alunos) e professores integrantes do projeto. Como objetivos específicos, a pesquisa descreveu as ferramentas tecnológicas utilizadas e analisou as vantagens e desvantagens das aulas no formato remoto. A metodologia adotada foi qualitativa e quantitativa. A coleta de dados ocorreu através da aplicação de um questionário construído no *Google Forms*. Os resultados da coleta mostraram que, dos 30 coristas, 26 participaram das aulas no período do ERE, em 2020, e destes, 21 responderam. Dois dos três professores do projeto responderam ao questionário. As aulas ocorreram de forma coletiva e individual. Todos os profissionais envolvidos no projeto passaram por capacitações para a realização do mesmo. A pesquisa foi realizada a partir da implementação de aulas com o *software* editor de partituras *Finale*, com o *Google Classroom*, *Google Meet*, *WhatsApp*, com os editores de vídeos; *KineMaster*, *DaVinci Resolve* e *Imove*. Do total de coristas pesquisados, 90,5% relataram não haver dificuldades com o acesso à internet. Dos materiais de apoio pedagógico utilizados para o coro, as tecnologias de compartilhamento mais usadas pelos coristas foram o *WhatsApp* (42,9%) e o *Google* sala de aula (19%). Quanto ao uso das TICs, 38,1% apresentaram conhecimento no manuseio das tecnologias; 33,3% admitem-se regulares; e 4,8% julgam-se péssimos. A pesquisa sinalizou que um pouco mais da metade possuíam habilidades com as TICs, porém, 28,6%

compreenderam pouco do assunto. Os desafios frente ao ERE encontrados foram: falta de concentração dos coristas durante as aulas e de tempo para estudar por conta das atividades domésticas. Já os pontos positivos foram: a continuidade do projeto no período de distanciamento, a realização da produção do material pedagógico para o formato digital, o atendimento individualizado e poder estudar de casa assegurado do vírus Covid-19.

O eixo temático, intitulado espaços de ensino diversos, apresentou publicações associadas aos processos formativos-musicais de instrumentos no ERE. A saber: 3 relatos de experiência de ensino de piano, um destes encontra-se no eixo ensino superior, um recorte de duas pesquisas em andamento de ensino do violoncelo e do violino e viola. Um único dado de pesquisa dos aspectos formativos-musicais e remediativos da guitarra no ERE. Um relato do ensino do ukulele, 2 relatos de ensino do violão, só que um destes encontra-se no eixo ensino superior, acrescido de 2 dados de pesquisas do ensino do canto coral. Podemos inferir, com estes resultados da revisão de literatura, que existem poucas publicações relacionadas ao ensino de instrumento musical e da guitarra elétrica no ERE. Acrescido a isto, as publicações apresentaram dificuldades ligadas à inclusão sociodigital, à literacia digital e à falta de equipamentos apropriados.

Assim, conforme apresentado acima, observou-se que os aplicativos mais utilizados como apropriação tecnológica nesta categoria foram: o *WhatsApp*, *Google Meet*, o *Google Classroom* e o *YouTube*. Destacam-se os trabalhos dos autores Araújo e Estumano (2021) que utilizaram também o editor de partituras *Finale*, os editores de vídeos; *KineMaster*, *DaVinci Resolve* e *Imove*. Por sua vez, Miranda (2022) utilizou a plataforma “*Moodle*” para as aulas de piano e Donato (2021) utilizou *websites*, páginas de *Facebook*, canais do *YouTube*, até espaços virtuais chamados *UkeDays*, voltados para o ensino-aprendizagem de *ukulele*.

No trabalho de Silva Neto (2022) foram usados os aplicativos *Google Meet*, *Google drive* e *WhatsApp*, assim como o relato de experiência de Moreira e Scotti (2021) que utilizaram para as aulas de violão o *WhatsApp*, o *YouTube*, o *Google Classroom* e adicionalmente os aplicativos *Google Forms*, o afinador do *Cifra Club*, o *MobiDic Chord* e o *Pro Metronome*, que até então não foram mencionados pelos outros autores.

Dos 20 trabalhos levantados, 15 foram publicados em anais de congressos. Sabe-se que, mesmo ocorrendo nestes espaços acadêmicos, suas características

são diferentes e muitas vezes são um recorte de uma pesquisa ainda em andamento. A função dos congressos e dos anais é possibilitar o debate de quem está produzindo pesquisa, de quem está observando, lendo, de quem está em campo. Os critérios de aceitação para os anais de congresso diferem dos periódicos, que por sua vez possuem um maior rigor avaliativo para as publicações, além de possibilitar uma articulação ativa entre professores e pesquisadores. Esta revisão de literatura apresentou 3 trabalhos presentes no dossiê especial da Abem V. 30 n°1 (2022¹⁴) com publicações que tratam das adaptações para os processos de ensino e aprendizagem no ERE e sobre as TDIC na educação musical.

A revisão de literatura revelou que as principais dificuldades encontradas pelos educadores foram relacionadas à conexão de internet, problemas de latência, à falta de tecnologias apropriadas para produção, captação e manipulação de áudio e vídeo, e a dificuldade com uso das TDICs, prejudicando o processo de ensino aprendizagem. Esta última pode estar relacionada ao período formativo inicial deste indivíduo ou aquilo que Prensky (2001) classifica em imigrantes digitais e nativos digitais. Os imigrantes digitais correspondem aos indivíduos que necessitaram adquirir e desenvolver os conhecimentos digitais na fase adulta, evidenciando os seus sotaques. Por sua vez, os nativos digitais nasceram em meio ao universo tecnológico e estão “[...] acostumados a receber informações muito rápidas [...], para processos paralelos e múltiplas tarefas” (Prensky, 2001, p. 2, tradução nossa)¹⁵. Vale ressaltar que o mesmo autor, revisitando sua obra alguns anos depois, ratifica que essa diferenciação entre Nativos e Imigrantes digitais se refere à cultura e na habilidade dos mais jovens com as TDIC e não à capacidade ou conhecimento digital destes indivíduos (Prensky, 2011, p. 17-18).

Esta revisão de literatura possibilitou compreender acerca do ERE em contextos diversos de ensino, permitindo uma contextualização do cenário nacional. Nas fontes consultadas, localizou-se apenas um trabalho que traz a guitarra elétrica e o ensino técnico especializado como campo de pesquisa. Foi o trabalho de Silva Neto (2022) que tratou de discutir os aspectos formativos-musicais e remediativos das aulas online de guitarra elétrica ocorridas na Escola de Música do Estado do Maranhão “Lilah Lisboa de Araújo” (EMEM) durante a pandemia da COVID-19.

¹⁴ <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/issue/view/53>

¹⁵ No original: “[...] are used to receive information really fast [...] to parallel process and multi-task (PRENSKY, 2001, p. 2).

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a cultura participativa digital emergiram durante essa investigação. Ademais, os achados evidenciaram lacunas existentes na produção científica brasileira relacionada ao campo da educação musical; especificamente no ensino-aprendizagem de guitarra elétrica e, também, de outros instrumentos elétricos em uma instituição de ensino técnico em música, isto revela a importância do tema, impulsionando assim a continuidade das pesquisas nessas temáticas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Com foco no objeto de pesquisa desta dissertação, a atuação docente de professores de guitarra no âmbito do ensino remoto emergencial, o referencial teórico foi construído a partir de três eixos temáticos. O primeiro eixo temático trata-se do Ensino Remoto Emergencial e a Cultura Participativa Digital. Neste, encontram-se os conceitos, características, o arcabouço legal para o ensino remoto emergencial e a articulação dos conceitos: cultura participativa e cultura digital. Neste estudo tomou-se como referência os autores Barros (2020), Barros e Beltrame (2022), Beltrame (2018), Beltrame *et al.* (2023), Hodges *et al.* (2020), Jenkins *et al.* (2009), Jenkins *et al.* (2006), Moore *et al.* (2021), Tobias (2013), Penna (2015), Queiroz (2010), Souza (2021), Torres (2009), Waldron *et al.* (2020).

Os saberes docentes representam o segundo eixo temático em que está dividido em três subseções e elucida questões relativas à mobilização dos saberes docentes enquanto construção teórica-epistemológica segundo os autores Maurice Tardif (2014), Gautier *et al.* (2013), Lee Shulman (1986), Shulman (1987), Shulman (2014), Lee S. Shulman; Judith H. Shulman (2016).

O terceiro e último eixo temático discorre sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), os processos históricos no Brasil e as leis que regulamentam esta modalidade de ensino na escola de educação profissional e tecnológica em música, denominada EPMX, campo de pesquisa desta dissertação de acordo com Brasil (1961; 1996; 2014a-e; 2020a-o), Borges e Faria (2015), Coutinho (1997), Lima e Alves (2015), Cunha (2000), Serra (1982), EPMX (2023), Oliveira *et al.* (2022), IFPE/ Barreiros (2023), CPM (2024).

2.1 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E CULTURA PARTICIPATIVA DIGITAL

A pandemia de Covid-19 (Coronavírus Disease — 2019) levou diversos países a adotarem medidas de isolamento para conter a disseminação do vírus, resultando na necessidade de adaptação das práticas educativas do formato presencial para o ambiente online (Hodges et al., 2020, p. 2; Moore et al., 2021, p. 2; WHO, 2020).

No Brasil, a Portaria n.544 de 2020, publicada pelo MEC, permitiu as aulas remotas e autorizou a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizassem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

A partir de então, muitas inquietações acerca do ERE emergiram entre docentes e estudantes que, até então, acumulavam como única experiência de educação formal a modalidade presencial (Valente *et al.*, 2020). Segundo Hodges *et al.* (2020), as ações de ensino/aprendizagem no período de distanciamento social causado pela Covid-19 foram classificadas como ensino remoto emergencial. Outros pesquisadores corroboram com esta classificação (Barros, 2020; Barros; Beltrame, 2022).

Hodges *et al.* (2020, p. 1, tradução minha) apontam que:

Experiências de aprendizado online bem planejadas são significativamente diferentes dos cursos oferecidos online em resposta a uma crise ou desastre. Faculdades e universidades que trabalham para manter o ensino durante a pandemia da COVID-19 devem entender essas diferenças ao avaliar esse ensino remoto de emergência.

Durante o distanciamento sanitário, o ensino remoto emergencial não teve como objetivo criar uma nova modalidade de ensino online, mas sim garantir, de forma temporária, a continuidade do aprendizado de maneira acessível e segura, enquanto o ensino presencial estivesse suspenso. Assim, quando fosse possível retornar ao formato presencial, as atividades estariam cumpridas sem prejuízos (Barros, 2020; Hodges et al., 2020). Reconhecer suas especificidades permitirá apontar as reais necessidades e fragilidades, inferindo soluções criativas de troca de saberes com os usos das TDIC disponíveis (Hodges *et al.*, 2020, p. 9-10).

As ações educativas-musicais do ERE não ocorreram só no ambiente online. Ao invés de versar sobre os processos de ensino aprendizagem por meios digitais como um modelo existente que poderiam instruir práticas efetivas, diante do cenário imposto pela Covid-19, os professores tiveram que se adaptar e criar formas para a realização de suas funções no cotidiano. Algumas das ações realizadas por estes educadores foram: a entrega de materiais impressos nas residências dos alunos e a utilização de meios de comunicação tradicionais como o rádio e a televisão para a realização de suas aulas (Barros; Beltrame, 2022; Hodges *et al.*, 2020).

Moore *et al.* (2021, p. 3-4) apresentaram dados importantes em resposta à pandemia gerada pela Covid-19 por líderes do ensino superior. Os teóricos afirmam que: As instituições que investiram em formação e infraestrutura para o ambiente on-line antes do distanciamento, atravessaram por este período sem muitos danos e continuam desenvolvendo estratégias educacionais, onde as aulas presenciais, online e híbrida fazem parte dos seus espaços de ensino/aprendizagem. As universidades que tiveram resistência ao aprendizado on-line por anos ou investiram isoladamente, tiveram baixos índices de matrículas e de orçamentos e não resistiram bem ao tempo de crise.

Barros e Beltrame (2022, p. 5) acrescentam ainda que é preciso considerar: a relação dos conteúdos, metodologias e recursos, e a relação de tempo e espaço construídos no ERE. A relação dos conteúdos, metodologias e recursos envolve as mais diversas formas de compartilhamento de atividades, tais como: síncronas, assíncronas, com meios digitais ou meios físicos. A relação de tempo e espaço, o formato presencial da sala de aula, caracteriza-se como um ambiente estruturado de ensino e aprendizagem, que foi substituído pelo espaço virtual bruscamente. Este local também foi ocupado por outros personagens no mesmo ambiente físico, onde conviviam coletivamente, exerciam suas atividades profissionais e de lazer, participavam de aulas e lecionavam, “[...] reconfigurando totalmente o espaço onde se ensina e aprende [...]” (Barros; Beltrame, 2022, p. 5).

Seguindo esta relação de espaços de ensino/aprendizagem de música, Souza (2021, p. 106-107) considera as universidades, ONGs, igrejas, as escolas de música, as residências, entre tantos outros, como espaços de educação musical. Incluídos nestes espaços/tempos estão os espaços e lugares virtuais que podem ser síncronos e assíncronos, cujo armazenamento é em formato de nuvens e redes e estão em constante transformação.

Neste contexto, a autora argumenta que é preciso reconhecer todos os espaços de educação musical, incluindo os virtuais, “[...] de modo a não marginalizar a aprendizagem musical” (Souza, 2021, p. 107), potencializando e contribuindo para a formação musical dos indivíduos. Considerando isso, Barros e Beltrame (2022) trazem algumas hipóteses para a marginalização do espaço digital:

[...] a marginalização do espaço virtual pode estar relacionada ao gerenciamento e planejamento de tempo que não confere com a realidade do virtual, seja ela de recursos e equipamentos, local, acesso à internet e de uma necessidade de readequação do conteúdo e metodologia para caber nesse tempo/espaço e não o contrário. Talvez se marginalize porque a tentativa foi de obter os mesmos resultados, utilizando as mesmas metodologias, mas para um espaço/tempo que é diferente (Barros; Beltrame, 2022, p. 6).

Outra relação importante entre tempo e espaço diz respeito às atividades síncronas e assíncronas. Os pesquisadores afirmam “[...] que a maioria das aulas [no período de ensino remoto emergencial] estava sendo organizada de maneira síncrona, cabendo aos professores gerenciar o tempo da aula” (Barros; Beltrame, 2022, p. 6). Segundo os autores, isto ocorreu pelo fato de a carga horária do presencial ter migrado para o virtual sem nenhuma adaptação, entendendo que ambos possuíam tempos e espaços distintos. No que concerne às atividades assíncronas, os pesquisadores corroboram que estas tarefas devem gerar uma interatividade entre os estudantes e que estas podem ser realizadas por meio das TDIC.

No que se refere aos recursos e equipamentos disponíveis para o ensino remoto emergencial, Barros e Beltrame (2022, p. 6 e 9) e Barros (2020, p. 295) apontam alguns problemas técnicos que dificultaram o desenvolvimento das aulas e os resultados. Como exemplo, as plataformas de videoconferência não foram criadas para o ensino de música, nas quais as *performances* musicais estão presentes. Outros problemas encontrados foram: os ruídos, a latência que interfere na sincronização, as práticas musicais coletivas, somados a um baixo armazenamento de dados da internet, memória dos dispositivos e equipamentos inadequados. Barros (2020, p. 295) ressalta que “[...] equipamentos para uma boa captação de áudio têm um custo bastante elevado, não sendo acessíveis para a maioria [...]”.

Diante das impossibilidades mencionadas, somado ao impedimento de realizar práticas musicais coletivas síncronas e presenciais, surgem alternativas assíncronas, tais como: “[...] os *collabs* que são vídeos colaborativos realizados em parcerias nas quais cada um grava a sua parte e a edição em vídeo e em áudio é realizada posteriormente [...]” (Barros; Beltrame, 2022, p. 6 e 7). Os *collabs* possibilitaram a realização das atividades de práticas coletivas, na exposição do conteúdo programático, oportunizando os processos avaliativos e de ensino-aprendizagem das atividades propostas, tudo isso em um tempo e espaço diferentes do presencial.

Para melhor compreender os processos e conteúdos no Ensino Remoto Emergencial de Música, é preciso ter conhecimento das práticas musicais digitais geradas pela *cultura participativa digital* (Beltrame *et al.*, 2023; Barros; Beltrame, 2022; Barros, 2020). A expressão é fruto da articulação de dois conceitos — cultura participativa e cultura digital —, comumente trabalhados de maneira separada. Jenkins *et al.* (2009, p. 5-6) compreendem a cultura participativa como o espaço social onde ocorre interação ativa de todas as ordens entre os cidadãos, inclusive artística. Há compartilhamento de saberes diversos, desde os mais experientes aos iniciantes, a valorização de suas ideias e criações, com incentivo à expressão criativa e envolvimento entre os indivíduos (Barros; Beltrame, 2022). Tobias (2013, p. 31) destaca que, embora não sejam necessárias para a cultura participativa ocorrer, 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.

Dada a dinamicidade do conceito de cultura participativa, na atualidade, os autores Jenkins *et al.* (2006, p. 7) definem como:

- 1) Menores barreiras para as manifestações artísticas e ao envolvimento da sociedade; 2) Intenso apoio para criar e compartilhar conteúdos com outras pessoas; 3) algum tipo de orientação informal em que o que é conhecido pelos mais experientes é repassado aos iniciantes; 4) membros que acreditam na relevância de suas contribuições; 5) membros que sentem algum grau de conexão social entre si, importando-se como que as outras pessoas pensam sobre o que criaram.

A Cultura Digital é uma terminologia que articula diversas perspectivas relacionadas à incorporação, inovações e avanços nos conhecimentos que

emergem das tecnologias digitais e as conexões em rede para a interação, comunicação e compartilhamento na sociedade (Kenski, 2018, p. 1).

Barros e Beltrame (2022, p. 7) afirmam que a cultura digital é resultante da confluência das mídias digitais (cultura de massa e cultura das mídias). Uma das principais características da cultura digital diz respeito à possibilidade de tratamento digital do som, imagem e do texto de maneira eficiente e diligente na criação e difusão desses assuntos, provocado pelo uso e avanços das TDIC (Beltrame, 2018, p. 18). Rosemary Santos e Edméa Santos (2013, p. 155) apontam que as principais características da cultura digital são:

a) Rápido desenvolvimento da multimídia que produziu a convergência de vários campos midiáticos tradicionais (convergência das mídias); b) mistura de áudio, vídeo e imagens e seus tratamentos digitais de todas as informações (som, imagem, texto e programas) numa linguagem universal. c) cultura da digitalização e da compressão de dados. d) quaisquer desses dados híbridos que podem ser sintetizados em qualquer lugar e tempo para gerar produtos com idênticas cores e sons. e) a hipermídia digital autoriza e materializa as operações clássicas e amplia consideravelmente a dinâmica de usos a partir de variadas interfaces, arquivando, recuperando, distribuindo informação. f) principal característica é a possibilidade de autoria pelos praticantes numa posição de cocriação de forma não sequencial, multidimensional¹⁶.

A sociedade atual mantém-se conectada via seus *smartphones*, potencializando a interação social, não se fazendo necessário nenhum dispositivo adicional para iniciar uma conexão com a internet. Apesar dessa interação, a democratização do acesso à internet permanece como um desafio a ser superado (Beltrame *et al.*, 2023).

Existem conexões entre a cultura participativa e a cultura digital, visto que as tecnologias digitais fomentam esta cultura e são potencializadoras da participação. Na cultura digital, segundo Beltrame (2018, p. 41), existe o processo de digitalização do som, gravação, edição, compressão de dados que oferecem formatos próprios de criar, ouvir e distribuir música. Na cultura participativa, existem agentes que se unem visando a colaboração e participação de novos conteúdos (Jenkins, 2009, p. 378). Logo, entende-se que esta cultura participativa também é uma cultura digital e a participação é potencializada pela digitalização, dessa forma, é possível juntar os

¹⁶ As autoras apresentam tais características a partir das ideias de Marcos Silva (2000) e Lucia Santaella (2003).

termos, denominado de *cultura participativa digital* (Barros, 2020; Barros; Beltrame, 2022; Beltrame, 2018; Beltrame; Barros; Marques, 2023).

Ancorados no conceito de música como linguagem artística, culturalmente construída (Penna, 2015, p. 24-25), Barros e Beltrame (2020) destacam que a cultura participativa digital promove manifestações e práticas pedagógico-musicais próprias, com maneiras específicas de produção e circulação. Os professores ratificam que a digitalização do som e as práticas de edição e gravação possibilitaram formatos próprios de criar música, impactando diretamente na escuta, interpretação, na *performance*, no consumo e no ensino-aprendizagem de música (Beltrame *et al.*, 2023, p. 24).

Considerando que a música é fruto de contextos socioculturais diversos, não cabe ao educador nenhum tipo de valoração e hierarquização de qualquer manifestação musical sobre outras. Sendo assim, a cultura participativa digital gera possibilidades de fomentar, de criar uma música oriunda dessa cultura, denominadas de práticas musicais digitais, os quais são gêneros produzidos a partir dessa cultura participativa digital, essenciais para o processo de ensino/aprendizagem de música (Barros, 2020; Barros; Beltrame, 2022; Beltrame *et al.*, 2023; Penna, 2015; Queiroz, 2010).

As práticas musicais digitais ocorrem, essencialmente, em ambientes digitais, tal qual as mídias sociais, local onde indivíduos interagem entre si, formando uma rede social de relacionamentos, de trocas, vendas, transações bancárias e gerenciamento de conteúdos (Beltrame *et al.*, 2023, p. 26). Isso gera uma convergência das mídias, onde várias classificações/categorias ocorrem no mesmo “lugar”, por conta dos avanços das tecnologias (Telles, 2011, p. 19; Beltrame *et al.*, 2023, p. 23-26). Segundo Torres (2009, p. 74 e 113), as mídias sociais são sites ou aplicativos da Internet construídos para permitir a criação colaborativa de conteúdo. As práticas musicais na cultura participativa digital são exemplificadas e organizadas a partir de Tobias (2013, p. 30), Beltrame (2016, p. 40), Barros (2020, p. 296) e Beltrame *et al.* (2023, p. 25-26) que podem ser visualizadas no quadro abaixo:

Quadro 4 - Possibilidades de práticas musicais na cultura participativa digital.

Práticas	Breves explicações.
Arranjos em multipista.	Práticas solos ou coletivas de arranjos de obras musicais originais, ou ainda composições autorais, utilizando-se de <i>softwares</i> de edição de áudio, com o recurso de múltiplas pistas (camadas) de áudio, por exemplo.
Comentários e discussões.	Compartilhar escutas musicais, <i>feedbacks</i> , etc. Participar de discussões sobre trabalhos originais, versões resultantes de práticas musicais digitais, festivais, com comentários em mídias sociais como <i>Instagram</i> , <i>YouTube</i> , <i>TikTok</i> , <i>Twitter</i> , etc.
Paródias e sátiras.	<i>Performance</i> ao vivo ou produções de versões alterando letras ou fazendo vídeos de teor humorístico e/ou ressignificado acerca do original. Tais práticas podem ser percebidas com recursos das mídias sociais.
Reapropriações de obras musicais.	Uso de obras musicais, fora de seu contexto original, como conteúdo para outras mídias, como vídeos e coreografias. Conteúdo encontrado em mídias como <i>TikTok</i> e <i>Instagram</i> , como, por exemplo, o formato <i>reels</i> .
Produções baseadas em <i>sample</i>¹⁷.	Produzir ou tocar diferentes músicas repetindo, manipulando ou reordenando conteúdos musicais (<i>samples</i>) do original.
Produções <i>covers</i>.	Performance individual ou em grupo imitando, ou fazendo alguma variação de músicas de outros compositores.
<i>Remix</i>¹⁸.	Produzir versões que mantêm a essência do trabalho original enquanto adicionam conteúdos musicais que mudam o contexto ou gênero. Versões produzidas tipicamente com tecnologias eletrônicas.
<i>Mashups</i>¹⁹.	Combinar elementos de uma ou mais canções originais por justaposição, ou menos tradicionalmente, intervindo nas músicas para criar novas composições e criar novos meios de ouvir as originais.
Videoaulas.	Criar e/ou consumir vídeos para ensinar/aprender outras pessoas como tocar, cantar, produzir uma música ou desenvolver habilidades musicais e técnicas instrumentais/vocais.

Fonte: Beltrame *et al.* (2023, p. 25-26); Beltrame (2016, p. 40); Barros (2020, p. 296); Tobias (2013, p. 30).

¹⁷ “**Sample**” (amostra, em inglês) consiste em técnica em que se extrai de uma gravação musical um trecho deste conteúdo e o insere na construção de nova faixa musical” (Restum *et al.*, 2016, p. 5).

¹⁸ “**Remix**” é uma palavra inglesa formada pela palavra ‘mix’, que significa ‘misturar’, ‘combinar’, ‘juntar’, acrescida do prefixo ‘re’, que, assim como no português, significa ‘novamente’, ‘mais uma vez’. Ou seja, remixar significa ‘remisturar’, ‘recombinar’ ou ‘juntar novamente’ (Reis, 2013, p.4).

¹⁹ “**Mashup**”, na música, pode ser definido como uma canção criada a partir da mistura de outras duas ou mais músicas que já existem, o que é normalmente feito de forma que o vocal de uma esteja sobreposto à base instrumental de outra canção, e assim, se combinem. São percebidas, por exemplo, em mixagens feitas por DJs que, a partir da melodia de uma música e com batidas de outra, se obtém uma nova faixa musical” (Restum *et al.*, 2016, p. 4).

Existe interação entre essas categorias, assim como existem implicações e aplicações práticas sobre como o ensino-aprendizagem de música na atualidade é abordado sob a perspectiva das mídias sociais. Adicionalmente, é fundamental desenvolver um pensamento crítico que questione: “Existem implicações comerciais e neoliberais vinculadas a estas mídias sociais?” (Beltrame *et al.*, 2023; Waldron *et al.*, 2020, p. 3).

Portanto, segundo Beltrame *et al.* (2023), é essencial: a) validar e reconhecer as práticas digitais geradas pela cultura participativa digital: a partir de um olhar crítico reflexivo, perguntando: estas práticas fazem parte do processo formativo dos educadores? Estas práticas encontram-se nos currículos propostos e nas ações dos professores? Professores de formação estão debatendo sobre o assunto, nos cursos técnicos de música, nos estágios, nas licenciaturas, nos programas de pós-graduação? Os espaços acadêmicos estão validando e reconhecendo essas práticas digitais? b) entender a relação entre as Mídias sociais, as tecnologias, a plataformização²⁰ e a educação musical, c) reconhecer as relações entre o tempo de tela e o desenvolvimento cognitivo, d) o diálogo e contextualização das práticas musicais digitais desses jovens.

A incipiência de conhecimento e o prejulgamento com as práticas educativo-musicais próprias da cultura participativa digital, tornaram as ações de ensino-aprendizagem dos educadores ainda mais complexas em seus cotidianos, interferindo na aplicabilidade e completude do ensino remoto emergencial de música. Uma grande parcela dos educadores ainda não legitimam estas práticas (Barros, 2020; Barros; Beltrame, 2022).

Barros e Beltrame (2022) discorrem que existem contextos específicos para a realização do trabalho desses educadores no período do ensino remoto emergencial e que estão correlacionados com as práticas da cultura participativa digital. Os autores apontam dois exemplos nessa direção. O primeiro refere-se a uma mudança conceitual das práticas pedagógicas musicais nos contextos digitais, que estão em

²⁰ **Plataformização:** “[...] Nas ciências humanas, esses estudos têm buscado compreender as plataformas online de streaming de áudio e vídeo, de transporte, de alimentação, de saúde, de comunicação e tantas outras, enquanto elementos que promovem novas dinâmicas sociais”(Westermann, 2023, p.58). “Emergência da plataforma como modelo econômico e infraestrutura dominante da web social, bem como as consequências da expansão das plataformas de mídias sociais em outros espaços online. É central a esse processo a oferta de APIs, que tornam os sites de redes sociais em plataformas de mídias sociais” (Helmond, 2019, p. 61).

constante movimento. A segunda trata-se da inclusão digital no Brasil. Os autores afirmam que existem determinações sociais relacionadas ao acesso às informações via internet. Existem desafios que precisam ser superados, tais como: a falta de habilidade com o uso dessas ferramentas, a restrição da capacidade de armazenamento e uso desses dados dos dispositivos. Sendo assim, é necessário que os educadores e estudantes tenham todos esses aparatos em mãos.

Lidar com estes desafios, frente à crise econômica, social e sanitária, gerou reflexões sobre que adaptações e estratégias seriam necessárias para realizar atividades didáticas e pedagógicas no ambiente online que ocorriam presencialmente. Deste modo, foi necessário encontrar alternativas que possibilitassem ministrar aulas com qualidade, de modo a garantir um aprendizado que fosse o mais próximo possível do formato presencial (Valente *et al.*, 2020).

A resistência à validação das práticas musicais digitais originadas da cultura participativa digital, as quais desempenharam um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem nos ambientes de Ensino Remoto Emergencial (ERE), pode ser vista como um fator limitante significativo para a produção científica nesse campo. Adicionalmente, essa resistência compromete a formação dos educadores na educação profissional e tecnológica, dificultando a adaptação e o aprimoramento das práticas pedagógicas com as novas tecnologias (Barros; Beltrame, 2022; Barros, 2020; Beltrame *et al.*, 2023).

Existe um grande desafio para todos os setores educacionais, especialmente no que tange à oferta democrática das TDIC, de modo que as escolhas de soluções tecnológicas devem ser feitas considerando, conteúdos que se adaptem aos equipamentos disponíveis e à baixa qualidade da conectividade em diversas regiões do Brasil. Esta situação agrava-se frente ao contexto social, político e econômico, principalmente porque, de forma lamentável, os benefícios não são para todos, ao contrário, destinam-se à minoria (Barros, 2016; Barros, 2020).

Refletindo nos aprendizados gerados durante a pandemia do COVID-19 no ensino superior, Moore *et al.* (2021, p. 11 e 12) avaliaram e propuseram como estratégias para o futuro pós-pandemia, ações a serem adotadas como marcadores de excelência institucional e parâmetro para as instituições, se elas estão preparadas para exercer seu papel diante de mudanças permanentes. Estes marcadores de excelência institucional para aprendizagem online são: a) uma estrutura de governança dedicada que envolve as partes interessadas, inclusive os

estudantes; b) revisão das definições de comunidade de aprendizagem, das diferenças entre alunos on-line e remotos e inclusão de pertencimento dos estudantes; c) uma educação on-line com visão e missão institucional clara; d) postura ativa acerca do aprendizado online e junção estratégica da estrutura organizacional geral e do plano da instituição; e) melhorar o suporte à instrução on-line por meio de políticas; f) dispor de recursos suficientes para apoiar programas on-line; g) fomentar espaços como uma comunidade de prática na qual os atores envolvidos compartilham ideias, testam novas estratégias, ferramentas ou recursos juntos; h) ter uma avaliação crítica acerca da determinação social nas decisões sobre o aprendizado online; i) antes de tomar decisões sobre quais tecnologias a serem financiadas para apoiar o aprendizado on-line, focar na avaliação dos resultados positivos e negativos das tecnologias educacionais; j) uma equipe de liderança decidida a usar metodologias eficientes para orientar a tomada de decisões para aprendizado online e mistos.

A relação entre cultura participativa digital e o ensino da guitarra pode ser compreendida pelo impacto das tecnologias digitais e plataformas colaborativas na aprendizagem musical e nas práticas coletivas. Segundo os autores, essas tecnologias favorecem a participação ativa na criação de conteúdos e no desenvolvimento de habilidades musicais por meio de plataformas digitais. Integradas ao ensino da guitarra, as práticas musicais digitais favorecem a interação, a colaboração e a análise de novas abordagens pedagógicas, além de ampliar o acesso a recursos e potencializar o desenvolvimento coletivo de competências (Barros, 2020; Barros; Beltrame, 2022; Beltrame *et al.*, 2023).

Na seção posterior, serão abordados os conceitos sobre os saberes docentes e sua mobilização na prática profissional, a partir das concepções de Maurice Tardif (2014), Clermont Gautier *et al.* (2013) e Lee Shulman (1986).

2.2 OS SABERES DOCENTES

O segundo eixo teórico trata dos saberes docentes, sob a visão de autores como Maurice Tardif (2014), Gautier *et al.* (2013), Lee Shulman (1986), Shulman (1987), Shulman (2014), Lee S. Shulman; Judith H. Shulman (2016). Compreendo que os conceitos abordados por este eixo teórico contribuem para uma melhor

análise dos processos de ensino-aprendizagem de guitarra elétrica desenvolvidos pelos participantes da pesquisa.

O final dos anos de 1980 é marcado por uma reforma na formação de professores da Educação Básica, no Canadá e nos Estados Unidos. Movimento cujo objetivo foi a exigência de *status* profissional para esta categoria, estava pautado na existência de uma base de conhecimento²¹ para o ensino. Identificou-se a necessidade de elencar esses saberes considerando a origem da prática docente e essa com um elemento importante que irá integrar o *corpus* de conhecimento (Almeida; Biajone, 2007).

O conjunto de saberes docentes corresponde aos conhecimentos adquiridos antes dos processos de socialização, nas instituições pedagógicas de ensino, somados às experiências profissionais e pessoais do educador em sociedade. Portanto, “os saberes de um professor são uma realidade social materializada por uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele[...]” (Tardif, 2014, p. 16).

O autor destaca que os saberes docentes, no contexto de formação e atuação, levam a: um saber experiencial, plural, prático, interativo, sincrético, heterogêneo, complexo, aberto, com personalidade, existencial, temporal, social e provenientes de várias fontes, que estão ligados ao trabalho em seu cotidiano na escola, mas principalmente oriundos da sociedade e de sua relação interativa com as pessoas que o envolvem nesses espaços (Tardif, 2014, p. 109-111). Segundo o teórico, “[...] Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula” (Tardif, 2014, p. 17).

Para isso, faz-se necessário refletir: “Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? [...] quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente [...] a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas?” (Tardif, 2014, p. 9). Dentro dessas perspectivas, o autor ratifica que é fundamental estudar os saberes

²¹Ou *knowledge base* (Base do conhecimento) termo que constitui o corpus de saberes que envolve as atividades docentes em sala de aula (Tardif, 2014, p. 60).

“relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente” (Tardif, 2014, p. 11).

2.2.1 Maurice Tardif

Existem quatro pilares estruturantes dos saberes docentes, de acordo Tardif (2014), são eles: *os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)*, *os saberes disciplinares*, *os saberes curriculares* e *os saberes experienciais*.

Os *saberes da formação profissional* compreendem todo o conhecimento adquirido pelo educador, provenientes dos espaços educacionais de formação, tais como: as faculdades de ciências da educação e centros de formação, e de formações continuadas de professores, dos currículos, das práticas cotidianas, das técnicas e métodos de ensino, e dos conhecimentos pedagógicos (Tardif, 2014, p. 36,54).

Por sua vez, os *saberes disciplinares* são conhecimentos do seu campo de atuação; normalmente, o acesso a estes conhecimentos sociais são através das instituições educacionais, por meio das disciplinas. Como, por exemplo, a disciplina de português, matemática, história da música, dentre outras. Estes saberes são introduzidos à prática docente através da formação inicial e continuada dos professores (Tardif, 2014, p. 38).

Já os *saberes curriculares* estão mais ligados às instituições; por exemplo, as gestões do compartilhamento de conhecimento via, os programas escolares, o projeto político pedagógico (PPP), o plano de aula com os objetivos, conteúdos, avaliações, recursos e procedimentos. Nos quais a instituição escolar classifica e qualifica estes saberes sociais, utilizando como modelos de formação (Tardif, 2014, p. 38).

O *saber experiencial* é resultante de todos os saberes mencionados, quer dizer, do exercício do educador em seu cotidiano, em convivência com seus pares e alunos, lidando com os desafios e situações específicas em sala de aula. As suas competências são formadas a partir de sua interação com os que estão à sua volta (Tardif, 2014). O autor ratifica que o saber experiencial “incorpora-se à experiência individual e coletiva sob a forma de ²²*habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de

²²O conceito de *habitus*: “[...], o *habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às

saber-ser [...]” somados à “[...] dimensão da profissão docente que lhe confere o *status* de prática erudita [...]” sendo assim, segundo o autor “[...] podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (Tardif, 2014, p. 39).

Conforme o teórico:

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (Tardif, 2014, p. 39).

Para o autor, os programas de formação dos professores devem ser estruturados com conteúdos e conhecimentos práticos que por eles sejam utilizados durante suas práticas profissionais. Há divergências entre as teorias utilizadas para o ensino e a prática profissional do professor no cotidiano. Portanto, há uma necessidade de convergência entre estes aspectos, de modo a potencializar a formação docente (Tardif, 2014). Ele destaca ainda que “[...] o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo” (Tardif, 2014, p. 241).

Outro problema apontado por Tardif (2014, p. 241-242) diz respeito ao modelo aplicacionista do conhecimento, no qual o compartilhamento do ensino é “organizado em torno das lógicas disciplinares e informações procedimentais”. Ele não propõe a exclusão da lógica disciplinar, e sim a ampliação da lógica da formação profissional.

De acordo com Tardif (2014):

[...] Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação (Tardif, 2014, p.242).

Esta formação, baseada nos saberes, entendendo que a prática gera conhecimento, para a compreensão do “saber-fazer” e “saber-ser” docente, o teórico

determinações exteriores do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionando como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo”. (Bourdieu, 2009, p. 93).

denomina de **epistemologia da prática profissional**. Tardif (2014, p. 247) afirma que “a questão da epistemologia da prática profissional se encontra no movimento de profissionalização. De fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, na maioria, a natureza dos conhecimentos [...]”.

A *epistemologia da prática profissional* é caracterizada pelos saberes utilizados pelos profissionais em seu ambiente de atuação, onde realizam suas atribuições. O autor compreende o “saber” com um sentido amplo, que envolve os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes. A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como se integram concretamente nas atividades dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes ao trabalho (Tardif, 2014).

O saber do professor não é oriundo apenas da formação inicial, ele ocorre antes disso e são constituídos pelas experiências pessoais, pelos espaços de aprendizagens, por meio do contato com outros professores, alunos e todos os que fazem parte desse ambiente. Os saberes docentes estão em constante transformação e nunca podem ser vistos como inacabados (Tardif, 2014). “Devemos considerar o contexto complexo e real no qual o ensino evolui, senão os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe” (Gauthier et al., 2013, p.28).

Os saberes docentes são resultados das experiências vivenciadas ao longo da vida. Estes saberes não são individualizados, eles também se instituem como um saber plural, um saber social e temporal, resultante de uma negociação do meio, de diversos grupos, de documentos que norteiam as instituições e das leis que regem as ações educacionais do país (Tardif, 2014, p.19-20). O autor ainda acrescenta que “o saber docente pluralizou-se e diferenciou-se com o surgimento de subgrupos de especialistas e de docentes portadores e reivindicadores de saberes específicos[...]”(Tardif, 2014, p. 46).

[...] O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas. Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização (Tardif, 2014, p.118).

Desse modo, os saberes são elementos que constituem, estão integrados à prática docente e têm uma relação direta com a capacidade do educador de se apropriar e gerenciar estes conhecimentos enquanto condição de suas práticas profissionais (Tardif, 2014).

2.2.2 Clermont Gauthier

Outro estudioso do campo dos saberes docentes é Clermont Gauthier *et al.* (2013), abordando a importância do conhecimento dos saberes profissionais docentes, na perspectiva que “é fundamental e pode permitir que os professores exerçam seu ofício com muito mais competência” (Gauthier *et al.*, 2013, p. 17). O pesquisador versa avanços e reflexões sobre a importância da profissionalização do ensino e do repertório de conhecimentos específicos ao ensino, através da especificação dos saberes. O corpus de saberes são essenciais para a educação e para exercer as atribuições que são inerentes ao ofício do professor (Gauthier *et al.*, 2013, p. 28 e 36).

Gauthier *et al.* (2013) dissertam sobre os 6 *saberes*, são eles: saberes das ciências da educação, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica. Os *saberes disciplinares* são saberes produzidos por pesquisadores e cientistas, nas diferentes áreas do conhecimento. São os campos de conhecimentos, as disciplinas, o material de apoio pedagógico que os professores utilizam como base para suas aulas. De acordo com Gauthier (2013, p. 29), “[...] o professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores. De fato, ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina [...]”.

Por sua vez, os *saberes curriculares* correspondem a todo o corpus de conhecimento a respeito dos programas escolares; os planos de aulas, os procedimentos da escola, dentre outros. A organização desses saberes é sistematizada por especialistas de disciplinas, agentes do Estado e editoras, uma vez aprovados pelo órgão regulamentador, este material fará parte dos programas e passaram a ser utilizados por estes educadores (Gauthier, 2013, p. 30).

Já os *Saberes da ciência e educação* estão relacionados ao conhecimento da própria profissão, adquiridos ao longo da formação profissional ou do seu cotidiano

no trabalho, por exemplo, um curso de licenciatura realizado; a parte pedagógica que você aprende, a metodologia e o ensino. É um conjunto de saberes da escola, um conhecimento profissional específico, a maneira do professor subsistir (Gauthier, 2013, p. 31).

Os *saberes experienciais* são conceituados iguais aos de Tardif, que se caracterizam como os conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão. Ou seja, sua experiência; tudo que você adquiriu dando aula, em sua interação com os alunos, com os outros professores, com os seus pares e com os seus tutores. Este saber está relacionado diretamente com as práticas desse educador no seu cotidiano, possibilitando uma construção de hábitos (Gauthier, 2013).

Conforme o teórico:

[...] O saber experiencial ocupa, portanto, um lugar muito importante no ensino, como, aliás, em qualquer outra prática profissional. Este saber experiencial, no entanto, não pode representar a totalidade do saber docente [...] Por conseguinte, em sua prática, o docente não pode adquirir tudo por experiência. Ele deve possuir também um corpus de conhecimento que o auxiliarão a “ler” a realidade e enfrentá-la [...]. Advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores [...] (Gauthier, 2013, p. 24).

O conhecimento dos saberes profissionais docentes são imprescindíveis e podem gerar mais eficiência nas atribuições do cotidiano como educador. Quer dizer, não é só a habilidade, a experiência, a cultura e o bom senso na transmissão dos saberes, mas faz-se necessário o *corpus* de conhecimento que o auxilie em sua prática docente, no suporte para interpretar os acontecimentos e que gerem a criação de novas soluções (Gauthier, 2013). “[...] O que limita exatamente o saber experiencial é que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meios de métodos científicos” (Gauthier, 2013, p. 33).

Os *saberes da tradição pedagógica* são as representações construídas pelo professor antes mesmo dele pensar em exercer a profissão. Estes saberes advêm da reprodução da escola, dos estudantes, dos educadores, do ensino e do aprendizado. O educador passa a compartilhar e receber simultaneamente os conhecimentos (Gauthier, 2013, p. 32).

Os *saberes da ação pedagógica* são os saberes que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas científicas, por meio de publicações em artigos, participações em congressos, publicações de livros, criação de novos métodos, teorias, dentre outros (Gauthier, 2013, p. 33). Para Gauthier (2013), os saberes devem ser estudados, pesquisados e validados cientificamente pelos pesquisadores e professores. A única diferença de Gauthier para Tardif é que ele apresenta o saber da ação pedagógica, sendo o saber validado pela ciência. Conforme o teórico, é fundamental que o professor conheça a escola e saiba o que ela representa. O educador é o principal personagem capaz de descrever em detalhes tudo sobre o espaço escolar.

2.2.3 Lee Shulman

No que tange aos saberes docentes, utilizaremos os conceitos do Lee Shulman que fundamenta as atribuições docentes necessárias para o ensino, na perspectiva estruturante de compreensão dos conhecimentos e das ações dos professores, através do programa de pesquisa chamado de *knowledge base* (Shulman, 1986; Shulman *et al.*, 2014; Shulman, 2016; Almeida; Biajone, 2007).

Lee Shulman define o *knowledge base*, como “um agregado codificado e codificável de conhecimentos, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva — e também um meio de representá-lo e comunicá-lo” (Shulman, 2014, p.5). O teórico concorda que o processo de formação nas reformas educacionais e dos programas de avaliação e certificação de professores é importante para o agrupamento de habilidades, conhecimentos disciplinares e pedagógicos. Mas isso por si só não é suficiente para garantir o *knowledge base*. Esta base do conhecimento extrapola estes atributos (Shulman, 1986; Shulman, 2014).

Para o autor, no que tange ao desenvolvimento, formação e certificação docente, as pesquisas relevantes são “[...] como os professores administram suas salas de aulas, organizam as atividades, alocam tempos e turnos, estruturam tarefas, fazem críticas e elogios, formulam os níveis de suas questões, planejam aulas e julgam o entendimento geral dos alunos” (Shulman, 1986, p. 8).

da eficácia da instrução. Mero conhecimento de conteúdo provavelmente será tão inútil pedagogicamente como habilidade livre de conteúdo. Mas, para combinar adequadamente os dois aspectos, as capacidades do professor exigem que prestamos tanta atenção aos aspectos de conteúdo do ensino à medida que se dedicaram recentemente aos elementos do processo de ensino (Shulman, 1986, p. 8).

O autor elaborou dois referenciais que estão conectados e evidenciam a maneira pela qual os diversos conhecimentos profissionais se fundem para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, são eles: *a base de conhecimento para o ensino*, que diz respeito às áreas das pesquisas científicas e das práticas didáticas das quais os educadores podem coletar o conhecimento necessário e os *processos de raciocínio pedagógico*, que está subdividido em; compreensão, transformação, instrução, avaliação e novas reflexões (Shulman, 2014).

A base de conhecimento para o ensino, a chamada *knowledge base*, que consiste em atribuições docentes presentes no desenvolvimento cognitivo do professor, é sistematizada por Shulman (1986), e estão divididas em três categorias:

1. *Subject knowledge matter*: conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; refere a quantidade e a organização daquilo que o professor acumula de aprendizado, compreensão de fatos, conceitos, processos e procedimentos de uma área de conhecimento; tudo aquilo que o professor acumulou diz respeito ao quanto o professor sabe da sua matéria (Shulman, 1986, p. 9; Shulman, 2014).
2. *Pedagogical knowledge matter*: conhecimento pedagógico da matéria/conteúdo; vai além do conhecimento do assunto da matéria; é a compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem, a capacidade do educador na compreensão dos aspectos dos conteúdos mais pertinentes que são incorporados à sua capacidade de ensinar (Shulman, 1986, p. 9; Shulman, 2014).
3. *Curricular knowledge*: conhecimento curricular; conhecimento pedagógico do conteúdo: combinação entre conteúdo e pedagogia, mostrando como os conhecimentos disciplinares são organizados, representados e adaptados para diferentes situações de ensino. É representado por um conjunto de programas projetados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um determinado nível. (Shulman, 1986, p. 10; Shulman, 2014).

Se tratando dos aspectos gerais de conduta pedagógica e eficiência do ensino, embora legitimados, a base do conhecimento não se constitui apenas de uma única fonte de informação. Adicionado a isso, o autor apresenta sete elementos que correspondem à base de conhecimento já elaborada, são elas:

A visão do ensino corresponde à capacidade de materializar a compreensão de um assunto, a facilidade didática ou valores em ações e representações pedagógicas. As *categorias da base de conhecimento*, do conteúdo, pedagógico geral, do currículo, pedagógico do conteúdo, dos alunos e de suas características, dos contextos educacionais, dos fins, propósitos, valores da educação, de sua base histórica e filosófica.

A enumeração das fontes — Shulman divide quatro grandes fontes, são elas: a) a formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas. b) Os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado. c) a pesquisa sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem. d) a sabedoria que deriva da própria prática.

Formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas, este conhecimento está estruturado sobre a bibliografia e o capital cultural adquirido nas disciplinas ou áreas de conhecimento, na produção histórica e filosófica que dá base para este conhecimento acumulado nesse campo. *Estruturas e materiais educacionais* são a) os currículos, as avaliações e os materiais relacionados. b) Instituições com suas normas de funcionamento e lideranças. c) organizações profissionais de professores, agências governamentais em todos os níveis, do distrito escolar ao estado e à federação. d) mecanismos gerais de gestão e finanças.

Formação acadêmica formal em educação corresponde a todo o capital cultural que representa a formação inicial até sua atuação com o ensino e aprendizagem. Essa literatura inclui os resultados e os métodos da pesquisa nas áreas de ensino, aprendizado e desenvolvimento humano, adicionados aos fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação. *A sabedoria da prática* representa o conhecimento adquirido com a prática, que representa atributos de um educador eficaz.

Quanto à ação e raciocínio pedagógico, Shulman trata como “[...] compreensão e raciocínio, como transformação e reflexão [...]” (Shulman, 2014, p. 214). Em outras palavras, a concepção da ação e raciocínio pedagógico surge a

partir do conhecimento do professor, que corresponde ao que ele entende sobre o assunto, como ele organiza este conteúdo para o ensino e que estes conhecimentos sejam eficazes (Shulman, 1987; Shulman, 2014).

O autor apresenta um modelo de *ação e raciocínio pedagógico, que está dividido* em: compreensão, Transformação, Instrução, Avaliação, Reflexão e Novas Compreensões. Abaixo encontra-se uma síntese elaborada por Shulman e publicada em seu artigo (Shulman, 1987; Shulman, 2014).

1. **Compreensão** de propósitos, estruturas do conteúdo, ideias dentro e fora da disciplina.
2. **Transformação** — *Preparação*, interpretação crítica e análise de textos, estruturando e segmentando, desenvolvimento de um repertório curricular e esclarecimento de propósitos. *Representação*; uso do repertório representacional, que inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações e assim por diante. *Seleção*; escolha em um repertório instrucional que inclui modos de ensinar, organizar, gerenciar e arrumar. *Adaptação e ajuste às características dos alunos*; consideração de conceitos, preconceitos, equívocos e dificuldades, língua, cultura e motivações, classe social, gênero, idade, habilidade, aptidão, interesses, autoestima e atenção.
3. **Instrução** — gerenciamento, apresentações, interações, trabalho em grupo, disciplina, humor, questionamentos e outros aspectos do ensino ativo, instrução de descoberta ou de investigação e as formas observáveis de ensino em sala de aula.
4. **Avaliação** — a) verificação do entendimento do aluno durante o ensino interativo. b) Testar o entendimento do aluno no final das aulas ou unidades. c) Avaliar o próprio desempenho e ajustá-lo às experiências.
5. **Reflexão** — rever, reconstruir, reconstituir e analisar criticamente o próprio desempenho e o da classe, e fundamentar as explicações em evidência.
6. **Novas compreensões** de propósitos, da matéria, dos alunos, do ensino e de si. Consolidação dos novos entendimentos e aprendizagens da experiência.

Os saberes dos professores são analisados e classificados conceitualmente a partir de domínios gerais, categorias de conhecimento e por meio de representações. O autor sugere **três formas de conhecimento do professor**: o conhecimento proposicional (*propositional knowledge*), o conhecimento de caso

(*case knowledge*) e o conhecimento estratégico (*strategic knowledge*). O autor ratifica que estas são “formas” em que cada domínio ou categorias específicas de conhecimentos, conteúdo, pedagogias e currículos são estruturados (Shulman, 1986).

Para Shulman (1986), o acúmulo de conhecimento da experiência docente pode ser expresso também na forma de proposições. Existem três tipos de conhecimento proposicional de ensino: a) O empírico disciplinado ou investigação filosófica, que ele considera como derivado da pesquisa empírica; b) A experiência prática; e c) O raciocínio moral ou ético.

No que diz respeito ao conhecimento de caso, para o autor, caso é o relato de um evento ou uma sequência de eventos, que podem ser concretos ou abstratos, portanto, conhecimento de caso é o conhecimento específico, bem documentado e acontecimentos descritos detalhadamente (Shulman, 1986). À medida que surgem complexos desafios teóricos, práticos e morais para o educador, o conhecimento estratégico é acionado, com objetivo de confrontar esses casos e solucioná-los. O conhecimento estratégico é fundamental para proporcionar ao professor a sabedoria da prática (Shulman, 1986).

Pesquisas mais recentes de Shulman, apresentam estruturas conceituais que caracterizam o desenvolvimento dos docentes e suas atuações eficazes. Acrescido aos processos de aprendizagens e à compreensão de como estes educadores aprendem, nas diversas formas e em diversas realidades. O autor caracteriza estes elementos teóricos por: i) visão: ideologia compartilhada/capital moral, ii) motivação: que está relacionado a incentivos, apoios e compromissos compartilhados/capital de risco, iii) a compreensão: que representa a base de conhecimentos/capital curricular, iv) a prática: que se refere às comunidades de práticas/capital técnico, v) a reflexão: que é o aprender com as experiências. vi) a comunidade: agindo como membro de uma comunidade profissional. Estes elementos teóricos estão embasados a partir da reflexão de comunidades de aprendizagem nos níveis individual e institucional (Shulman; Shulman, 2016).

Neste contexto, os autores apresentam este modelo e enfatizam algumas críticas sobre os desafios vivenciados pelos educadores, mesmo com o preparo, engajamento, capacitação para ensinar e para aprender com suas experiências práticas.

De acordo com Shulman e Shulman (2016);

[...] podemos caracterizar os professores que estão prontos para se engajar no ensino construtivista (ou em outras formas de ensino), mas há quem falta disposição, conhecimento e habilidade para fazê-lo. Trabalhamos com professores que entendem os princípios, mas não têm à disposição para segui-los ou a habilidade para implementá-los. Podemos até imaginar professores com as habilidades requeridas, mas há quem falta a compreensão de seu propósito ou da lógica por trás do propósito e, portanto, não têm vontade de aplicar essas habilidades e não se inspiram com a visão de educação em que eles são o ponto central [...] (Shulman; Shulman, 2016, p. 124).

A figura abaixo mostra a classificação tipológica de cada autor no que tange aos saberes docentes:

Figura 2 - Classificação tipológica de Gauthier, Tardif e Shulman.



Fonte: Figura elaborada pelo autor; baseada em figura disponível em Almeida e Biajone (2007, p. 289).

Os três autores ratificam que as práticas docentes são necessárias para a construção dos saberes dos professores, enfatizando a importância do conhecimento pedagógico, técnico e prático no processo de ensino-aprendizagem. Embora músicos, os professores são professores de guitarra. E que compreender suas ações no período de ERE, parte de entender quais saberes docentes foram mobilizados. A natureza dos saberes docentes, o conceito de saberes da ação

pedagógica e os saberes experienciais fazem parte dessas análises. Então, pautados nos constructos teóricos mencionados, analisamos como se deram os processos educativos-musicais, no âmbito do ensino-aprendizagem de guitarra elétrica, no curso técnico em música no ERE.

2.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT).

Este é o último eixo do referencial teórico que trata da educação profissional e tecnológica (EPT). Faz-se necessário contextualizar historicamente o percurso dessa modalidade até os dias atuais. No Brasil, o período de colonização entre os séculos XVI e XIX é caracterizado por relações escravistas de produção, precarizando o trabalho livre do artesanato e do trabalho manual (manufatureiro). O trabalho escravo, representado pelas atividades que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos, afastaram os trabalhadores livres de seus ofícios e favoreciam os senhores/empregadores com a mão de obra escrava (Cunha, 2000).

Em 1809, no Rio de Janeiro, foram criados alguns estabelecimentos com objetivo de tornar os órfãos, abandonados e desvalidos em aprendizes de diversos ofícios com artífices. Neste período, surge o Colégio das Fábricas, que abrigou os órfãos da Casa Pia de Lisboa. Posteriormente, as Casas de Educandos Artífices em 1840 e 1856, onde adotava modelos de aprendizagem militar, e o Asilo dos Meninos Desvalidos em 1875. Estes não foram espaços de ensino profissional no Brasil, mas serviram de base para os que vieram depois (Cunha, 2000). “A partir de meados do século XIX, com o aumento da produção manufatureira no Brasil, começaram a ser organizadas sociedades civis destinadas a amparar órfãos e/ou ministrar ensino de artes e ofícios” (Cunha, 2000, p. 91).

Em 1857, surge a Sociedade Propagadora de Belas-Artes, por meio do coronel Francisco Joaquim Bethencourt, que tinha como objetivo principal; “[...] fundar e conservar o Liceu de Artes e Ofícios, oportunizando a todos os indivíduos nacionais e estrangeiros, o estudo de belas-artes e sua aplicação necessária aos ofícios e indústrias[...]”. Para manter a instituição, os recursos eram advindos do Estado e dos associados. Nesta época, os cursos eram disponíveis para a população, no entanto, era vedado aos escravos cursá-los (Cunha, 2000, p. 92).

Oficialmente, o ensino técnico no Brasil se inicia no ano de 1909, quando o presidente Nilo Peçanha baixou o decreto n.º 7.566 de 23 de setembro de 1909,

criando 19 escolas de aprendizes e artífices, distribuídas uma em cada estado do Brasil. Criada nos anos de 1917, porém suas atividades só ocorreram em 11 de agosto de 1919. Após 10 anos, surge a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, lotada na rua General Canabarro, n.º 338, no Maracanã, Rio de Janeiro, com objetivo de formar professores para as escolas de aprendizes artífices (Cardoso, 2013; Cunha, 2000; Lima; Alves, 2015).

No final do século XIX e início do século XX, o Brasil é marcado pela industrialização e pós-Segunda Guerra Mundial, a indústria manufatureira se estabelece como eixo econômico, apresentando um crescimento expressivo nas produções brutas internas entre 1945 e 1980. Contudo, a década de 1980 é caracterizada pela implantação da visão neoliberal na economia, gerando um freio nas políticas industriais do país. A década de 1990 é marcada pela desmobilização no campo da rede pública brasileira e sem a priorização adequada da área artística (Serra, 1982; Coutinho, 1997).

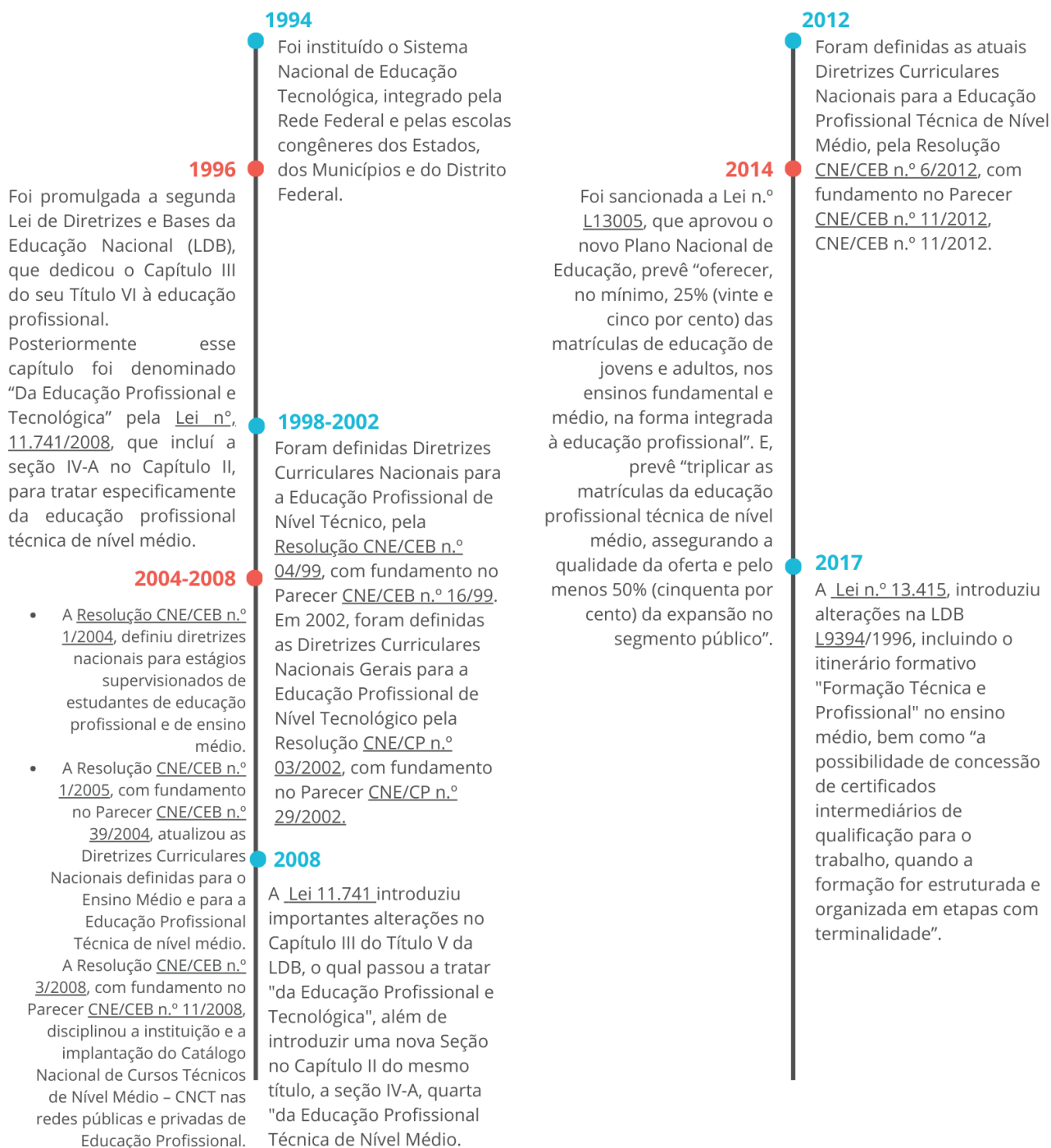
A educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade de ensino estabelecida pela Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, cuja finalidade é preparar o cidadão para o exercício profissional, favorecendo sua inserção no trabalho e na vida em sociedade (Brasil, 1996; Brasil, 2008c). A figura abaixo ilustra historicamente a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (Figura 2).

Figura 3 – Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

BREVE HISTÓRIA DA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

- **1909** O Decreto n.º 7.566, é assinado pelo presidente Nilo Peçanha, criando as 19 “Escolas de Aprendizes e Artífices.
- **1927** O decreto n.º 5.241, definiu que o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União.
- **1937** A Constituição Federal promulgada pelo Governo Getúlio Vargas tratou da educação profissional e industrial em seu Art. 129.
- **1942** O Decreto-Lei n.º 4073, definiu que o ensino industrial será ministrado em dois ciclos: o ensino industrial básico, mestria, artesanal e a aprendizagem e o ensino técnico e pedagógico.
- **1942** O decreto-lei n.º 4.127, estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas.
- **1942** Foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) pelo Decreto-Lei n.º 4.048 de 22 de janeiro de 1942.
- **1946** O decreto n.º 9613-46, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, tratou dos estabelecimentos de ensino agrícola federais.
- **1946** Foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, pelo decreto n.º. DEL8621, de 10 de janeiro de 1946, bem como a aprendizagem dos comerciários na mesma data.
- **1946** O Art. 168 da Constituição Federal de 1946, definiu que “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores[...].”
- **1959** Foram instituídas as escolas técnicas federais como autarquias, a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal.
- **1961** Foi promulgada a Lei n.º 4.024. Essa foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior.
- **1967** As fazendas-modelo foram transferidas do Ministério da Agricultura para o MEC e passaram a ser denominadas escolas agrícolas.
- **1968** A Lei federal L5540, permite oferta de cursos superiores destinados à formação de Tecnólogos. Fixando as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média[...].
- **1971** A Lei n.º 5.692, definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial).
- **1975** A Lei Federal n.º 6.297, definiu incentivos fiscais no imposto de renda de pessoas jurídicas (IRPJ) para treinamento profissional pelas empresas.
- **1978** As Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), pela Lei n.º L6545.
- **1982** A lei n.º. L7044 reformulou a Base Legislação da Presidência da República - Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau.
- **1991** O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) foi criado pela Lei n.º L8315, nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em formato institucional similar ao do Senai e do Senac.



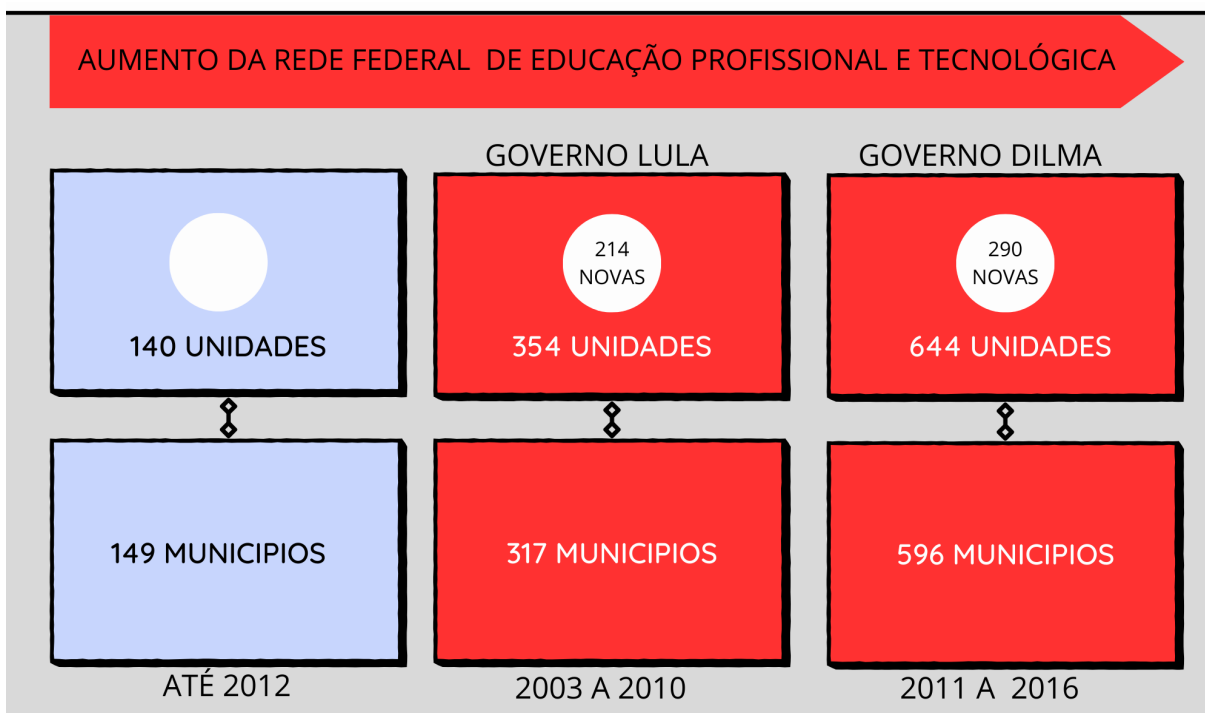
Fonte: Figura elaborada pelo autor, baseada em figura disponível em Brasil (2023a).

Segundo dados do Ministério da Educação (2016b), em 2002, havia, em poucas regiões do país, 140 unidades de escolas técnicas. A partir das políticas públicas de expansão da educação profissional do Governo Federal em 2003, a primeira fase do programa, foram construídas 214 unidades até 2010. O ano de 2008 foi marcado pelo surgimento dos institutos federais, através da Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, e dá outras providências (Brasil, 2016b).

A segunda fase do programa de expansão da educação profissional se estabeleceu entre 2011 e 2014, quando foram acrescentadas 208 novas unidades, totalizando 562. Em 2012, foram incorporadas 14 unidades do Colégio Pedro II²³ à rede e duas escolas técnicas que se transformaram em campi de institutos. Em 2015, foram criadas as unidades de polo de inovação e a formação profissional para os setores de base tecnológica, totalizando 644 unidades da Rede Federal. Segue abaixo uma figura que ilustra o aumento da rede profissional e tecnológica dessas duas fases do Governo Lula e Dilma (Brasil, 2016b).

²³ **O Colégio Pedro II**, “autarquia federal do MEC, foi fundado em 2 de dezembro de 1837, no Rio de Janeiro. É composto de 14 unidades: Centro; Duque de Caxias, Engenho Novo I e II; Humaitá I e II; Niterói, Realengo I e II, São Cristóvão I, II e III; Tijuca I e II. As unidades escolares I ministram ensino da classe de alfabetização até o quinto ano do ensino fundamental; as unidades escolares II oferecem ensino fundamental do sexto ao nono ano e o ensino médio; a unidade escolar III, componente do complexo escolar de São Cristóvão, oferece, especificamente, o ensino médio. Atualmente, em todas as unidades, o Pedro II reúne 13.028 mil alunos, dos quais 4,8 mil no ensino médio”(Brasil, 2012)

Figura 4 - Ilustra o aumento da rede profissional e tecnológica dessas duas fases do governo Lula e Dilma (Brasil, 2016b):



ATÉ 2016, 38 INSTITUTOS FEDERAIS OFERECERAM CURSOS DE NÍVEL MÉDIO, NÍVEL MÉDIO INTEGRADO, SUPERIOR EM TECNOLOGIA E PÓS-GRADUAÇÃO.

Fonte: Brasil (2016b)

A modalidade de ensino técnico em música encontra-se na Portaria MEC n.º 870, de 16 de julho de 2008, que compreende as áreas de: técnico em composição e arranjo, técnico em canto, técnico em regência, técnico em documentação musical, técnico em fabricação de instrumentos musicais, técnico em instrumento musical, técnico em processos fonográficos; técnico em produção de áudio e vídeo (Brasil, 2008a). Estas áreas foram legitimadas mediante publicação de parecer²⁴ do Ministério da Educação.

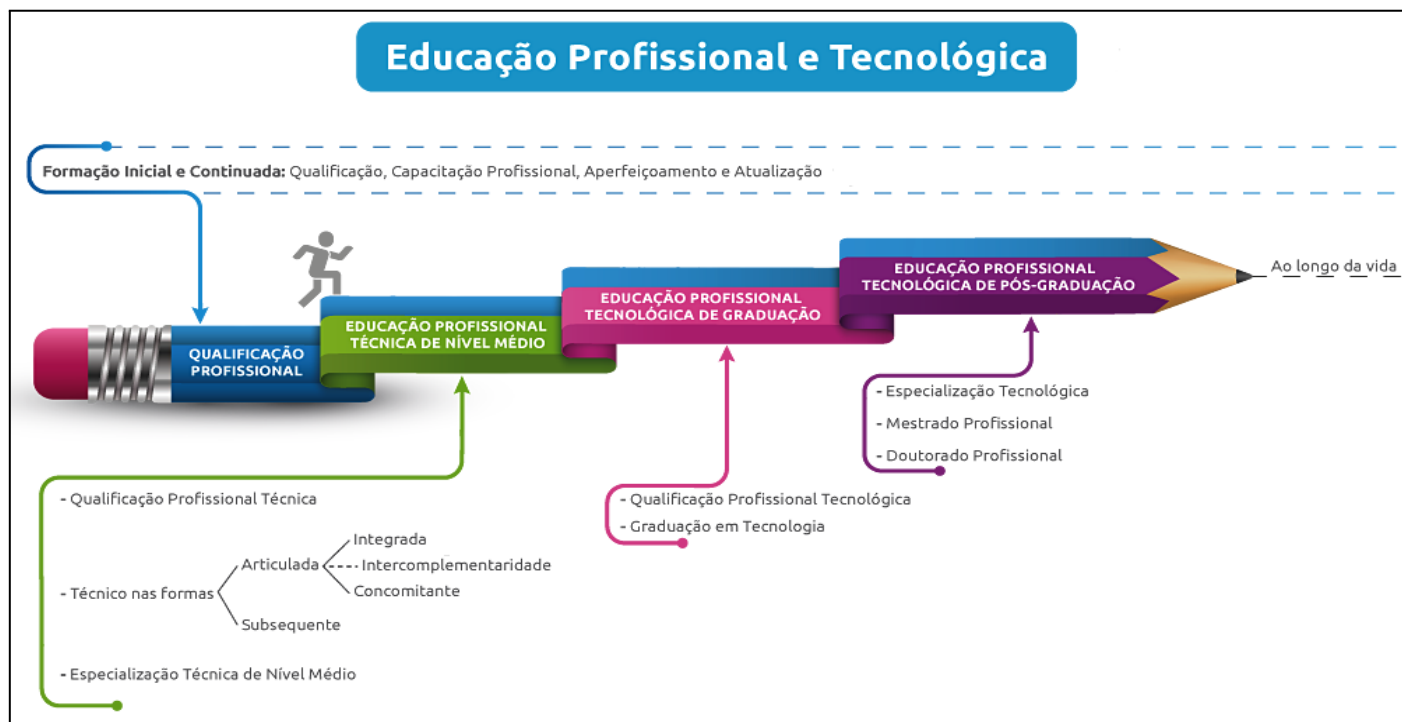
Segundo o Ministério da Educação (MEC), Brasil (1996):

²⁴ Parecer CNE/CEB n.º 8/2014, aprovado em 9 de outubro de 2014, faz as denominações dos cursos, em eixos tecnológicos, dentre outros (Brasil, 2014b). A CNE/CEB n.º 3/2014, aprovada em 4 de junho de 2014, que classifica os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2014c). O parecer CNE/CEB n.º 7/2014, aprovado em 3 de setembro de 2014 — Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 3/2014, que trata da classificação de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2014d). A CNE/CEB n.º 10/2014, aprovado em 5 de novembro de 2014 — Revisão da redação do art. 28 da Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, à luz da redação do Parecer CNE/CEB n.º 11/2012, aprovado em 9 de maio de 2012 (Brasil, 2014e).

Os cursos de educação profissional e tecnológica (EPT) previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) são: Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Educação Profissional Tecnológica de graduação e de pós-graduação (Brasil, 1996).

A figura abaixo ilustra as articulações da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil.

Figura 5 - Fundamentação Legal e Normativa da Educação Profissional e Tecnológica.



Fonte: Brasil (2024a)

As articulações da EPT que representam as categorizações dos cursos técnicos de nível médio vistos na figura acima, são:

- **Cursos técnicos concomitantes:** na formação do ensino médio, o estudante opta pela instituição de sua escolha, enquanto o curso técnico é feito em outra. Podendo ser realizada em regime de **intercomplementaridade**, ou seja, concomitante na forma e integrado em projeto pedagógico conjunto.
- **Cursos técnicos integrados:** São aqueles cursos em que você faz o ensino médio com a formação técnica. O estudante cursa o técnico com os dois últimos anos do ensino médio. Neste caso, o estudante precisa comprovar sua conclusão do ensino fundamental.

- **Cursos técnicos subsequentes:** são os cursos técnicos ofertados a quem já concluiu o ensino médio, independente de sua idade ou do tempo transcorrido (Brasil, 2024b).

No que diz respeito ao campo da educação musical, tradicionalmente os cursos técnicos desenvolvem uma proposta pedagógica direcionada à formação de virtuosos, limitando a atuação profissional do músico à *performance* instrumental (Carmona, 2012; Correia, 2011; Gonçalves, 2009). O curso técnico em instrumento está muito vinculado à ideia conservatorial do ensino, que a formação do músico é a formação do artesão, técnico no que se propõe. Isso ocorre pelo fato dessa formação seguir o “[...] modelo tradicional de ensino de música, caracterizado pela ênfase no domínio da leitura e escrita musical, assim como da técnica instrumental, que, por sua vez, tem como meta o “Virtuosismo” [...]” (Penna, 2007, p. 51).

Após um longo período de tecnicismo e de tecnocracia, o trabalho do músico encontra-se em expansão, transcendendo a *performance*. Os egressos dos cursos técnicos de música devem ter desenvolvido competências que lhes permitam explorar o campo de atuação mais amplo, garantindo a diversidade na atuação profissional (Brasil, 2000; Carmona, 2012).

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 2000):

[...] Formar os artistas tecnicamente, não é mais o suficiente. É preciso prepará-los para gerir suas próprias carreiras, sensibilizá-los quanto ao ambiente em que vão trabalhar, iniciá-los em outras formas de arte. O mundo do trabalho do artista está se voltando para aqueles que são cultos, curiosos e empreendedores, o que impõe uma aprendizagem integrada e uma diversificação de visões artísticas [...] (Brasil, 2000, p. 7).

Uma estratégia para superar a segregação existente entre a formação geral e a formação técnica profissional, contemplando as necessidades e demandas atuais da sociedade, é o ensino médio integrado. Sua implementação propõe contribuir efetivamente para a integração entre trabalho, ciência e cultura, em consonância com os campos da Educação Musical e da EPT (Schiavi *et al.*, 2021).

A origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e em consonância com os princípios de educação na constituição de 1988 (Frigotto *et al.*, 2005, p. 87).

Segundo Tourinho (2011, p. 342), se orientado, o músico pode potencializar suas atribuições, incluindo também as atividades de: “[...] intérprete, agente, produtor, diretor, comerciante, compositor, arranjador, músico de estúdio e de mídias[...]”. Desta forma, à medida que os músicos se apropriam das novas tecnologias, garantem uma atuação profissional mais diversificada (Carmona, 2012).

Segundo Maltauro (2018):

(...) construir um currículo integrado não é apenas juntar pontos comuns ou conteúdos comuns entre os componentes curriculares. A concretização de uma proposta integrada é um desafio complexo que perpassa revisão de forças e de poderes que se estabelecem no cotidiano das escolas, de distanciamentos que vão além das oposições entre conteúdos gerais e técnicos. (Maltauro, 2018, p. 228)

Segundo os dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), o Brasil possui 216 cursos técnicos na área de Música em 135 unidades de ensino, distribuídas em 95 municípios brasileiros (Oliveira *et al.*, 2022, p. 11).

A EPMX, oferece educação profissional e tecnológica de nível médio, ofertando os cursos de Canto (subsequente), Composição e Arranjo (subsequente) e Instrumento Musical (Concomitante e subsequente) ambos são gratuitos (Brasil, 2023b, Oliveira *et al.*, 2022; IFPE/ Barreiros, 2023; Brasil, 2024b; EPMX, 2024).

A promulgação do Decreto n.º 7.022 de 2 de dezembro de 2009 e da Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008 foi importante para a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil. Este decreto estabelece medidas organizacionais de caráter excepcional para dar suporte ao processo de implantação dessa Rede, que foi criada pela Lei supracitada (Brasil, 2008b; Brasil, 2009).

Para prestar a seleção, o estudante tem que estar cursando o ensino médio (Forma Concomitante) ou ter concluído o ensino médio (Forma Subsequente) (Pernambuco, 2024b; EPMX, 2023).

Portanto, este referencial teórico, visa estabelecer uma base sólida para as análises e discussões dos processos de ensino-aprendizagem da guitarra elétrica na EPMX, especialmente no contexto da pandemia. Ele contribui para o avanço científico sobre o tema, uma vez que a revisão de literatura revelou a escassez de pesquisas aprofundadas nesta área. Assim, esta pesquisa visa preencher essa lacuna e proporcionar novas perspectivas para a compreensão e aprimoramento do ensino de música em uma EPT.

Dentro dessas perspectivas descritas neste eixo, a EPMX mostra-se como uma instituição de grande importância na educação profissional e tecnológica. Sendo assim, este objeto de estudo é oportuno e atual, conferindo originalidade a esta dissertação.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, descrevo os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento desta pesquisa. Embasados nos autores do referencial teórico, a pesquisa partiu para as análises e discussões dos dados com o intuito de alcançar os objetivos propostos nesta dissertação.

3.1 ABORDAGEM E ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Para esta dissertação, foi adotada uma pesquisa qualitativa baseada em entrevista semiestruturada e análise documental. Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa possibilitam uma multiplicidade de abordagens, a escolha adequada de métodos e teorias, no reconhecimento, na análise e na reflexão, permitindo que os dados sejam elucidados conforme a subjetividade do pesquisador a partir de diversas lentes (Flick, 2009; p. 20-23).

3.2 CAMPO DE PESQUISA

O campo de pesquisa escolhido foi uma escola de educação profissional e tecnológica em música, denominada neste estudo de EPMX. Fundada na década de 1980, a escola foi criada depois da finalização do projeto federal, intitulado de Projeto Espiral,²⁵ que tinha como objetivo a formação de músicos de cordas friccionadas. Alguns professores, junto à secretaria de cultura do Estado, criaram esta nova proposta, ampliando o ensino de instrumentos para outras áreas como, por exemplo; os instrumentos de metais, as madeiras, entre outros. Dois anos após a sua implantação, tornou-se escola técnica profissionalizante (EPMX, 2023).

Cinco anos após sua implantação, a EPMX mudou-se para uma nova estrutura e passou por uma ampliação em instalações próprias. A escola sempre foi mantida pelo Estado, em alguns momentos iniciais, pela Secretaria de Cultura e depois para a Secretaria de Ciência e Tecnologia. Tornou-se uma Escola Técnica Estadual (ETE) em 2009. A escola já estava na Secretaria de Educação, mas passou a ser administrada pela Secretaria Executiva, sendo a Secretária de Educação Integral e Profissional, com isso, foi pioneira nessa modalidade de ensino no estado (EPMX, 2023).

²⁵ “O Projeto Espiral foi criado em 1976, pelo INM — Instituto Nacional de Música, o atual Centro da Música, um departamento da Funarte” (Santos, 2015, p.50).

A Lei Federal n.º 9394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reconhece a educação profissional e tecnológica (EPT) como uma modalidade de ensino técnico articulada ao ensino médio, cuja finalidade é preparar o cidadão para o exercício profissional, favorecendo sua inserção no trabalho e na vida em sociedade (Brasil, 1996). Sob essa perspectiva, a LDB possibilita que a educação profissional e tecnológica integre dois direitos fundamentais do cidadão, os quais são: o direito à educação e o direito ao trabalho. Isso concretiza o que fora determinado pela Constituição Federal do Brasil, em seu Art. 227, tendo em vista serem considerados direitos aos quais deve haver absoluta prioridade (BRASIL, 1988).

A EPMX, é administrada e financiada pela secretaria estadual de educação. O ingresso no curso técnico em instrumento musical e canto dá-se por intermédio de exame de seleção: 80% das vagas são ocupadas por estudantes que estão cursando ou cursaram o Ensino Médio integralmente (1º ao 3º Ano) em escolas públicas. Destas vagas para cotistas, 50% deverão ser ocupadas por estudantes com renda bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (EPMX, 2023).

O campo de pesquisa, tal qual explicado no capítulo de referencial teórico, se enquadra como escola de educação profissional e tecnológica (EPT) de nível médio, se caracterizando como uma ETE, administrada pela Secretaria de Educação e Esportes do Estado (SEE), ofertando os cursos (subsequente) e (Concomitante e subsequente) gratuitamente.

A EPMX é uma escola especializada no ensino técnico profissionalizante em música, atendendo estudantes da capital e de várias cidades do interior do estado. Acrescido a isso, ela está vinculada à Secretaria de Educação e Esportes do Estado (SEE) e foi a primeira escola técnica em música do estado. Planejada para atender os alunos que estudam na rede pública, ela oferece cursos profissionalizantes, gerando oportunidades para os alunos de baixa renda terem acesso à educação musical, possibilitando uma mudança de vida e de futuro para esses jovens. Pensando nessa direção, a presente dissertação apresenta um olhar social e de democratização do ensino, contribuindo para o desenvolvimento da ciência e para o tema proposto (EPMX, 2023).

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram dois docentes vinculados ao curso de guitarra da escola de educação profissional e tecnológica em música, denominada EPMX, atuantes durante o período de ensino remoto emergencial. Para uma maior amplitude da análise, também foram entrevistados dois membros da gestão da instituição. Apesar de não serem foco das análises do trabalho, os gestores foram entrevistados por possuírem entendimento maior quanto aos aspectos institucionais, influenciando nas práticas dos professores, uma vez que a práxis pedagógica é a amálgama das práticas docente, discente, curricular e da prática institucional (Souza, 2009, p. 31).

O quadro abaixo apresenta as informações dos participantes da pesquisa.

Quadro 5 - Participantes da Pesquisa.

Participante	Idade	Gênero	Raça/Cor	Formação	Atuação Profissional	Tempo de atuação no EPMX
Professor 1	53	Masculino	Pardo	Graduado em licenciatura em música, pós-graduado em Metodologia do ensino da música e Mestre em Música.	Professor de guitarra elétrica.	Quatorze anos.
Professor 2	66	Masculino	Pardo	Professor de guitarra elétrica da EPMX desde 2004, graduado em licenciatura em música.	Professor de guitarra elétrica.	Vinte anos.

Diretor.	39	masculino	Pardo	Bacharel em saxofone, graduado em licenciatura em música e Pós-graduado em Metodologia do ensino da música. Atual gestor da "EPMX", função que ocupa desde 2020, início da pandemia. Músico atuante.	Diretor e Professor de saxofone/2010.	Quatro anos.
Coordenadora	60	Feminina	Parda	Graduada em Licenciatura em Letras, Graduada em Licenciatura em Música, Especialização em Cultura Pernambucana e Mestra em Comunicação Social. Professora de educação musical de crianças, jovens e adultos na "EPMX".	Coordenadora/ Professora de educação musical.	Vinte e dois anos no EPMX.

Fonte: criado pelo autor.

3.4 Instrumento de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa foram a entrevista semiestruturada e a análise documental. A entrevista semiestruturada possui um roteiro programado, mas existe uma flexibilidade na condução das perguntas, permitindo a reformulação, exclusão ou até mesmo um esclarecimento ao participante (Gil, 2008, p. 110–111; Laville; Dionne, 1999, p.188), sobretudo se o entrevistado já tiver citado o mesmo conteúdo em outro momento. Dessa forma, o diálogo se torna mais natural, dinâmico e apropriado para a pesquisa qualitativa (Penna, 2020; p. 139; 140).

3.4.1 Entrevistas

As entrevistas, enquanto técnica de coleta de dados, são muito eficientes para a obtenção de informações aprofundadas dos participantes, os dados obtidos são passíveis de classificação e quantificação (Gil, 2008, p. 110). De acordo com Selltitz *et al.* (1967, p. 273):

[...] São muito adequadas para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes. [...]

No início da entrevista, ocorreram alguns diálogos introdutórios com objetivo de tornar um ambiente favorável para entrevista, para estabelecer uma comunicação e confiança do entrevistado, conforme Gil (2008, p. 116 e 117) afirmou “[...] O entrevistado deve sentir-se absolutamente livre de qualquer coerção, intimidação ou pressão [...]”.

A entrevista foi realizada no formato presencial, com as devidas autorizações da gestão da EPMX e dos participantes. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio por meio de aparelho smartphone destinado exclusivamente para os fins da pesquisa. De forma complementar, foram realizados registros fotográficos de outros materiais que os professores e gestores disponibilizaram enquanto imagens.

O contato inicial ocorreu com a direção e coordenação da EPMX, onde foi apresentada a proposta de pesquisa para os gestores e em seguida para os professores. Após a aprovação do comitê de ética em pesquisa da UFPE, as entrevistas ocorreram presencialmente no campo de pesquisa. Posteriormente, foram enviados pelos participantes das entrevistas os planos de aulas utilizados no ERE, os documentos relacionados às leis que regulamentam o ERE no período de distanciamento e os documentos que caracterizam o espaço físico da escola.

Para assegurar os participantes da pesquisa a evitar informações que o identifiquem, gerando algum tipo de constrangimento, os entrevistados foram identificados com algarismos arábicos: Professor 1 e Professor 2. O quadro abaixo apresenta uma síntese informativa relativa às entrevistas, período em que foram realizadas, sua duração e forma em que foram realizadas.

Quadro 6 - Informações sobre as entrevistas.

Entrevistas.	Data.	Duração.	Forma.
Professor 1	10/01/2024	40 Min 57 segundos	Presencial
Professor 2	02/02/2024	24 Min 41 segundos	Presencial
Diretor	06/02/2024	29 Min 59 segundos	Presencial
Coordenadora	23/02/2024	37 Min 50 segundos	Presencial

Fonte: criada pelo autor.

Além disso, as entrevistas foram transcritas adotando a norma ortográfica padrão, reduzindo hesitações e marcadores conversacionais, para redução de excessos ou elementos desnecessários prejudiciais à análise e à leitura. Foram realizadas a leitura exaustiva das falas, seguida da organização dos dados, que consiste na ordenação e categorização destes, a partir do destaque de temas ou padrões recorrentes. Ao final, os temas descritores foram submetidos a uma análise específica, com a releitura de cada categoria e construção de subtemas.

3.4.2 Análise Documental

Foi realizada a análise documental dos planos de aulas propostos pelos professores de guitarra durante o período de ERE, os documentos oficiais do Estado que nortearam e regulamentaram as atividades nesse período, os documentos de caracterização da instituição e como fonte documental o canal do YouTube da EPMX. Segundo Cellard (2008, p. 296) e Yin (2001), avaliar a credibilidade do texto e da mesma maneira a sua representatividade garantirá sua validade e consistência. Este processo é fundamental para auxiliar as informações coletadas na pesquisa. Nestes documentos existem informações específicas que não foram fornecidas por outras fontes.

De acordo com Cellard (2008, p. 295):

[...] o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante [...], além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente

A coleta destes documentos ocorreu por meio de registros fotográficos dos documentos e planos de aulas propostos pelos professores de guitarra durante o período de ERE.

A análise documental [...] trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida (Cellard, 2008, p. 295).

3.4.3 Procedimentos éticos

A entrada no campo de pesquisa foi precedida de apresentação formal à direção da “EPMX”, bem como da Coordenação da mesma instituição. Foram apresentados e solicitados todos os documentos necessários, conforme os princípios éticos estabelecidos na Resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012, e na Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016, para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) através da Plataforma Brasil. A submissão foi realizada sob o n. CAAE: 74853023.80000.5208. O Parecer de Aprovação n.º 6.497.626 foi liberado pela Plataforma Brasil no dia 9 de novembro de 2023. Neste sentido, foram apresentados todos os documentos necessários para a entrada no campo de pesquisa escolhido.

3.4.4 Processo de análise dos dados

Ao fim do processo de organização e transcrição de entrevistas e seleção dos documentos, realizei uma análise interpretativa dos dados, a partir dos referenciais teóricos do estudo, procurando alcançar o objetivo geral da pesquisa. A interpretação dos dados foi separada em categorias de análise, no intuito de uma melhor visão do fenômeno estudado e será apresentada no próximo capítulo.

4 PROCESSOS EDUCATIVO-MUSICAIS NA EPMX DURANTE O ERE

A partir dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, documentos oficiais que regulamentaram o ERE na EPMX e planos de aula dos professores de guitarra participantes desta pesquisa. Foi realizada uma análise interpretativa. A análise foi fundamentada nos referenciais teóricos do estudo, tendo como foco o alcance do objetivo geral da pesquisa: compreender como se deram os processos educativos-musicais, no âmbito do ensino-aprendizagem de guitarra elétrica, em um curso técnico de escola especializada em música, no período de ensino remoto emergencial. Para melhor compreensão, as análises foram apresentadas seguindo uma estrutura dividida em 3 subseções, elencadas abaixo:

- **4.1 Perspectivas, conceitos e referenciais teóricos que nortearam as práticas docentes dos professores de guitarra durante o ERE:** Nesta subseção, procurou-se compreender as perspectivas, os conceitos e referenciais que nortearam as práticas docentes dos professores de guitarra durante o ERE e de que maneira os professores exerceram o seu trabalho na ótica da mobilização dos saberes docentes (Tardif, 2014; Gautier *et al.*, 2013; Shulman, 1986, 1987, 2014; Shulman; Shulman, 2016).
- **4.2 Processos de apropriação tecnológica para o ensino de guitarra no período de ERE:** neste item, foi analisado o percurso de apropriação tecnológica dos professores de guitarra durante o período de ERE, bem como a interface destas práticas com a cultura participativa digital.
- **4.3 Aspectos técnicos instrumentais da guitarra abordados durante o ERE e sua relação com a cultura participativa digital:** na última subseção, buscou-se entender como os professores lidaram com os processos de ensino e aprendizagem dos aspectos técnicos do instrumento durante o ERE. Além disso, procurou-se identificar a existência de mudanças na concepção pedagógica destes educadores, as dinâmicas da relação tempo/espço, a compreensão, implementação e abordagem de conteúdos relacionados às práticas digitais musicais.

4.1 Perspectivas, conceitos e referenciais que nortearam as práticas docentes dos professores de guitarra durante o ERE

A presente categoria de análise emergiu do intuito de analisar as perspectivas, os conceitos e os referenciais que nortearam as práticas docentes dos professores de guitarra na escola pesquisada durante o ERE e de que maneira os professores mobilizaram seus saberes docentes no exercício de sua profissão. No que diz respeito à formação para atuação, embora os participantes da pesquisa tenham sua graduação em curso de formação inicial de professores de Música — Licenciatura em Música, é possível notar que uma parte significativa de sua atuação profissional se deu no âmbito das práticas interpretativas. As falas selecionadas e apresentadas abaixo dão essa dimensão:

[...] assim, já toquei no Recife, eu sempre atuei. Foram 15 anos tocando no galo da madrugada, com a orquestra metais, eu tive uma orquestra chamada orquestra América, toquei com a orquestra universal [...] sempre estive atuando. **Na verdade, eu sou aquele músico meio operário**, [...] eu sempre atuei com alguns artistas e também toquei com a Banda Folhas. No Carnaval, a orquestra de metais acompanhava [artistas famosos da cena musical], aquele Carnaval do [local renomado da cidade]. [...] eu realmente sempre atuei em tudo que a música podia oferecer; vocal, instrumental, escrevendo, arranjando, realmente é isso. [...] trabalhei também como pianista no [Local Renomado da cidade], [...] fui regente do coral na igreja e arranjei (Entrevista, Professor 1, 10/01/2024, grifo nosso).

Comecei muito cedo. Com 17 anos, já estava tocando com [Artista Renomado da Cidade], contrabaixo. Aí depois toquei e gravei o disco de Flaviola. Que é Flaviola e o Bando do Sol. Contrabaixo também e fui tocar com [Artista Renomado da Cidade], na turnê [...] Gravei guitarra, com o Geraldo Maia e Henrique Macedo, o disco deles, cenas de ciúmes [...] Passei 10 anos tocando com a banda de pau e corda. Foram 10 anos de Carnaval, São João, réveillon, essas coisas. E fora os shows normais que eles faziam, não é? Viajando tudo. [...] a gente tocou a semana pré de carnaval todinha e os 4 dias de carnaval. Não dava tempo nem de descanso. [...] Tinha festa que eu fazia, terminava entre 3 e 4 horas da manhã, 10 horas da manhã, tinha outra festa. Entendeu? **Aí, isso foi me cansando com o tempo** (Entrevista, Professor 2 - 02/02/2024, grifo nosso).

Segundo Tardif (2014, p. 79), baseado na proposta da Escola de Chicago, uma carreira profissional é “uma sequência de fases de integração numa ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza” e constitui-se mediante a realidade social e organizacional das ocupações. Sua compreensão deve estar pautada em dois aspectos fundamentais: a institucionalização da carreira e sua representação subjetiva entre os atores (dimensão subjetiva da carreira). A institucionalização da carreira aborda sobre uma realidade social e coletiva onde os

indivíduos reproduzem o mesmo caminho profissional. A representação subjetiva da carreira entre os atores converge “entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações” (Tardif, 2014, p. 80-81).

No caso dos participantes da pesquisa, a carreira profissional da qual depende a institucionalização e a representação subjetiva é a carreira docente. A partir do contato com os participantes, foi possível inferir que a aproximação com a carreira docente musical, realizada pelo Professor 1 e o Professor 2, revelou duas questões. A primeira diz respeito às incertezas quanto à trajetória profissional como músico de *performance*. Furlan e colaboradores (2022, p. 10,14) ratificam tais incertezas quando discorrem que o trabalho do profissional da música sofre impactos negativos em períodos de crise econômica, quando há a necessidade de ajustes orçamentários nas famílias e se encontram mais vulneráveis quanto às condições trabalhistas. A segunda refere-se ao descontentamento quanto à posição que ocupa frente à sociedade, quando o Professor 1 minimiza a função de músico e, de maneira semelhante, o Professor 2 ratifica sua insatisfação com a *performance* musical em sua atuação profissional.

Também foi possível perceber que a escolha pela atividade docente musical, mais especificamente como professores de guitarra, foi pautada em três critérios bem objetivos: estabilidade financeira, desgaste profissional e má remuneração como músico. Como dito abaixo:

Sim. É, sempre fui muito atuante como músico e com as aulas [...] **é uma muleta para todos os músicos, certo?** A maioria dos músicos usa a aula como uma coisa de base [...] muitas vezes o que incomoda a gente é a questão da renda. Então, uma coisa que sempre deu renda mais fixa mensalmente foi a questão das aulas. Por este motivo, eu comecei a dar aula (Entrevista, Professor 1, 10/01/2024, grifo nosso).

Atualmente, eu não estou mais tocando, [...] Bateu o cansaço de estar andando pelo meio da multidão, guitarra, pedaleira no meio da rua, arriscado levar meu instrumento, o cache não compensa, eu não compro mais uma guitarra dessa com o cachê que eu ganho. [...] aí estou aqui, dando aula desde 2004 (Entrevista, Professor 2 - 02/02/24).

No dicionário de língua portuguesa²⁶, o vocábulo *muleta* significa um objeto sobre o qual uma pessoa precisa se apoiar quando tem dificuldade de caminhar. Este conceito apresenta aplicabilidade concreta ao que fora narrado pelo Professor

²⁶ Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario> Acesso em: 24/08/2024

1. Conforme exposto na fala acima, a escolha do Professor 2 foi pautada em argumentos semelhantes. Observou-se que a docência não foi a primeira escolha, advindo de insatisfações. No entanto, destaca-se que ambos os professores estão plenamente habilitados para tal exercício, tendo em vista terem formação na área de licenciatura em música. Frente a isso, emerge a questão: suas identidades profissionais podem ser expressas no exercício da docência?

De fato, a escolha pela profissão docente, conforme colocado por Tardif (2014), é uma opção complexa e que “[...] o início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho” (Tardif, 2014, p. 82). O tema carreira profissional mantém importantes relações com “a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional e as inúmeras mudanças” (p. 20-21), impactando diretamente na identidade e na subjetividade dos professores, “que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem” (Tardif, 2014, p. 20,21).

Segundo o autor, o trabalho centraliza modificações importantes ao longo do tempo no que diz respeito ao trabalhador e sua identidade, bem como ao seu saber trabalhar. Nesse contexto, o tempo é um elemento fundamental, tendo em vista que o acúmulo de saberes relacionado ao trabalho tende a ser progressivamente crescente (Tardif, 2014, p. 57). As experiências adquiridas nos espaços escolares e familiares apresentam-se como importantes na aquisição do saber-ensinar. Assim como, a articulação entre as ciências humanas e a educação, e a prática da formação inicial ou continuada que são fomentadas durante a carreira profissional (Tardif, 2014, p. 20, 37).

Conforme o teórico, pesquisas apontaram que “a maioria dos dispositivos introduzidos na formação inicial dos professores não consegue mudá-los nem abalá-los” (Tardif, 2014, p. 68-69). Esta formação suscita profissionais que reproduzem o modelo aprendido, mantendo as coisas como são. Complementarmente, os saberes obtidos no decorrer da carreira pré-profissional possuem uma importância substancial no entendimento “do saber-fazer e do saber-ser”, que serão empregados no exercício da docência (Tardif, 2014, p. 69).

Sendo assim, a partir dos relatos apresentados pelos professores participantes da pesquisa, é possível inferir que suas identidades docentes foram desenvolvidas, em maior grau, pelas experiências. Estes saberes experienciais

adquiridos são provenientes de diversas fontes, que incluem tanto os aspectos acadêmicos como da cultura pessoal, profissional e o conhecimento que envolve todo um ambiente educacional de aprendizagem (Tardif, 2014, p. 60). O pesquisador acrescenta ainda que a atividade profissional tem uma dimensão tão importante que pode gerar marcas na identidade e na existência do indivíduo (Tardif, 2014, p.56-57).

Quanto à identificação do período de distanciamento social, o Professor 1 e o Professor 2 não são precisos, contudo, encontram-se em seus relatos elementos acerca do contexto social vivenciado no ERE.

Rapaz, eu não lembro o ano bem assim, [...] a gente está em 2024. Eu não lembro o período na minha cabeça. O que sei dizer é que quando começou, quando as escolas fecharam, aí tivemos um tempo, um espaço sem aula, porque assim, organizando como a gente ia proceder com essas aulas (Entrevista, Professor 1, 10/01/2024).

Data assim eu não lembro muito não. Mas foi bem no começo, [...] quando voltou às aulas no primeiro semestre de 2022. [...] depois do Carnaval, já começou março, eu acho, abril! [...] logo depois do Carnaval, começou a ter, acontecer os casos, aumentar, aí a Secretaria botou aula remota. Eu acho, 2020, ou foi em 2021? Ou 2022? Estou em dúvida. (Entrevista, Professor 2 - 02/02/24).

Devemos considerar que, no período de pandemia, não houve uniformidade das ações e estratégias de enfrentamento entre os governos dos estados e Distrito Federal, porque a condução do Governo Federal foi frágil, desconsiderando a ciência e com um discurso duvidoso para os gestores estaduais e para a população. Neste cenário, cada unidade federativa do Brasil tomou suas decisões em tempos e dimensões diferentes (Fiocruz, 2020, p. 7). As informações de enfrentamento nacionais do setor da educação podem ser vistas no apêndice A.

Adicionalmente, vale lembrar que o período da pandemia se concentrou entre 2020 e 2023, e a coleta de dados para este trabalho ocorreu em 2024. Assim, é possível também que esta lacuna temporal pode ter gerado lapsos de memória nos participantes da pesquisa.

Ao serem indagados sobre quais foram os referenciais teóricos e metodológicos que nortearam as práticas/ações docentes durante o Ensino Remoto Emergencial, o Professor 1 e o Professor 2 enfatizam dizendo:

Quanto a questões metodológicas. [...] não é que nos organizamos, é que era uma coisa que você precisava que fosse instantâneo, não dava tempo para você fazer. Por exemplo, vamos nos organizar. Não! Você já tinha que começar a aula, você se organiza enquanto trabalha. Então, a metodologia

que usamos era uma metodologia que, eu não posso dizer que tive referência, porque era um momento novo para todo mundo. A gente se reunia e traçava estratégias dentro do que era possível[...] (Entrevista, Professor 1, 10/01/2024).

Não. Foi uma coisa minha mesmo [optar pela utilização do *WhatsApp*], eu achei mais fácil do que aprender a usar um programa que eu não sei como usar, o Google Meet, Google Sala de Aula. Tem que ficar esperando que o aluno apareça e às vezes o aluno não aparece. Eu ouvi muita reclamação de professores aqui que a sala de aula só tinha 2 alunos, o resto não estava, não entrava, não conseguia acessar e tinha problema de conexão. Eu digo, bom, eu prefiro fazer desse jeito [utilizar o *WhatsApp*], porque vai, é mais rápido para o aluno, o vídeo demora um pouquinho, mas chega rapidinho. A minha conexão era boa e o aluno recebia no mesmo dia, assim, 10 minutos depois, no máximo, já estava chegando o vídeo para ele, a partitura seguia mais rápido. [...] ele recebia ambos, o material completo pronto, depois eu pedia para ele gravar um vídeo para mim, demonstrando aquilo que ele aprendeu com aquela aula, para eu avaliar (Entrevista, Professor 2 - 02/02/24).

Questionados sobre os documentos referenciais no processo do ERE, o Professor 1 explica a existência de um programa de ação semestral e um guia de aprendizagem que integra o currículo escolar. Estes documentos foram utilizados pelos professores no período do ERE, tal qual explanado pelo Professor 1 no trecho abaixo:

Na época, a gestão, nós tínhamos um programa a seguir, certo? [...] você tem um **programa** e tem um **guia de aprendizagem**. Que é a descrição do programa, do que você vai fazer, assim, passo a passo. [...] o cronograma, ele vem com a data das aulas, que é para quando chegar no final do semestre, você não tem surpresa, com os feriados para atingir o número de aulas dentro daquele semestre. Nesse cronograma vem descrito [...] o conteúdo semanal e o conteúdo mensal. (Entrevista, Professor 1, 10/01/2024, grifo nosso).

Conforme a narrativa do Professor 2, ele ratifica: “[...] Então eu programava de acordo com o **programa da aula**, eu fazia a aula e escrevia a partitura em um programa de editoração” (Entrevista, Professor 2 - 02/02/24). O programa de ação semestral é um documento que contém informações sobre o curso de guitarra, tais como: ementa da disciplina, objetivos gerais e específicos, atividades docentes, atividades discentes, dentre outros. O guia de aprendizagem é um documento no qual se encontram informações sobre: ementa da disciplina, objetivo geral da área, competências, habilidades, critério de avaliação, período de avaliação e outros.

Um exemplo desse programa de ação semestral e do guia de aprendizagem mencionado pelo Professor 1 foram disponibilizados em imagens, conforme exemplos abaixo:

Figura 6 - Programa de Ação Semestral — 2019

		3. Formação de grupos musicais; 4. Apresentações no Auditório da [REDACTED]	PERÍODO: 26/04 a 07/07/2019		NÚMERO DE AULAS PREVISTAS: 20 AULAS
		ATIVIDADES DISCENTES	2º BIMESTRE MÓDULO I	• ESCALAS E ARPEJOS COM SALTOS INTER- VALARES E DIVISÕES RÍTMICAS DIVERSAS.	ABRIL, MAIO, JUNHO E JULHO
		1. O aluno deve cumprir os conteúdos dados a cada bimestre nas atividades individuais e coletivas; 2. Participar das atividades de grupos e das apresentações programadas.	PROGRAMA DE AÇÃO SEMESTRAL 2019		
PROGRAMA DE AÇÃO SEMESTRAL 2019		COMPETÊNCIAS	7. Área: Artes/Música		
1. Área: Artes/Música		Serão requisitadas nestes bimestres as seguintes competências: conhecimento da história do instrumento e suas partes formadoras, como também, o conhecimento teórico e prático dos conteúdos didáticos e da técnica do instrumento.	8. Disciplina: Guitarra		
2. Disciplina: Guitarra		ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO E PONTUAÇÃO – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	9. Professor: [REDACTED]		
3. Professor: [REDACTED]		Os Educandos terão três avaliações por bimestre, perfazendo um total de 10 pontos e mais uma prova prática também, valendo 10 pontos.	10. 1º Ano Módulo II		
4. 1º Ano Módulo I		A média de cada bimestre será calculada através da Média Aritmética do total de pontos das três avaliações com a nota da prova prática.	11. Carga Horária Semanal: 2h/a		
5. Carga Horária Semanal: 2h/a		CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO – 1º ANO	12. Carga Horária Semestral: 40h/a		
6. Carga Horária Semestral: 40h/a		Avaliar o desenvolvimento técnico do educando. Valendo 10,0 (dez) pontos, o somatório das três atividades realizadas no bimestre.	PERÍODO: 03/02 a 25/04/2019		
EMENTA DA DISCIPLINA:		PROVA PRÁTICA: Avaliar o desenvolvimento e o desempenho do educando. Valendo 10,0 (dez) pontos.	NÚMERO DE AULAS PREVISTAS: 20 AULAS		
Desenvolvimento técnico da Guitarra Elétrica, consolidando, uma formação ética e profissional, na preparação do educando-músico para sua inserção no mercado de trabalho, como guitarrista solo, de bandas, de orquestras, de estúdio de gravação, etc.		AÇÃO INTERDISCIPLINAR	1º BIMESTRE MÓDULO II	• PROGRESSÕES HARMÔNICAS; • PEÇAS SIMPLES.	FEVEREIRO, MARÇO E ABRIL
OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS		• Programação de atividades interagindo com as demais áreas.	PERÍODO: 26/04 a 07/07/2019		
Objetivos Gerais da Área Música; venha a exercer as competências do exercício profissional, em várias áreas de atuação, exercendo, também, o seu papel como cidadão consciente e participativo na sociedade, com base nos princípios éticos e valorização da cultura.		UNIDADES	NÚMERO DE AULAS PREVISTAS: 20 AULAS		
1º ANO		CONTEÚDOS			
1º SEMESTRE MÓDULO I		CRONOGRAMA			
Objetivos Específicos do Instrumento:		PROGRAMÁTICAS			
1º BIMESTRE		PERÍODO: 03/02 a 25/04/2019	NÚMERO DE AULAS PREVISTAS: 20 AULAS		
• Conhecer e executar Escalas e Arpejos Maiores e Menores.		NÚMERO DE AULAS PREVISTAS: 20 AULAS			
2º BIMESTRE		1º BIMESTRE MÓDULO I			
• Conhecer e executar Escalas e Arpejos Maiores e Menores com saltos intervalares e divisões rítmicas diversas.		• ESCALAS MAIORES E MENORES; • ARPEJOS MAIORES E MENORES.	FEVEREIRO, MARÇO E ABRIL		
ATIVIDADES DOCENTES			2º BIMESTRE MÓDULO II		
1. Aulas individuais e coletivas;			• ESCALAS PENTATÔNICAS, AUMENTADAS, DIMINUTAS E CROMÁTICAS;		
2. Exibição de Vídeos Aulas e Vídeos de Performance musicais;			ABRIL, MAIO, JUNHO E JULHO		

Fonte: Documento disponibilizado pelo Professor 1 (2024).

Figura 7 - Guia de Aprendizagem.

GUIA DE APRENDIZAGEM			
CURSO:	MÚSICA		
DISCIPLINA:	GUITARRA		
SÉRIE: 1º ANO	MÓDULO I	PROFESSOR:	
ANO:	2019	BIMESTRE:	1º
EDUCANDO (A):			
“A PAZ INVADIU O MEU CORAÇÃO”.			
GILBERTO GIL			
EMENTA DA DISCIPLINA:			
Desenvolvimento técnico da Guitarra Elétrica, consolidando uma formação ética e profissional, na preparação do educando-músico para sua inserção no mercado de trabalho, como guitarrista solo, de bandas, de orquestras, de estúdio de gravação, etc.			
Objetivos Gerais da Área:			
Formar o educando para que, através da Música, venha a exercer as competências do exercício profissional, em várias áreas de atuação, exercendo, também, o seu papel como cidadão consciente e participativo na sociedade, com base nos princípios éticos e valorização da cultura.			
COMPETÊNCIAS: Ter o conhecimento histórico do instrumento e os recursos para desenvolver a técnica instrumental.			
HABILIDADES: Dominar os fundamentos da técnica instrumental.			
CONTEÚDOS:			
- Histórico do Instrumento; - Técnica instrumental (Postura Geral, Sonoridade e Sincronia das mãos); - Escalas e Arpejos.			
ATIVIDADES DIDÁTICAS/AUTODIDATAS/COLABORATIVAS:			

- Trabalhos de pesquisa; - Exercícios para a mão direita; - Exercícios para a mão esquerda; - Exercícios para a sincronia das mãos; - Exercícios para a técnica de palheta alternada, ligada e sweep; - Exercícios com escalas e arpejos; - Utilização de métodos e vídeos aulas específicos para a técnica da Guitarra.
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:
- Avaliação permanente; 03 avaliações em forma de exercícios; - Prova prática.
PERÍODO DA AVALIAÇÃO:
1º BIMESTRE (03/02 a 25/04/2019)
2º BIMESTRE (26/04 a 07/07/2019)
AUTO-AVALIAÇÃO

Fonte: Documento disponibilizado pelo Professor 1 (2024).

O relato do Professor 1 elucida duas questões: a primeira diz respeito ao incentivo por parte da escola e do Governo do Estado para a flexibilização dos conteúdos frente a um cenário adverso de calamidade pública, ampliando os prazos para integralização dos conteúdos. Uma adaptação necessária feita pela Gestão e consequentemente pelos professores de guitarra para o ERE, ratificando aquilo que Hodges *et al.* (2020, p. 9) afirmam quanto às adaptações de instrução e suporte instrucional temporário, rápido e seguro durante o período de ERE. Já mencionadas nesta subseção. Estes prazos eram estabelecidos pelo próprio professor, como visto em sua fala:

[...] Só que nesse tempo da pandemia, a gestão nos liberou da obrigação de ter que dar aquele conteúdo dentro desses prazos. Por quê? Porque tinha que haver uma flexibilização da parte da escola para com os alunos. O governo, ele incentivava essa flexibilização, por quê? Porque nem sempre o aluno, como estou dizendo a você, ele dispunha de ferramentas necessárias para fazer[...] Então a gente ia adequando a quantidade de conteúdo com o período, com o tempo que estava disponível para nós[...] (Entrevista, Professor 1, 10/01/2024).

A segunda questão refere-se aos documentos disponibilizados pelo Professor 1. Entretanto, foi possível perceber que ambos eram datados de 2019 e a pandemia ocorreu entre 11 de março de 2020²⁷ e 05 de maio de 2023²⁸. Diante das ações vigentes de enfrentamento da Covid-19 na localidade onde esta pesquisa foi realizada, destaco dois decretos emitidos pelo governo estadual, em 14 de março e 20 de março de 2020. O decreto n.º. 48.833 de 20 de março de 2020, que reforçam as medidas de enfrentamento ao coronavírus previstas pelo decreto n.º. 48.809, de 14 de março de 2020 e dar outras providências.

Portanto, o programa de ação semestral e o guia de aprendizagem utilizados foram os mesmos que haviam no período anterior à pandemia, ou seja, não houve adaptação ou contextualização para o ERE. O qual foi aplicado segundo o entendimento de cada professor. Isso pode ter influenciado quais os tipos de saberes docentes (profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais) foram mobilizados pelos educadores, já que representam a teorização do que seria proposto para suas práticas. Foi identificado no item 2 do Programa de Ação Semestral uma prática musical digital referente às atividades docentes, a exibição de vídeo aulas e no Guia de Aprendizagem no item atividades

²⁷ Disponível em: <https://www.paho.org/pt> Acesso em: 28/08/2024.

²⁸ Disponível em: <https://www.paho.org/pt> Acesso em: 28/08/2024.

didáticas/autodidáticas/colaborativas, a utilização de vídeos aulas específicas para técnicas da guitarra. Uma presença muito pequena das práticas musicais digitais.

O conhecimento pedagógico do conteúdo é compreendido como uma integração entre o conteúdo e a pedagogia, e torna-se potencialmente resolutivo no processo de ensino/aprendizagem. É através desta categoria da base de conhecimento que identificamos o corpus de conhecimentos e as habilidades necessárias para o ensino acontecer de forma eficaz (Shulman, 2014, p. 206-207-217). De maneira complementar, a ação e o raciocínio pedagógico referem-se ao conhecimento que o educador já possui e prepara, visando tornar o processo de ensino e aprendizagem mais claro e compreensível para os estudantes (Shulman, 2014, p. 215). Então, o teórico ratifica “o ensino como compreensão e raciocínio, como transformação e reflexão” (Shulman, 2014, p. 214). Diante dos achados supracitados, vale destacar que, como educador, é necessário apropriar-se do *conhecimento do conteúdo da matéria ensinada*, que é tudo aquilo que o professor constitui de aprendizados e o quanto o professor compreende da sua matéria (Shulman, 1986, p. 9; Shulman, 2014).

Podemos, adicionalmente, apontar como fundamentos essenciais aquilo que Gauthier (2013) e Tardif (2014) dizem respeito ao *saber curricular*, os quais são os conhecimentos relacionados aos programas escolares. Bem como os *saberes disciplinares*, conceituados como os campos de conhecimentos, as disciplinas, o material de apoio pedagógico, que os professores utilizam como base para suas aulas. A conexão da prática e dos saberes “[...] fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática” (Tardif, 2014, p. 39).

Portanto, no que diz respeito às perspectivas, conceitos e referenciais que nortearam as práticas docentes no ensino da guitarra durante o ERE, poderíamos inferir que o Professor 1 e Professor 2 não trouxeram em suas falas referenciais que norteariam suas práticas, mas suas experiências os levaram para algumas ações relevantes. Isso indica a mobilização dos saberes experienciais (Tardif, 2014, p. 109 - 111).

Estes saberes não são advindos das instituições e dos currículos, mas da relação do trabalho com os seus pares, alunos e todos os que representam o espaço de atuação. Segundo Tardif (2014, p. 39) “[...] incorporam-se à experiência

individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser”. Adicionalmente, Tardif (2014) nos apresenta que o saber experiencial é um saber sincrético e plural, é um saber existencial, não só ligado à experiência do trabalho, mas representa toda uma história de vida deste educador e como ele reage a tudo em sua volta.

Entretanto, Gauthier (2013, p. 24) afirma que “por conseguinte, em sua prática, o docente não pode adquirir tudo por experiência. Ele deve possuir também um corpus de conhecimento que o auxiliarão a 'ler' a realidade e enfrentá-la [...]” Para Tardif (2014), a carreira do professor requer conhecimentos específicos e esta base de conhecimentos, classificada pelo autor de saberes docentes, requer a necessidade de articulação. A partir desta reflexão, o conhecimento dos saberes são substanciais e podem trazer mais eficiência nas atribuições do cotidiano, promovendo a reflexão, o aprendizado contextualizado e eficiente para os estudantes que já vivenciam as novas tecnologias (Peixoto, 2009).

4.2 Processos de apropriação tecnológica para o ensino de guitarra no período de ERE.

Com base nas entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa e no processo de análise dos documentos disponibilizados, foi possível inferir que houve grandes desafios nos processos de apropriação tecnológica na EPMX. No entanto, foram criadas estratégias para superar estes desafios, conforme relatos dos docentes e dos integrantes da gestão escolar. Algumas dessas estratégias foram capacitações organizadas pela Secretaria de Educação do Estado e pela gestão da unidade, tais como: cursos para utilização das plataformas *Google*, minicurso de gravação de áudio e vídeo, formações em parcerias com professores de Universidades Federais e Institutos Federais, e *Lives* por meio do canal da Secretaria de educação, do portal de ensino e ambiente AVA e do Canal do *YouTube* da escola.

Consoante o Professor 1, o ERE provocou necessidades de adaptação para o ensino de guitarra. Em especial, pelo fato de as aulas presenciais serem pautadas, fundamentalmente, em conteúdos práticos e técnicos. O Professor 1 alegou existirem algumas atribuições complexas relacionadas ao ensino da guitarra neste

período de ERE, relatando as dificuldades que o ensino de uma prática instrumental sofreu durante o período de pandemia. Tal qual percebido na fala abaixo:

Agora, quantas adaptações completamente a gente tinha que adaptar tudo porque o foco dessa, minha resposta, é o seguinte: O que ensino aqui na escola é uma matéria prática, é técnica, é do fazer, quer dizer; [...] tem aquelas questões da diferença entre o que a gente faz nas telas, com que a gente faz presencialmente. [...] não tinha como fazer essa sincronia, então realmente foi difícil, mas a gente conseguiu (Entrevista, Professor 1, 10/01/2024).

Os dados apresentados nos mostram que o Professor 1 tinha consciência das adaptações que precisavam ser realizadas e que estas estavam ligadas ao conceito de ERE como processo educativo que traz soluções temporárias, rápidas e de forma segura em período extremo (Hodges *et al.*, 2020, p. 9-11). Quanto às adaptações e estratégias realizadas no ERE, o Professor 1 afirmou utilizar estratégias pedagógicas de criação pessoal e o Professor 2 afirma não ter realizado adaptações, argumentando que suas aulas assíncronas, realizadas no ERE, eram iguais às aulas presenciais. Isso pode ser visto nas falas dos professores abaixo:

Acho que uma das coisas que a gente utilizou muito foram os vídeos, eu produzia vídeos no *WhatsApp*, mandava para o aluno e o pedia para fazer outro vídeo e encaminhar para mim. Para que eu [pudesse] analisar esses vídeos. Então, isso foi um tipo de metodologia criada por nós (Entrevista, Professor 1, 10/01/2024)

Não, porque não mudou, porque era como se eu estivesse com o aluno aqui na cabine [sala de aula] . Eu imaginava que estava dando aula na frente do aluno, gravando o vídeo, [...] falava pelo nome, a aluna (A) [...] essa aula vai ser sobre isso, aí fazia o vídeo e mostrava tudo, no final dizia: quero que você mande um retorno para mim em vídeo, desse vídeo que enviei, mostrando o que você fez, o que você conseguiu absorver do conteúdo, entendeu e conecte sua prática (Entrevista, Professor 2 - 02/02/24).

A fala do Professor 1 apresenta um distanciamento, no que tange à compreensão dos conteúdos do ERE de música, quando ele atribui para si as ações utilizadas, não refletindo haver um respaldo teórico para as práticas musicais digitais. De maneira distinta, o Professor 2 apresenta uma ambiguidade em sua fala, afirmando que em suas práticas não ocorreram mudanças, no entanto, suas aulas passaram a ser produzidas por meio de gravações de vídeos de forma assíncrona, diferente das aulas presenciais como visto em sua narrativa anterior.

Desta forma, o Professor 1 e o Professor 2 produziram suas aulas por meio de um *smartphone* próprio, gravando em áudio e vídeo e, em seguida, digitalizaram

o material das aulas em formato de arquivos *PDF*. Após a produção deste material, os professores enviavam para os alunos por meio do aplicativo *WhatsApp* e solicitavam o *feedback* dos estudantes, delegando-os a eles a produzir da mesma forma o vídeo com as atividades propostas para fins avaliativos e de ensino/aprendizagem.

Visando ampliar a análise quanto às ações de apropriação tecnológica dos participantes, foi utilizado como fonte documental o canal do YouTube da EPMX, por ter se constituído um espaço de interação entre docentes e discentes. Segundo Flick (2004, p. 249):

[...] A Web é cheia de documentos, tais como páginas pessoais e institucionais, documentos e arquivos que se pode baixar dessas páginas, jornais online, anúncios, etc. Se a questão de pesquisa exigir a análise desses documentos, o pesquisador encontrará uma multiplicidade infinita de sites e de documentos, muitas vezes com conexões entre si ou entre sites específicos.

O canal do *YouTube* da EPMX possui um total de 70 vídeos publicados, 61 desses vídeos foram produzidos no período de ERE, como estratégia para atividades assíncronas. Encontram-se listadas aqui algumas dessas atividades: Lives, ciclo de palestras online, audições, recitais dos alunos, concertos virtuais de chorinho, duas edições da mostra de música da escola, uma *performance* musical infantil coletiva, dentre outros. Dos vídeos produzidos no período do ERE e disponíveis no Canal, foram localizados 10 vídeos nos quais têm atuação do Professor 1 e de seus estudantes. Dentre eles citam-se: atividades em *collabs*, audições, *performance* e um recital de conclusão do curso técnico em instrumento musical (habilitação guitarra). Em relação ao Professor 2, foi identificado um vídeo de audição de seu aluno de guitarra.

Todos os vídeos foram produzidos como uma *collab*, definidos como “vídeos colaborativos realizados em parcerias nas quais cada um grava a sua parte e a edição em vídeo e em áudio é realizada posteriormente” (Barros; Beltrame, 2022, p. 6 e 7). Esta *collab* é um exemplo de ação relacionada às práticas musicais digitais provenientes da cultura participativa digital utilizada pelo Professor 1 e Professor 2, disponibilizadas no Quadro 4, localizado nas páginas 39 e 40 desta dissertação. Outra estratégia realizada pela gestão foi estabelecer uma rede de apoio entre os docentes, com reuniões periódicas com o objetivo de colaborar com o processo de apropriação tecnológica. A participação da comunidade escolar nas aulas no período

de suspensão das atividades educacionais presenciais foi fundamental, segundo os relatos do Professor 1 e do Professor 2.

Frente a uma necessidade de superação dos desafios, estabeleceu-se uma rede cooperativa entre os professores e toda a comunidade escolar. Como solução primeira, a gestão, junto aos professores, organizaram reuniões periódicas, como afirma o professor 1:

Entre nós, criamos reuniões para ensinar quem estava com dúvida. [...] pessoal, [são os professores], vamos nos reunir, vamos criar uma reuniãozinha para a gente. [Um coletivo?] Exatamente! [...] o pessoal é unido, sabe? Graças a Deus, o corpo de professores, eles são bem, aquela coisa do apoio. É Becker, rede de cooperação que aí a gente usava disso, fazia uma reunião, marcava um dia para a gente tirar dúvidas, sobre como usar tal ferramenta, e assim recebemos a tecnologia e passamos por este período pandêmico (Entrevista, Professor 1, 10/01/2024).

Conforme explicado na fala do Professor 1, algo que norteou as práticas docentes foi a noção de comunicação entre pares e a observação do que estava ocorrendo em outros locais. Segundo Tardif (2014, p. 87), “[...] outra fonte de aprendizagem do trabalho é a experiência dos outros, dos pares, dos colegas que dão conselhos”.

Segundo o Professor 1 e o Professor 2, houve capacitação docente para o uso da plataforma *Google* e foram oferecidos alguns cursos online pelo portal de ensino e ambiente AVA, pela Secretaria de Educação, para trazer suporte no ERE. No entanto, não houve nenhum curso ou formação específica direcionada para o ensino de guitarra no ERE. Tal qual apresentado nas falas indicadas abaixo:

[...] Tivemos! O Estado disponibilizou cursos sobre essas plataformas, por enquanto digo, a você é Google Meet era uma plataforma [...] Então, [...] quando o governo disponibilizou para a gente essa plataforma, a gente não sabia. Aí realmente era um curso que ele dava emergencialmente. Que era assim, de capacitação para a gente poder aprender, ter a noção de como iria usar aquilo. Isso enquanto a gente já tinha que estar dando aula ao aluno, ao mesmo tempo. Então, foi uma loucura. Está entendendo? Era aprendendo e tendo que fazer. Eu para falar a verdade.[...] A tecnologia, ela avançou muito e a pandemia nos fez avançar (Entrevista, Professor 1, 10/01/2024).

[Capacitação] Para o instrumento mesmo não teve. Teve reuniões, remotas, para direção, com os coordenadores, [...] Para instruir, como faz, teve aulas, veio aulas lá do MEC e cursos que a gente tinha que fazer, mostrando como usava a plataforma *Google Earth*, agora as coisas estão mais voltadas assim, para matemática, para Geografia, para português. Para música, você sabe que a gente não tem uma, [...] assim, capacitação. A gente não tem capacitação em música, quem é que vai dar capacitação para professor de música? Entendeu? A rede teria que viajar, fazer cursos fora, no exterior,

curso de guitarra com professores renomados de instituto de guitarra lá na Europa [...] ou mesmo no Rio, São Paulo, para ter um curso de capacitação com professores de guitarra renomados, que vai te abrir uma coisa que você não conhece, está entendendo, mas não tem. Aí a gente conseguiu uma coisa que é um tempo que a gente tem, fora da sala de aula. Para estudar em casa, entendeu? [aulas brancas ampliadas] Então a gente tem 1 dia da semana, pelo menos uns 5 horários ou 4 horas, ou 5, não me lembro (Entrevista, Professor 2 - 02/02/24).

Ambos os professores afirmaram não ter familiaridade com as tecnologias. No entanto, foi possível perceber que o Professor 1 se apropriou das tecnologias ofertadas pela gestão estadual, utilizando-as em suas práticas docentes. De forma diferente, o Professor 2 optou utilizar o WhatsApp, isso pode ser visto nas falas dos professores abaixo:

[...] Foi traumático, porque tiro por mim, **porque eu nunca fui muito tecnológico**, certo? Mas a gente tinha que agora usar essa tecnologia, como eu ia dar aula ao aluno na minha casa, sem poder ir à escola? Então, eu tive que realmente, **eu fui empurrado**. Quando digo que a tecnologia a pandemia ela viabilizou, ela apressou esse acesso.[...] Aí, graças a Deus, nós tivemos ajuda [...] realmente teve essas capacitações do estado. Entre nós, criamos reuniões para ensinar quem estava com dúvida [...] (Entrevista, Professor 1, 10/01/2024, grifo nosso).

[...] **Nunca usei nenhum tipo de tecnologia**, dessas, *Google Classroom*, *Google Meet* eu nunca usei. Eu só fiz mesmo dessa maneira que eu te falei, era só o *WhatsApp* mesmo. Enviava a vídeo aula, explicando, tocando, explicando e mandava o PDF, a partitura daquela aula todinha, um acorde de digitações de escala e a partitura, tablatura, tudo certinho (Entrevista, Professor 2 - 02/02/24, grifo nosso).

O Professor 1 afirma que o processo de apropriação tecnológica foi traumático e abrupto, enfatizando que a pandemia foi catalisadora. Quanto a isso, é válido lembrar que a formação do professor não deve estar focada exclusivamente no domínio da linguagem musical. É necessário envolver aspectos relacionados à perspectiva pedagógica, de modo a conferir aos docentes habilidades para construir alternativas metodológicas que incluam as estratégias e recursos para o ensino/aprendizagem (Penna, 2007, p. 53). Mesmo com a formação inicial em Licenciatura que possibilita, diferenciadamente, habilidades e competências para a função docente, os professores minimizaram suas possibilidades práticas de atuação com este discurso.

Segundo Tardif (2014, p. 16), “os saberes de um professor são uma realidade social materializada por uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele”. De acordo com Penna (2007), um professor com

formação proveniente de uma licenciatura, é apto para cumprir com atribuições como:

Compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos; compromisso de buscar compreender constantemente as necessidades e potencialidades de seu aluno; compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social (Penna, 2007, p. 53).

De forma diferente, o Professor 2 não buscou apropriação dessas tecnologias ofertadas pela gestão estadual, optando em permanecer utilizando apenas o aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, por onde enviava suas vídeo aulas e materiais de apoio pedagógico digitalizados. Diante das narrativas dos participantes da pesquisa, podemos perceber que havia uma liberdade de escolha quanto a utilização dos recursos ofertados. Algumas das aulas produzidas pelo Professor 2 mencionadas em sua fala anterior foram disponibilizadas em imagens, conforme exemplos abaixo:

Figura 8 - Aulas Produzidas pelo Professor 2

ESCALAS MAIORES EM FORMA LONGA
(Em Sol Maior nas 5 Posições)

1ª POSIÇÃO

ACORDE

3 5 7

ESCALA

3 5 7

ESCALAS MENORES NATURAIS
(ESCALA DE SOL MENOR NAS 5 POSIÇÕES)

1ª POSIÇÃO

ACORDE

3 5

ESCALA

3 5

2ª POSIÇÃO

ACORDE

5 7 9

ESCALA

5 7 9

2ª POSIÇÃO

ACORDE

5 7 9

ESCALA

5 7 9

Fonte: Documento disponibilizado pelo Professor 2 (2024).

No período inicial do ERE, o Professor 1 utilizou a plataforma *Google*, ofertada pela Secretaria de Educação do Estado, para ministrar suas aulas de guitarra. Logo depois do período de adaptação com a plataforma, o Professor 1 passou a utilizar o aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* devido a problemas com latência, baixa conectividade da internet e à indisponibilidade de um espaço adequado para o aluno participar da aula na sua residência. Isto pode ser visto nas falas abaixo:

[...] Já na pandemia, quando a gente foi organizar, [...] entre 4 a 6 meses, começamos a usar a plataforma Google [...] O Estado disponibilizou o *Google Meet* na época [...] Eu lá nessa plataforma tinha uma conta institucional, [...] nesse espaço tínhamos o Google sala de aula, o *Classroom*, que era para botar as atividades. [...] eu utilizava também nesse período. (Entrevista, Professor 1, 10/01/2024).

[...] Por exemplo, a gente falando é uma coisa, mas na época, para você organizar horário com o aluno, a internet dele não funcionava, caía e o aluno dizia que não podia aquele horário e tal horário é melhor, mas fazia uma zoadinha danada ao lado da casa dele, porque tinha um clube. Então, a coisa foi bem caótica. Mas deu para, após uns 6 meses funcionando, aí a gente começou a se acostumar um pouco com a situação[...].(Entrevista, Professor 1, 10/01/2024).

Por sua vez, o Professor 2, conforme menção anterior, optou por utilizar o aplicativo *WhatsApp* desde o início “[...] achei mais fácil do que aprender a usar um programa [...] e tem que ficar esperando que o aluno apareça e às vezes o aluno não aparece (Entrevista, Professor 2 - 02/02/24). Os Professores 1 e Professor 2 tiveram semelhanças quanto à implementação do aplicativo de conversa instantânea, *WhatsApp*, e na produção de videoaulas para seus alunos. O Professor 1 passou a utilizar esse recurso de gravação, mas afirma dificuldades neste processo de adaptação, assim como, dificuldades com a plataforma *Google*, ofertada pela Secretaria de Educação do Estado.

[...] depois, eu também passei a utilizar o *WhatsApp* que eu mandava, os vídeos para eles pelo *WhatsApp*, [...] inclusive, eu senti muita dificuldade na época, porque era tudo novo para todo mundo. Você ensinar, dar uma aula, mostrar às vezes para o aluno, você pode até mostrar como faz, mas como ele vai tocar na palheta? A questão dinâmica da palheta. Como você vai fazer isso pela tela? Então, isso é uma das dificuldades que eu tinha. [Foram] Adaptações e metodologia criada por nós. Tipo assim, eu falo de metodologia porque se criou o costume de mandar um vídeo e até exigir, como uma avaliação, como uma prova, olha, manda um vídeo para mim. Vou lhe avaliar, por esse vídeo. Então era um tipo de metodologia, avaliação por vídeos, por exemplo (Entrevista, Professor 1, 10/01/2024).

[...] Aí a gente tinha o *Google Classroom*, *Google Meet*, mas aí eu não usava [...] e aí que o que eu fazia, eu utilizava o WhatsApp, eu tinha o WhatsApp deles, eles tinham o meu. Então eu programava conforme o programa da aula. Eu fazia a aula e escrevia a partitura em programa de editoração de música, no computador. [...] Eu gravava o vídeo, ligava a guitarra em casa, Mí maior, a escala é essa. Aí fazia devagar e dizia: olha, você deve fazer essa escala subindo e descendo, que é para você ficar sabendo a digitação e não ter problema de errar o dedo, botar o dedo na nota errada, entendeu? Eles mandavam o retorno, depois eu exigia que ele mandasse um vídeo para mim, eles executando essa aula, como se fosse uma atribuição avaliativa (Entrevista, Professor 2 - 02/02/24).

Os professores relataram as dificuldades que encontraram com o ensino das práticas instrumentais e com as plataformas que mediaram suas ações pedagógicas. No entanto, é preciso atentar para o fato de que “as plataformas de videoconferência não foram concebidas para atividades e *performances* musicais, apresentando problemas de latência, fidelidade sonora e sincronização” (Barros, 2020, p. 295). Adicionalmente, Barros (2020) afirma que os custos dos equipamentos para estes fins são altos, somados à falta de acesso dos professores.

Encontram-se duas outras possíveis explicações para essa dificuldade apresentada por ambos os professores, a formação acadêmica e o aspecto geracional (Barros, 2020, p. 296-297; Barros; Almeida, 2019, p. 38). O período formativo inicial nos cursos de licenciatura em música no Brasil, conforme Pereira (2014, p. 93) fundamentado em Pierre Bourdieu (1983; 2008; 2009), apresenta traços do *habitus* conservatorial em seu currículo, considerando como conhecimento hegemônico a música erudita ocidental, e a hegemonia absoluta da música notada.

Tal qual mencionado na subseção 1.3 Revisão de Literatura desta dissertação, no contexto geracional, Prensky (2001, p. 2) categoriza como “imigrantes digitais” os indivíduos que adquiriram competências digitais na fase adulta, em contraste com os “nativos digitais”, termo utilizado para descrever aqueles que nasceram em um ambiente permeado por tecnologias digitais e que, consequentemente, executam suas atividades de forma rápida, múltipla e prática. Isso pode ter comprometido o ERE e levado ao distanciamento dos conceitos, perspectivas e referenciais que envolvem a cultura participativa digital.

Conforme o Professor 1 e o Professor 2, os equipamentos mais utilizados foram o *notebook*, o celular, o *software* de editoração de partituras (*Sibelius*, *Finale* e *Encore*), o aplicativo *WhatsApp* e o *YouTube*. A praticidade e velocidade com que as informações relativas aos conteúdos trabalhados ou às dinâmicas das aulas são compartilhadas foram potencializadas nesse período pandêmico. A utilização do

aplicativo *WhatsApp* facilitou todo o processo segundo a narrativa do professor 1 e professor 2:

[...] Os programas de edição que utilizamos por demais na pandemia e continuamos usando *Finale*, *Sibelius*, *Encore* e todos os programas aí, [...] YouTube também. Todos esses, nós usamos. Digo assim porque, como eu disse a você, eu sou menos tecnológico, [...], mas tem professor mais tecnológico [...] isso se acentuou muito mais na pandemia, os alunos, os cibernéticos de hoje, eles já vêm para a aula todo montado, até os dentes, com um *notebook*, [...] os professores, eu já me considero mais antigo. Eu só falo assim, aquele guitarrista, quem professor? Qual é o guitarrista? Eu não me lembro o nome, ele espera aí, aí já coloca aqui no *tablet*, já com o link e a música já saí, ele já bota o *Play Along* (Entrevista, Professor 1, 10/01/2024).

[...] Não usei nada, era o próprio celular e a própria câmera do celular, e o áudio do celular. Eu não usava mesa nenhuma. Entendeu? E mandava o vídeo e a partitura em *PDF*.[...] Aí preferi o *WhatsApp* porque eu tinha o *WhatsApp* deles, ficava mais fácil (Entrevista, Professor 2 - 02/02/24).

Uma interessante característica apontada pelo Professor 1 em relação aos alunos é que estes estudantes eram mais familiarizados com as tecnologias. Neste quesito, segundo os dois professores, os alunos não tinham dificuldade com as tecnologias ofertadas. Porém, vivenciavam problemas de conectividade devido ao baixo pacote de dados de internet, à ausência de equipamentos e de espaços adequados para as aulas, dentre outros. O professor 2 afirmou que todos os seus alunos tinham acesso à internet, ao telefone celular e que não houve nenhuma evasão destes alunos por estes ou outros motivos. Tal qual apresentado na narrativa do Professor 1 e do Professor 2 indicadas abaixo:

[...] Eles aceitaram bem, porque, como eu disse a você, eles são pessoas de hoje, tecnológicas. Então, a adequação para eles é mais fácil, mas tinham coisas comuns que incomodavam tanto a mim quanto a eles. Lembro que houve muita reclamação [...], por exemplo, dos atrasos com que a gente tocava e ele escutava, às vezes a internet travava por conta da qualidade, [...] a qualidade sonora geralmente era ruim, era péssimo, eles reclamavam muito. Outra coisa, às vezes a pessoa não dispunha de um espaço [...], que o cara dava aula aqui, mas lá na casa do aluno estava latindo um cachorro, às vezes ele dizia, professor, vamos parar um pouquinho! Enquanto esse cachorro se cala. [...] na frente tinha um culto da igreja, com um [carro de som] voltado para a casa dele. A gente naquela hora não dava para continuar a aula porque o culto, o cachorro gritava, o metrô que passava perto atrapalhava (Entrevista, Professor 1, 10/01/2024).

Comigo não teve esse problema não, que todos eles tinham o celular, o smartphone, essas coisas. Tinha acesso à internet mesmo.[...] Vi todos eles voltarem depois da pandemia. Todos eles voltaram (Entrevista, Professor 2 - 02/02/24).

Frente aos desafios impostos pela pandemia da COVID-19, no âmbito educacional, a evasão escolar foi também apontada como um dos grandes desafios enfrentados durante o ERE. Segundo o Professor 1, muitos alunos trancaram o curso alegando problemas de internet, a carência de equipamentos, por iniciarem algum tipo de trabalho temporário devido a necessidades financeiras, ou ainda por questões de saúde causadas pelo vírus, dentre outros. Contudo, um cenário divergente foi relatado pelo Professor 2, quando afirma que seus alunos tinham os equipamentos adequados e acesso à internet para as aulas. Podemos então inferir que não houve consenso quanto às dificuldades vivenciadas pelos alunos e, por conseguinte, o acesso às TDIC para ERE.

As estratégias tomadas pela gestão e corpo docente da EPMX quanto à evasão escolar foram: a flexibilização dos conteúdos no semestre letivo, o envio dos materiais didáticos digitalizados por meio do *WhatsApp* e um acompanhamento dos alunos, pela gestão e professores, por meio de telefonemas. O professor 1 relata:

[...] Houve evasão e, por conta disso, porque tinha muitos alunos que não tinham acesso e a internet que ele possuía às vezes dificultava realmente o trabalho. Eles, na verdade, alguns alunos, trancaram na esperança de que, em 3 meses ou 4 meses, conseguissem um espaço melhor, uma internet melhor. Está entendendo? A gente trabalhava! Olha, a gente se esforçava o máximo, ligava para aluno, tentava manter o contato, os que a gente não podia mesmo transmitir a aula, a gente dizia a ele que o nome dele iria continuar na escola e que ele era da escola, mas que naquele tempo como não estava sendo possível fazer a aula, a gente iria repor essas aulas, ia tentar igualá-lo aos outros alunos (Entrevista, Professor 1, 10/01/2024).

[...] e uma das estratégias que usávamos era pedir para passar, mesmo que não fosse possível encontrar com ele. Mas a gente passava o material, pedia um número aos colegas dele e passava material para ele ir estudando [...] e mandava os PDF para, num momento posterior, a gente se encontrar com ele e prosseguir. [...] a gente tentava manter esse contato, ligava para ele, e aí, como vai? Está estudando? Estou! Vai estudando, porque quando você tiver [...] condição, você arrumar uma internet, [...] a gente prossegue, isso era uma das estratégias também (Entrevista, Professor 1, 10/01/2024).

[...] Então, veja, se o aluno dizia que ele estava sem internet para botar no celular dele, que a internet da casa dele falhou naquela hora, então, como eu poderia penalizar o aluno, por que ele não tinha tal ferramenta? Então não podia. A gente ia adequando a quantidade de conteúdo com o período, com o tempo que estava disponível para nós. Por exemplo, tínhamos 4 meses para fazer o semestre, mas se a gente tinha que diminuir o conteúdo para poder dar naqueles 4 meses, nós fazíamos (Entrevista, Professor 1, 10/01/2024).

A evasão escolar pode ser considerada um preditor das desigualdades digitais. E conforme destacado por Macedo (2021, p. 265) estas “refletem ou espelham as desigualdades sociais mais amplas, já constituindo desde o fim do

século XX mais um lócus de estratificação social no Brasil”. A desigualdade social constitui um importante entrave para o acesso às TDIC no Brasil. Existem desafios para a inclusão digital em todos os espaços educacionais no Brasil, tais como: a democratização das TDIC, o acesso, o pouco armazenamento de dados, a falta de equipamentos disponíveis e a baixa conectividade. Outro aspecto a ser considerado é o custo bastante elevado dos equipamentos, comprometendo a possibilidade de aquisição (Barros; Beltrame, 2022; Barros, 2020, Barros, 2016).

A partir dessa constatação, é necessário refletir que as escolhas tecnológicas devem considerar que na realidade brasileira existe um contexto social, político e econômico complexo. Segundo Barros e Beltrame (2022, p.9), “[...] no que tange à exclusão digital no Brasil, o trabalho remoto na pandemia revisitou as diferenças sociais e como isso impactou diretamente o acesso à informação via internet”.

Os processos de apropriação tecnológica se deram por meio de reuniões e capacitações organizadas pela Gestão Estadual, Gestão da Escola e pelos pares que, conforme Tardif (2014, p. 52), são “os saberes produzidos pelas experiências coletivas dos professores”. O Professor 1 tinha consciência das adaptações a serem realizadas e relatou dificuldades que o ensino de uma prática instrumental sofreu durante o período de pandemia. De forma divergente, o Professor 2 afirma não ter realizado adaptações. Apesar da falta de familiaridade com as tecnologias, os professores desenvolveram ações pedagógicas mediadas pelas práticas musicais digitais oriundas da cultura participativa digital e afirmaram que seus estudantes não apresentavam dificuldades com as tecnologias ofertadas.

No entanto, evidenciaram-se desafios quanto à democratização das TDIC, na medida em que, motivos como as necessidades financeiras, questões de saúde causadas pelo vírus, o pouco armazenamento de dados, a baixa conectividade, a falta de equipamentos disponíveis, dentre outros, provocaram aumento na evasão escolar durante o ERE.

4.3 Aspectos técnicos instrumentais da guitarra abordados durante o período de ensino remoto emergencial e sua relação com a cultura participativa digital.

Nesta subseção, analisamos os aspectos técnicos instrumentais da guitarra abordados durante o período do ERE, observamos se houve mudanças na concepção pedagógica destes educadores e na relação de tempo e espaço construídos no ERE e se os educadores utilizaram-se dos conteúdos vinculados à

prática musical digital geradas pela cultura participativa digital. Investigamos também a relação dos conteúdos, metodologias e recursos que envolvem as mais diversas formas de compartilhamento de atividades para o ensino/aprendizagem e avaliação dos estudantes de guitarra no ERE a partir dos aspectos técnicos instrumentais da guitarra.

Questionados acerca dos aspectos técnicos instrumentais da guitarra no ERE, o Professor 1 e o Professor 2 relataram ter dificuldades com os seguintes tópicos: as técnicas de mão direita e mão esquerda, leitura musical e improvisação. Isso pode ser observado nas falas a seguir:

Teve, sim, porque, como eu estava dizendo, existem coisas na guitarra, principalmente porque é uma das peculiaridades que esse instrumento tem, é que trabalhamos muito com a questão da improvisação. Então é como, repito, presencialmente, a gente faz uma base, o aluno improvisa, ele faz uma base, a gente improvisa. Isso já não era possível. Ele fazia uma base para eu improvisar, eu fazia uma base para ele improvisar do outro lado, então a gente adequa como? Eu fazia, pegava uma música, certo, tocava, improvisava em cima da música e pedia para ele fazer um vídeo improvisando em cima daquela mesma música. Então, eu tinha que fazer essas adaptações de momento, nem sempre o que era possível fazer presencialmente, não era possível fazer dessa forma através das telas (Entrevista, Professor 1, 10/01/2024).

[...] o aluno, ele pode até ter entendido, olha o campo harmônico, é isso, é aquilo, [...], mas na hora do fazer, às vezes eu queria ver a questão de dinâmica, palheta, o som que ele dispunha lá na casa dele, não ajudava para eu ouvir [...], chegava com atraso.[...] Primeiro, presencialmente, você às vezes toca com o aluno, você mostra para ele, [...] você toca com ele ao mesmo tempo, na tela, não tem condição. Você dizia, vamos tocar ao mesmo tempo, aí começava a tocar, ele contava, 1234, e tocava, [...] não estou entendendo, está com atraso [...] (Entrevista, Professor 1, 10/01/2024).

No que diz respeito, especificamente, às dificuldades relacionadas aos aspectos técnicos com relação à mão esquerda e direita da guitarra, o Professor 1 e o Professor 2 relatam:

Também complicou a mão esquerda, [...], mas, na mão esquerda, ainda era mais fácil fazer essa adaptação. [Por quê?] Porque geralmente a gente costuma fazer desenhos, hoje temos ferramentas como *YouTube*, em que você manda o link, manda o aluno olhar a posição, diagramas. Mas na mão direita, para quem é direito da palheta. [...] como você vai olhar a palhetada do aluno, você vai ensinar *sweep [Picking]*²⁹ Por exemplo, para ele, como você vai controlar isso aí olhando? [...] O *sweep* você faz uma transferência de peso, [...] aí está o segredo do *sweep*. Você transfere o peso da mão. [...]

²⁹ Palhetada **Sweep [Picking]** “é uma técnica usada há séculos por instrumentistas de cordas dedilhadas (ou palhetadas), sendo um recurso extremamente útil para a *performance* de trechos musicais rápidos[...]” (Brito, 2022, p. 6).

Aí como você vai saber se o aluno está transferindo? Quando a gente está dando aula presencialmente, às vezes a gente tem dificuldade em ver essa transferência. Cadê? Faça! Aí o aluno vai fazer e a gente vê que ele não está transferindo o peso, a gente faz na hora, [...] a gente tem que pegar na mão dele para ver se o processo está realmente acontecendo ou não. Então isso era impossível fazer através das telas e outras coisas (Entrevista, Professor 1, 10/01/2024).

Em alguns, sim! [...] assim, porque você não está na hora, para, por exemplo, corrigir a posição da mão. Aí você tem que mostrar novamente em outra aula. [...] sua mão está muito inclinada, muito deitada, [...] então você bota a ponta do dedo reta em cima da corda, entendeu a posição? Depois eu mostrava um videozinho, olha a posição é esta, você está muito assim, com isso aqui você vai dificultar o uso do quarto dedo, aí você tem que botar a mão para frente para deitar. Nesse aspecto, sim, teve essa dificuldade, mas foi superada logo (Entrevista, Professor 2 - 02/02/24).

É possível que a dificuldade encontrada nas falas de ambos os professores possa estar ligada à compreensão sobre as práticas musicais digitais e sua implementação na lida com conteúdos específicos da guitarra. Um dos desafios para o trabalho assertivo no ERE pode ser “à falta de familiaridade ou mesmo ao preconceito com as práticas musicais próprias da cultura participativa digital” (Barros, 2020, p. 296). E assim, minimiza-se a oportunidade potencial que a cultura participativa digital pode proporcionar para o ensino de música (Barros, 2020, p. 296; Tobias, 2014, p. 56).

Por muito tempo, o acesso aos equipamentos para o tratamento do som e da imagem eram restritos, pelo alto custo e pela necessidade do conhecimento técnico para a manipulação desse material. Com o surgimento das mídias sociais e o crescimento do uso dos smartphones, a produção de audiovisual foi modificada, permitindo que qualquer pessoa, por meio desses dispositivos portáteis, em qualquer lugar, crie, edite e distribua nos espaços físicos e/ou virtuais (Martin, 2024, p. 21). Os vídeos possuem diversas funções, assim como as mensagens de áudio assíncronas por meio do *WhatsApp*, tornaram-se comuns no cotidiano das pessoas. A universalização do acesso permitiu que “as imagens estáticas e o audiovisual [...] estejam em lugares que nunca estiveram e cumpram funções que nunca cumpriram” (Martin, 2024, p. 22).

Posto isto, a cultura participativa digital promove práticas musicais digitais próprias, com particularidades que se estendem da produção à divulgação, gerando novas perspectivas pedagógicas, favorecendo o ensino/aprendizagem da guitarra e no âmbito educativo musical. Alguns exemplos dessas práticas musicais digitais são: a reapropriação das obras musicais, sobrepor as *multitracks*, os *Loops* e *samplers*

de *riffs* famosos, de harmonias ou de ritmos (*grooves*), os comentários e discussões vistos em mídias sociais como nos *Reels* do *Instagram*, *Tik Tok*, *YouTube Shorts* dentre outros. A compreensão e aplicação destas práticas musicais digitais no exercício docente traria um maior aproveitamento no que tange aos aspectos técnicos instrumentais da guitarra no ERE. No entanto, os professores participantes da pesquisa encontraram alternativas para superar os desafios iniciais.

Outro aspecto diz respeito à leitura musical e utilização do metrônomo no ambiente online. O professor 2 utilizou o metrônomo sem dificuldades, mas afirma que alguns alunos em níveis específicos encontraram dificuldades nas atividades propostas, sendo necessário realizar outra aula para fins de correção. O professor 1 afirma ter vivenciado dificuldades também com a leitura de partitura e uso do metrônomo com os alunos. Isso pode ser visto nas falas dos professores abaixo:

Leitura também era uma coisa meio complicada, porque eu passava um pentagrama. Já não era possível dar uma música inteira, você tem que ser mais lento, já que tinha essa distância, aí eu fazia o quê? Mandava-o ler e dizia assim: olha, eu vou bater aqui o pulso, aí o aluno dizia: professor, é porque chega atrasado aqui! Eu digo, então, bata você o pulso! Mas todo mundo sabe que a pessoa que está lendo às vezes não tem segurança. Para bater um pulso. Bota o metrônomo, aí ele botava o metrônomo, mas para mim, às vezes chegava um pouco atrasado. O metrônomo, então, era outra adaptação. Eu tinha que usar a experiência para poder [identificar] o metrônomo dele [mesmo] chegando para mim atrasado, eu reconhecer que ele estava tocando no bit (Entrevista, Professor 1, 10/01/2024).

[...] Aí eu corrigia falando, até escrevia, [...] ou então falava por mensagem de áudio [...] porque você não está na hora, para, por exemplo, corrigir a posição da mão. Aí você tem que mostrar novamente em outra aula (Entrevista, Professor 2 - 02/02/24).

Porque aí depende de aluno para aluno. Porque tem o desenvolvimento de um aluno que está no primeiro ano. No primeiro módulo, o aluno que está no segundo módulo já é outro nível mais avançado. Mas assim, eu pedia sempre para que estudasse aquele, vamos supor, estudar aquela escala, subindo e descendo, indo e voltando, repetidamente e tentando acelerar com utilização de metrônomo (Entrevista, Professor 2 - 02/02/24).

De forma complementar, o professor 2 realizou atividades de suporte pedagógico com o intuito de sanar as dúvidas dos alunos, utilizando o aplicativo *WhatsApp* por meio de mensagens rápidas de áudio para a resolução dos problemas e enviando os vídeos e *PDF* das aulas.

[...] Dessa maneira que eu te falei, era só o *WhatsApp* mesmo. Mandava a vídeo aula, explicando, tocando e mandava o *PDF*, a partitura daquela aula todinha, um acorde, digitações de escala na partitura e tablatura, tudo certinho (Entrevista, Professor 2 - 02/02/24).

Aí eu corrigia falando, entendeu? Até escrevia ou então [enviava uma] mensagem de áudio. Sua mão está muito inclinada, assim, muito deitada. [...] Então você bota a ponta do dedo, reta, em cima da corda, entendeu da posição?. Aí depois eu mostrava um videozinho, olha a posição, é assim. [...] com isso aqui, você vai dificultar no quarto dedo! [...], aí você tem que botar a mão para frente para deitar. Vai. Nesse aspecto, sim, teve essa dificuldade, mas foi superada logo. Assim, não teve muita dificuldade não (Entrevista, Professor 2 - 02/02/24).

Visando aprofundar a existência das práticas musicais digitais utilizadas pelos professores no ERE, foi perguntado acerca do uso do *Play along*³⁰ ou os *Backing Tracks*³¹ que estão relacionados com as práticas musicais digitais elencadas no Quadro 4 desta dissertação como *Loop*, *Sample* ou Arranjos *Multitrack* utilizados para as aulas de guitarra. Neste ponto, o Professor 1 responde: “[...] Nós usamos muito! Eu usava geralmente do *YouTube*” (Entrevista, Professor 1, 10/01/2024). Se tratando dos diagramas³² bastante utilizados nas aulas presenciais para escrever acordes, escalas e outros, o Professor 1 ratifica “[...] Porque a gente costuma fazer desenhos, mas hoje nós temos ferramentas como *YouTube*, em que você manda o link e manda o aluno visualizar lá a posição, no diagrama”(Entrevista, Professor 1, 10/01/2024). O Professor 2 afirma ter utilizado para um aluno mais avançado do curso o *software band-in-a-box*³³ conforme em sua fala abaixo:

Eu tinha um aluno, mesmo que ele estivesse já assim, num nível mais avançado, já estava no nível aprendendo improvisação, naquele estilo musical. Por exemplo, você passa uma música, digamos assim, a música de George Benson, que aquele estilo meio punk, aí o cara vai fazer uma linha melódica de rock and roll metal, não é assim. Esse estilo requer uma improvisação, [...] então, outros recursos que usei era aquele, *Band in a box*, para as aulas de improvisação (Entrevista, Professor 2 - 02/02/24).

Uma potencial estratégia vinculada às práticas musicais digitais para efetivar as atividades de *performance* e de ensino-aprendizagem da guitarra no ERE, são as

³⁰ **Play Along** - [...] trata de uma ferramenta tecnológica que consiste numa gravação concebida de estudos, peças ou exercícios maioritariamente acompanhados por duas faixas, sendo uma com o acompanhamento harmônico e outra com o acompanhamento e melodia principal. Estando em suporte de CD ou virtual, torna-se acessível à sua utilização, na prática, em contexto de aula e no estudo em casa (Tavares, 2019, p. 6).

³¹ **Backing tracks** “são uma ou mais gravações de áudio feitas previamente em estúdio ou em local desejado, podendo ser utilizadas como elementos adicionais junto à *performance* de instrumentistas ao vivo ou até mesmo reproduzindo toda uma *performance (playback)*”(Willian Vogt, 2023, p.10).

³² **Diagrama** consiste na representação de uma parte do braço [...] com uma parte da mão (onde ficam as tarraxas) (Palma, 2015, p. 10 e 11).

³³ **Band-in-a-Box** é um programa que gera automaticamente acompanhamentos inteligentes usando seu computador multimídia. [...] É a sua banda dentro do computador. Disponível em: <https://www.bandinabox.com/bb> Acesso em: 09/08/2024.

collabs que “[...] são vídeos colaborativos realizados em parcerias nas quais cada um grava a sua parte e a edição em vídeo e em áudio é realizada posteriormente. É sabido que os professores gravavam suas aulas e pediam para que os alunos repetissem o processo, reenviando os vídeos com suas *performances*. Uma prática de comunicação assíncrona muito semelhante às *collabs* (Barros; Beltrame, 2022, p. 6-7).

Na dificuldade de realizar as práticas musicais coletivas para trabalhar conteúdos práticos do instrumento, o Professor 1 utilizou o *Play along* do *YouTube* e o Professor 2 o *software Band in a box* como suporte prático para suprir a necessidade de um acompanhamento harmônico do educador ou de uma banda, para as práticas de *performance* dos alunos. Ambos apresentaram práticas musicais digitais visando a prática de conjunto, o estudo de harmonia, melodias, ritmo e improvisação durante o ERE.

Ao estudar com um *play along* que possua um acompanhamento harmônico (piano, guitarra, baixo, etc.) e rítmico (bateria e percussão), um solista tem uma resposta bem próxima à realidade de se fazer música em conjunto. Diferentemente de se tocar apenas uma linha melódica sem o complemento da mídia de áudio, disponibilizada pelo livro (Levi, 2010, p. 8).

No que tange à relação tempo/espço, construídos no ERE, identificou-se que os professores permaneciam conectados com os alunos e seus responsáveis, e com a gestão escolar em período superior à jornada de trabalho. Outra mudança na concepção pedagógica realizada pelos professores foi a alteração do tempo de aula do formato presencial para o ERE. Segundo a gestão, as aulas no formato presencial eram de 50 minutos e ocorriam no turno da manhã e tarde e à noite 40 minutos. A partir de uma adaptação decidida pelos professores e gestão escolar, foi entendido que não precisaria produzir os vídeos com o mesmo tempo das aulas presenciais. Então, foram produzidos vídeos com curta duração, isso foi vivenciado pelos professores.

Segundo Barros e Beltrame (2022, p. 5) Para a organização das atividades educacionais no ERE, foi necessário adaptar as aulas síncronas para o formato assíncrono, considerando que ambos os modelos possuem tempos e espaços distintos. Além disso, foi fundamental considerar a relação entre os conteúdos, metodologias e recursos utilizados, uma vez que esses elementos influenciam as diferentes formas de troca de conhecimento e a execução das tarefas. Para que

ocorressem as aulas no ERE, as mudanças temporárias de um espaço estruturado que são as aulas presenciais para as aulas no ambiente online, foram necessárias. Estas aulas ocorreram em diversos lugares, sobretudo nas residências das pessoas, onde participavam dessas aulas, além dos professores, as crianças, pais, funcionários, responsáveis, familiares, entre outros. Segundo Barros e Beltrame (2022, p. 5), é fundamental reputar a relação dos conteúdos, metodologias e recursos, e a relação de tempo e espaço desenvolvidos no ERE.

Portanto, é possível inferir que houve algumas modificações na concepção pedagógica dos professores, mas sem a compreensão total das perspectivas, conceitos e referenciais que envolvem a cultura participativa digital. Os professores encontraram possibilidades para a realização de suas práticas em meio aos desafios iniciais, sobretudo em relação ao tempo e espaço, construídos no ERE.

Quanto aos aspectos técnicos instrumentais da guitarra abordados no ERE, o Professor 1 e o Professor 2 encontraram desafios. Porém, suas ações pedagógicas conduziram à realização dos conteúdos propostos por meio das práticas musicais digitais. Os professores produziam vídeos extras como reforço pedagógico, cujo objetivo era dirimir dúvidas dos alunos, assegurando assim o compartilhamento do conteúdo programático planejado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo compreender como se deram os processos educativos-musicais, no âmbito do ensino-aprendizagem de guitarra elétrica, em uma escola de educação profissional e tecnológica em música, denominada EPMX, no período de ensino remoto emergencial. Dessa forma, os objetivos específicos foram: i) analisar as perspectivas, os conceitos e os referenciais que nortearam as práticas docentes dos professores de guitarra da EPMX durante o ERE; ii) Identificar os processos de apropriação tecnológica no ensino de guitarra na EPMX, no período de ensino remoto emergencial; iii) analisar os aspectos técnicos instrumentais da guitarra abordados durante o período de ensino remoto emergencial.

Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa baseada em entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os participantes da pesquisa foram dois docentes vinculados ao curso de guitarra da escola de educação profissional e tecnológica em música, denominada EPMX, atuantes durante o período de ensino remoto emergencial, sendo denominados Professor A e Professor B. Os dados foram coletados por meio das entrevistas e da análise e documentos que regulamentaram o ERE no estado onde a EPMX é localizada, bem como o Canal do *YouTube* da escola.

O Referencial Teórico foi construído a partir de três eixos temáticos. O primeiro eixo temático refere-se ao Ensino Remoto Emergencial e à Cultura Participativa Digital. Os saberes docentes representam o segundo eixo e, por último, discorreremos sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sua regulamentação e seu processo histórico no Brasil, uma vez que a EPMX atua nesse âmbito educacional.

No que diz respeito à formação para atuação docente, embora os professores tenham graduação em Licenciatura em Música, uma boa parte de suas atuações profissionais ocorreram na *performance* musical. Suas falas revelaram duas questões que nortearam a carreira docente destes professores: a) as incertezas quanto à trajetória profissional como músico performático e b) o descontentamento quanto à posição que ocupa frente à sociedade. Deste modo, a escolha pelo ensino de guitarra foi pautada pela instabilidade financeira, desgaste profissional e má remuneração como músico.

Os processos de apropriação tecnológica ocorreram por meio das capacitações institucionais, comunidade escolar e entre os pares. Apesar de não terem sido encontrados nas falas dos professores elementos acerca das perspectivas, conceitos e referenciais que envolvem a cultura participativa digital, os professores encontraram possibilidades para a realização de suas práticas musicais digitais, evidenciando os saberes experienciais, que são os saberes que se originam das relações entre os pares (Tardif, 2014).

No que concerne às adaptações e dificuldades no ERE, a narrativa do Professor 1 evidencia o que fora descrito por Hodges *et al.* (2020, p. 9 e 11) quanto aos ajustes eficientes, seguros e temporários para o ERE. No entanto, ao considerar que as estratégias eram uma criação pessoal, o Professor 1 se distancia das perspectivas, conceitos e referenciais que representam o ERE. De maneira semelhante, o professor 2 afirma não ter realizado adaptações e argumenta que suas aulas presenciais eram iguais às aulas realizadas no ERE.

A partir da análise documental do programa de ação semestral e do guia de aprendizagem disponibilizado pelo Professor 1, foi observado que o documento se refere ao ano de 2019, não havendo adaptação ou contextualização para o ERE. O documento foi utilizado segundo o entendimento de cada educador. Isso pode ter influenciado nos saberes docentes mobilizados por estes educadores e consequentemente em suas atuações no período de ERE.

Foi identificada no Programa de Ação Semestral, a exibição de vídeo aulas e no guia de aprendizagem, a utilização de vídeos aulas específicas de técnicas para guitarra. Ambas constituem prática musical digital. Esses documentos possuem um papel importante na condução do trabalho dos participantes da pesquisa e foram referências para a aplicação dos conteúdos propostos por eles no ERE. Frente a isso, podemos considerar que houve poucas práticas musicais digitais.

Os dados obtidos contribuíram para compreender os saberes produzidos e os saberes dos professores entrevistados, da mesma forma que explicita as concepções destes quanto à importância da cultura participativa digital, as perspectivas, conceitos e referenciais teóricos que nortearam as práticas docentes dos professores no ensino da guitarra durante o ERE.

No que se refere às ações e estratégias educacionais para o ERE, a Secretaria de Educação do Estado, junto à gestão da EPMX, promoveram algumas capacitações, mini cursos, *lives* com especialistas utilizando o canal da Secretaria

de Educação do Estado, o Canal do *YouTube* da escola e o portal de ensino e ambiente AVA. Frente aos desafios impostos pelo Covid-19, foram planejadas, entre os docentes, reuniões periódicas com objetivo de compartilhamento das ações de modo a colaborar com o processo de apropriação tecnológica, tornando-os uma rede cooperativa constituída por toda comunidade escolar.

Verificamos, assim, que a concepção dos participantes, quanto às TDIC da pesquisa é advinda de uma compreensão do conhecimento tecnológico oriunda dos imigrantes digitais (Prensky, 2001). Isto significa que, mesmo com algumas ações dos professores nos processos de apropriação tecnológica, suas falas não são caracterizadas como nativos digitais.

O Professor 1 e o Professor 2 legitimaram a necessidade de apropriação tecnológica e da importância da presença das TDIC na formação do professor de música e no ambiente escolar. Isso corresponde às consequências das experiências vividas nesse período, que trouxeram aos participantes o entendimento quanto à imersão de uma sociedade no meio digital e de nativos digitais.

Esta pesquisa contribuiu para a produção de conhecimento científico relacionado ao ensino de guitarra elétrica no período do ERE, em uma escola técnica profissionalizante em música, pertencente à educação profissional e tecnológica (EPT) e caracterizada como uma Escola Técnica Estadual (ETE). Considerando ser um campo de pesquisa vasto, não se pretendeu aqui esgotar a discussão acerca de todas as questões referentes ao tema proposto. Ao final dessa pesquisa foram emanados alguns questionamentos oportunos para futuras pesquisas, por exemplo: existem lacunas na formação docente inicial no que diz respeito aos elementos que integram as TDIC? Quais aspectos devem ser considerados para o ensino/aprendizagem de música quando os estudantes são nativos digitais? Quais as estratégias para superar a falta de democratização do acesso à internet? Quais as estratégias para minimizar os danos causados pela falta de recursos tecnológicos apropriados? Assim, espera-se que esta pesquisa mobilize a discussão sobre esta temática de modo a ampliar os conhecimentos e favorecer o processo de ensino/aprendizagem da guitarra elétrica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de, BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281 – 295, maio/ago. 2007.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de, apresentação. In: Bacich, Lilian; MORAN José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [**recurso eletrônico**] Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.

ALONSO, Katia Morosov; ARAGÓN, Rosane; SILVA, Danilo Garcia da; CHARCZUK, Simone Bicca. Aprender e Ensinar em tempos de Cultura Digital. **Em Rede**, v. 1, n. 1, 2014, p. 152-168.

ALONSO, Katia Morosov; Cultura digital e formação: entre um devir e realidades pungentes. In: CERNY, R. Z. [et al.]. Formação de Educadores na Cultura Digital: a construção coletiva de uma proposta. Florianópolis: **UFSC/ CED/ NUP**, 2017.

ALVIM, Izabela da Cunha Pavan. Impressão digital: relato de experiência de ensino do piano para crianças durante a pandemia de Covid-19. **Anais. XXV Congresso Nacional da ABEM**, v.4, 2021.

ANDRADE, Klesia Garcia. Problema, criatividade e ensino remoto emergencial: reflexões sobre a prática docente no ensino superior. **Revista da Abem**, v. 30, n. 1, e30103, 2022.

ARAÚJO, Hélio Jônatas Lima; ESTUMANO, Jucélia da Cruz. Coral encanto da escola de aplicação da UFPA em tempos de ensino remoto emergencial. **Anais. XXV Congresso Nacional da ABEM**, v.4, 2021.

BARBOUR, Rosaline; KITZINGER, Jenny. **Developing focus group research London**: Sage, 1999.

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

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca. Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música. **Ouvirouver** Uberlândia v. 16 n. 1 p. 292-304 jan.ljun. 2020.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca; BELTRAME, Juciane Araldi. Educação musical, tecnologias e pandemia: o que aprendemos e para onde vamos? **Revista da Abem**, v. 30, n. 1, e30105, 2022.

BELTRAME, Juciane Araldi. BARROS, Matheus Henrique da Fonseca; MARQUES, Gutenberg Lima. **Cultura participativa digital, mídias sociais e educação musical**. IN: BELTRAME, Juciane Araldi *et al.* Práticas digitais em educação musical: reflexões e experiências. João Pessoa: Editora do CCTA, 2023, p. 21-28.

BELTRAME, Juciane Araldi. Práticas e aprendizagens de produtores musicais: aspectos de uma educação musical emergente na cultura digital e participativa. **Revista da Abem**, v. 26, n. 41, p. 40-55, jul./Dez. 2018.

BEZERRA, Igor de Tarso Maracajá. Educação Musical e Tecnologia: Reflexos de uma aproximação acelerada pela pandemia. **Anais. XXV Congresso Nacional da ABEM**, v.4, 2021.

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

_____. **Razões práticas**. São Paulo: Papirus, 2008.

_____. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BORGES, Vera; FARIA, Ivan. Jovens, formação e mercados artísticos: dois contextos entre Portugal e Brasil. **Revista: Cidades, Comunidades e territórios**, N°30, p. 42-54, 30/06/2015. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/cct/article/view/9049> Acesso em: 28/04/2024

BORN, Bárbara Barbosa. A partir da edição publicada em The Journal of Education, v. 189, n. 1/2, p. 1-8, 2008/2009. [N. de E.] **cadernos cenpec** | São Paulo | v.6 | n.1 | p.120-142 | jan./jun. 2016.

BRANCO, Alessandra Batista de Godoi *et al.* **Recursos tecnológicos e os desafios da educação em tempos de pandemia**. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, 2020.

BRANDÃO, Renato. Professor de música com síndrome de stargardt: as equalizações de direito durante a pandemia covid-19 no ensino remoto musical. XI Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação — **Muse**, v.1, n.1, p. 172-177, set. |2021

BRASIL, 1961. **Lei n.º 4.024/1961** — Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: Legislação Informatizada — **LEI n.º 4.024**, de 20 de dezembro de 1961 — Publicação Original. Acesso em: 07/08/2023.

BRASIL, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília–DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31/08/2023.

BRASIL, 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB. 9394/1996**.

BRASIL. 2000. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico: introdução. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>> Acesso em: 19/06/2024

BRASIL, 2005a. Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM Urbano). Presidência da República Casa Civil. **Lei n.º 11.129**, 30 de julho de 2005.

BRASIL, 2005b. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC**. Brasília: Secretaria Profissional e Tecnológica.

BRASIL, 2006. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) Presidência da República, Casa Civil. **Decreto n.º 5.478**, de 24 de junho de 2005. Revogado pelo **Decreto n.º 5.840**, de 13 de julho de 2006.

BRASIL, 2008a. Ministério da Educação. A modalidade de ensino técnico em música. **Portaria MEC n.º 870**, de 16 de julho de 2008a.

BRASIL, 2008b. **Presidência da República Casa Civil**. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

BRASIL, 2008c. **Presidência da República Casa Civil**. Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008.

BRASIL, 2009. **Presidência da República Casa Civil**. Decreto n.º 7.022, de 2 de dezembro de 2009.

BRASIL, 2011a. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). **Presidência da República Casa Civil**. Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011.

BRASIL, 2011b. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica — SISTEC**. Brasília: Secretaria Profissional e Tecnológica.

BRASIL, 2012. **Ministério da Educação. Nova unidade do Pedro II vai atender 3 mil estudantes no Rio** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias>
Acesso em: 07/06/2024

BRASIL, 2014a. Ministério da Educação. **Portaria MEC, n.º 870**, de 16 de julho de 2008, atualizado periodicamente pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC). Atualmente, encontra-se na 3ª edição, conforme disposto pela **Resolução CNE/CEB n.º 01/2014a**.

BRASIL, 2014b. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CEB n.º 8/2014**, aprovado em 9 de outubro de 2014 — Atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e reexame do **Parecer CNE/CEB n.º 2/2014**, contendo orientações quanto à oferta de cursos técnicos em caráter experimental. Brasília: MEC, 9 de out de 2014b.

BRASIL, 2014c. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CEB n.º 3/2014**, aprovado em 4 de junho de 2014 — que

classifica os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, 4 de junho de 2014c.

BRASIL, 2014d. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CEB n.º 7/2014**, aprovado em 3 de setembro de 2014 — Reexame do **Parecer CNE/CEB n.º 3/2014**, que trata da classificação de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, 3 de setembro de 2014d.

BRASIL, 2014e. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CEB n.º 10/2014**, aprovado em 5 de novembro de 2014 — Revisão da redação do art. 28 da **Resolução CNE/CEB n.º 6/2012**, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, à luz da redação do **Parecer CNE/CEB n.º 11/2012**. Brasília: MEC, 2014e).

BRASIL, 2016a. Ministério da Educação — **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3ª ed. Brasília: Secretaria Profissional e Tecnológica.

BRASIL, 2016b. **Ministério da Educação**. Disponível em: País ganha cinco novas universidades federais e 41 campi da rede de educação profissional — MEC. Acesso em: 11/12/2023.

BRASIL, 2018. Ministério da Educação — **Manual do Usuário SISTEC — Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Secretaria Profissional e Tecnológica.

BRASIL, 2020a. Ministério da Educação. Portaria n.º 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, Brasília, ano 158, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020.

BRASIL, 2020b. Presidência da República. Medida Provisória n.º 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, Brasília, ano 158, n. 63-A, p. 1, 1 abr. 2020.

BRASIL, 2020c. Presidência da República. Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 158, n. 159, p. 4, 19 ago. 2020.

BRASIL, 2020d. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n.º 5/2020**, aprovado em 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. Brasília: MEC, 28 de abril de 2020.

BRASIL, 2020e. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n.º 9/2020**, aprovado em 8 de junho de 2020 — Reexame do **Parecer CNE/CP n.º 5/2020**, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 8 de junho de 2020.

BRASIL, 2020f. Ministério da Educação. Portaria n.º 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, Brasília, ano 158, n. 114, p. 62, 17 jun. 2020.

BRASIL, 2020g. Ministério da Educação. Portaria n.º 1038, de 7 de dezembro de 2020. Altera a Portaria MEC n.º 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus — Covid-19, e a Portaria MEC n.º 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus — Covid-19. **Diário Oficial da União**: seção 1-extra, Brasília, ano 158, n. 233-A, p. 1, 7 de dez. 2020.

BRASIL, 2020h. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 11/2020**, de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: MEC, 7 jul. 2020.

BRASIL, 2020i. Ministério da Educação. Protocolo de biossegurança para retorno das atividades nas instituições federais de ensino. Brasília: MEC, julho 2020i. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/mec-lanca-protocolo-de-biosseguranca-para-o-retorno-as-aulas. Acesso em: 04 ago. 2021.

BRASIL, 2020j. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 15/2020**, de 6 de outubro de 2020. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020. Brasília: MEC, 6 out. 2020.

BRASIL, 2020l. Ministério da Educação. Portaria n.º 1030, de 1 de dezembro de 2020. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus — Covid-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 158, n. 230, p. 55, 2 dez. 2020.

BRASIL, 2020m. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n.º 16/2020**, aprovado em 9 de outubro de 2020 — Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP n.º 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Brasília: MEC, 9 de outubro de 2020.

BRASIL, 2020n. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 19/2020**, de 8 de dezembro de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP n.º 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020. Brasília: MEC, 8 dez. 2020.

BRASIL, 2020o. Ministério Da Justiça E Segurança Pública. Portaria Interministerial n.º 9, de 27 de maio de 2020. Revoga a Portaria Interministerial MJSP/MS n.º 5, de 17 de março de 2020. Art. 1º Deve ser assegurado, às pessoas afetadas em razão da aplicação das medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, o pleno respeito à dignidade, aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, em conformidade ao que preconiza o Artigo 3 do Regulamento Sanitário Internacional, promulgado pelo Decreto n.º 10.212, de 30 de janeiro de 2020, e o inciso III do § 2º do art. 3º da Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

BRASIL, 2021a. Ministério da Educação — **Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica** (Novo SISTEC).

BRASIL, 2021b. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n.º 6/2021**, de 6 de julho de 2021 — Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília: MEC, 6 de julho de 2021.

BRASIL, 2021. Ministério da Educação e Ministério da Saúde. Portaria Interministerial n.º 5, de 4 de agosto de 2021. Reconhece a importância nacional do retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 159, n. 147, p. 33, 5 ago. 2021.

BRASIL, 2023a. **Ministério da Educação (MEC)** — Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil> Acesso em: 08/06/2024

BRASIL, 2023b. Ministério da Educação — **Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica** (Novo SISTEC).

BRASIL, 2023c. **Ministério da Educação (MEC)** — Secretaria de Educação

Profissional e Tecnológica (Setec) Disponível em: Ministério da Educação — Setec. Acesso em: 19/02/2024.

BRASIL, 2024a. Ministério da Educação. **Fundamentação Legal e Normativa. Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC 2024a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68721-fundamentacao-legal-e-normativa>. Acesso em: 20/02/2024.

BRASIL, 2024b. Ministério da Educação. **Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: MEC, 2024b Disponível em: Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Acesso em: 20/02/2024

BRITO, Agnes Lázaro Santos de. **A Técnica de Palhetada Sweep na Guitarra e no Violão: Uma Proposta Progressiva de Ensino e Aprendizagem Através de Exercícios e Composições**. Ministério da Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Artes — Campus Santa Mônica. UBERLÂNDIA, 2022.

CARDOSO, T. F. L. **Uma escola normal, uma “escola de trabalho”**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 8, n. 15, janeiro/julho. p. 58-72. 2013.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

BORGES, Vera; FARIA, Ivan. Jovens, formação e mercados artísticos: dois contextos entre Portugal e Brasil. **Cidades, Comunidades e Territórios**, Lisboa, v. 252 30, p.42-54, jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/cct/article/view/9049> Acesso em: 12/09/2023.

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 2021**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021.

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 2022**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022.

CERNEV, Francine Kemmer; DUTRA, Olga Regina Holanda dos Santos. As adaptações nas aulas de música durante o ensino remoto emergencial: em busca de novos caminhos, propostas e perspectivas. **Revista da Abem**, V. 29, p. 358-380, 2021.

CIEB; CONCED; UNDIME. **Pesquisa Analisa Estratégias De Ensino Remoto De Secretarias De Educação Durante A Crise Da Covid-19**. Disponível em: <https://cieb.net.br/pesquisa-analisa-estrategias-de-ensino-remoto-de-secretarias-de-educacao-nacional>). Acesso em 13/05/2021.

Conservatório Pernambucano de Música (CPM), 2024. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/conservatorio-pernambucano-de-musica-abre-selec>

ao-para-cursos-tecnicos/. Acesso em: 19/02/2024.

CORREIA, Sílvia Gomes. **Sentidos da Educação Profissional Técnica de nível Médio em Música: um estudo de caso com alunos do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, Macapá-AP**. Porto Alegre, 2011. 118f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DONATO, Leandro Cavalcanti Silva. O ukulele e o ensino remoto: possibilidades e desafios em contextos de ensino-aprendizagem diversos. **Anais**. XXV Congresso Nacional da ABEM, v.4, 2021.

Donella Hager Meadows, Thinking in Systems: **A Primer** (White River Junction, VT: Chelsea Green Publishing, 2008).

Escola de Educação Profissional e Tecnológica em música “EPMX” (EPMX), 2023. Disponível em: Escola de Educação Profissional e Tecnológica em música “EPMX” acesso em: 10/08/2023

FANFONI, Ellen De Lourdes Pelliciari. **O ensino da arte para alunos do ensino fundamental durante a pandemia da covid-19: análise da experiência remota**. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11248753. Acesso em: 03/05/2023

FADEL, Luciane Maria.; ULBRICHT, Vania Ribas.; BATISTA, Claudia. Regina; VANZIN, Tarcísio. (Orgs.) **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FILHO, Sérgio Alexandre de Almeida Aires; SANTOS, Carla Pereira dos; MARINHO; Vanildo Mousinho. Ensino coletivo remoto de violão: desafios e (re) invenções pedagógicas durante o período da pandemia da COVID-19. In: XV Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical. 2020. **Anais** do XV Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical.

FIOCRUZ. Ministério da Saúde. **A Gestão de Riscos e Governança na Pandemia Por Covid-19 no Brasil**. Análise dos decretos estaduais no primeiro mês. Relatório técnico e sumário executivo. 4 de maio de 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br> Acesso em: 28/08/2024.

FURLAN, Mariangela; HENRIQUE, Jonas da Silva; MACHADO, Ana Flávia. O trabalho dos músicos no Brasil: uma análise das desigualdades entre 2012 e 2021.III Seminário Ibero-Americano de economia e cultura. Belo Horizonte, 27 a 28 de julho de 2022.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Riffs forever: o rock na sala de aula. Música na Educação Básica. Londrina, v.4, n.4, novembro de 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. I e II. p. 21 a 82.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: **Vozes**, 2002a. p. 64-89.

GASKEL, George.; BAUER, Martin. W. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: **Vozes**, 2002b.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3.º Ed. Unijuí, Ijuí, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo. Ed. Atlas S.A., 2008.

GOMES, Amanda Martins. **Aplicativos de multitrack e aprendizagem musical: um estudo realizado em igrejas evangélicas**. Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Departamento de Música, Curso de Licenciatura em Música, Brasília, 2023.

GONÇALVES, Shirley Cristina. **Conteúdos programáticos para formação em curso técnico de performance pianística: Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Música) — Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2009.

HODGES, Carlos et al. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. . Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online>. Acesso em 15 de julho de 2021.

HELMOND, Anne. **A plataforma da web**. In: OMENA, Jana Joceli (ed.). *Métodos Digitais: teoria prática- crítica*. Lisboa: Icnova, 2019. p. 49-72.

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra De Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021#:~:text=E m%202021%2C%20o%20telefone%20celular,2019%20\(32%2C3%25\)](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021#:~:text=E m%202021%2C%20o%20telefone%20celular,2019%20(32%2C3%25)). Acesso em: 26/06/2023.

Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) **Campus Barreiros**. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/barreiros/cursos/tecnicos/subsequentes/instrumento-musical> / acesso em: 19/02/2024.

JENKINS, Henry; CLINTON, Katie; PURUSHOTMA, Ravi; ROBISON, Alice J.; WEIGEL, Margaret. **Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century**. Chicago: MacArthur Foundation, 2009.

JENKINS, Henry; CLINTON, Katie; PURUSHOTMA, Ravi; ROBISON, Alice J.; WEIGE, Margaret. **Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century**. Chicago: MacArthur, 2006. Disponível em: https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf Acesso em 19/02/2024.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LEVI, Alexandre. **Samba Jazz: Reflexões sobre a Ferramenta Play along**. São Paulo, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. **Revista Inter Ação**, v. 16, n. 1/2, p. 67-90, 2 out. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 6 ed. São Paulo, 2002: Cortez.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 34, no 73, p.262-280, maio/Agosto 2021.

MARQUES, Gutenberg de Lima; SANTOS, Carla Pereira dos. WhatsApp e o ensino remoto emergencial de música: relatos e reflexões sobre uma prática de estágio supervisionado na Educação Básica. **Anais**. XXV Congresso Nacional da ABEM, v.4, 2021.

MARTELETO, Regina Maria; PIMENTA, Ricardo Medeiros. **Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação** — 01. Ed. — Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

MARTIN, Francisca Mortara Barrera San, O TikTok para além dos vídeos de coreografias: uma análise de vídeos do TikTok à luz do conceito de cinema de atrações. Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, 2024.

MIRANDA, Bruna dos Santos. Piano na pandemia: Relato de experiência nas aulas de piano online. **Anais** do XX congresso da ANPPOM, p. 01-08, 17 a 21 de outubro, Natal, 2022.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim; LIMA, Alex Barbosa de. Educação musical em ensaios on-line: desafios e experiências de “coros virtuais” em tempos de pandemia. **Revista da Abem**, v. 30, n.1 e30108, 2022.

MOREIRA, Moacir Emanuel Silva; SCOTTI, Adelson Aparecido. Ensino coletivo de violão e teoria musical no formato remoto emergencial: um relato de experiência no PIPBEX. **Anais**. XXV Congresso Nacional da ABEM, v.4, 2021.

MORGAN, David. L. **The Focus Group Guidebook**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

MORAN, José. **Educação híbrida**: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. Sem paginação.

NASCIMENTO, Sônia Almeida do. Educação profissional: novos paradigmas, novas práticas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 69 – 74, 2003.

NETO, Antonio Elias Silva. O ensino da música na pandemia: aspectos pedagógicos-sociais das aulas remotas de guitarra elétrica da Escola de Música do Estado/MA. **Anál** do XX congresso da ANPPOM, p. 01-15, 17 a 21 de outubro, Natal, 2022.

NETO, João Flávio de Oliveira; ANDRADE, Klesia Garcia. A pandemia de Covid-19 e o ensino de música na escola básica: revisão de literatura de uma pesquisa em andamento. **Anál** do XX congresso da ANPPOM, p. 01-15, 17 a 21 de outubro, Natal, 2022.

OLIVEIRA, Thrycia Viviane Gadelha Macena; OLIVEIRA, Alysson Mendes de; SIMÕES, Renan Colombo. Cursos técnicos na área de música no Brasil: um mapeamento. **Revista Per Musi**, n. 42, General Topics, e224214. 22-06-08

KITZINGER, Jenny. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care**. 2. Ed. London: BMJ Books, 2000.

PASSARELLI, Brasilina; ANGELUC, Alan César Belo. Conectividade contínua e acesso móvel à informação digital. **Inf. & soc.:est.**, v.28, n.2, p. 197-208, 2018.

PALMA, Adriano. **SOBRE OS “DIAGRAMAS” No Ensino do Violão: Uma Introdução**. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes Instituto Villa-Lobos. Rio de Janeiro, 2015, p. 10 e 11.

PEIXOTO, Joana. **Tecnologia na educação: uma questão de transformação ou de formação?** In: CECÍLIO, Sálua; GARCIA, Dirce Maria Falcone.(org.) Formação e Profissão Docente em Tempos Digitais. Campinas: Editora Alínea, 2009

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007.

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

Penna, Maura; BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca **Resgatando / estabelecendo / construindo relações: propostas de exploração de funks a**

partir da intertextualidade ■ Música na Educação Básica, v. 11, n. 13/14, 2022. p. 8-21.

PERNAMBUCO, 2024a. Legislação do Estado de Pernambuco (**Alepe Legis**), Disponível em:
<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=38264&tipo=TEXTTOORIGINAL>
 Acesso em: 20/02/2024.

PERNAMBUCO, 2024b. Legislação do Estado de Pernambuco (**Alepe Legis**). Disponível em:
<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=17323&complemento=0&ano=2021&tipo=&url=> Acesso em: 08/06/2024

PERNAMBUCO, 2024c. **Organograma 2024**. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/organograma-2023/>. Acesso em: 11/03/2024.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015

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 23 de março de 2023.

PRENSKY, Marc. 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.

PRADO, Claudio. Política da cultura digital. Coordenador do Laboratório Brasileiro de Cultura Digital. In: SAVAZONI, R. COHN, S. **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

QUEIROZ, Andréa Matias; SANTOS, Thiago Amaral; SAMPAIO, Renato Tocantins. Aulas de música em tempos de pandemia: relato de duas experiências em escolas de Educação Básica nas cidades de Brasília–DF e Belo Horizonte–MG. **Anais**. XXV Congresso Nacional da ABEM, v.4, 2021.

REIS, Gabriel Souza. **A Cultura do Remix como manifestação estética da Pós-Modernidade**. Julho de 2013.

RIBEIRO, Roberto Souza. **Do papel à tela: a cultura digital e a ressignificação do conceito de lugar no ensino de Geografia escolar**, Florianópolis, 2020.

RODRIGUES, Alessandra. **Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia**. SBC Horizontes, jun. ISSN 2175-9235. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>>. Acesso em: 22 de junho de 2021

RESTUM, Betina ; PELISSER, Fernanda Caroline; FREIRE, Letícia ; CAMPOLINA, Luiza ; SANGUEDO, Mariana. **Plágio, Mashup e Sample: Conceitos, Problemática e Solução**. Niterói, 2016.

SANTOS, Micael Carvalho dos. Educação Musical Escolar no contexto do ensino emergencial remoto: um relato de experiência. **Anais. XXV Congresso Nacional da ABEM**, v.4, 2021.

SANTOS, Rosemary; SANTOS, Edméa. Práticas multirreferenciais de educação online: expressões de uma pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 2, p. 153-172, nov. 2013.

SANTOS, Simone dos. Projeto Espiral (1976-1979): **uma experiência de ensino coletivo de instrumentos de cordas**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música — Escola de Música da UFRJ, 2015

SCHIAVI, Manoel Sampaio; OLIVEIRA, Alexandre Santos de; BATISTA, Josélia Fontenele. **A Música Na Educação Profissional E Tecnológica: Questões E Desafios Para A Educação Musical No Contexto Da Reforma Do Ensino Médio** — I Seminário Regional Sul da Educação Profissional e Tecnológica. 12,13 e 14 de maio de 2021 Online. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/sept2021/> Acesso em 19/06/2024.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1972.

SILVA, Marcos. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, Paula Cristine Soares da; SANTOS, Jonathan Baião dos. O ensino de instrumentos musicais em projetos sociais do Distrito Federal: um levantamento em tempos de pandemia. **Anais. XXV Congresso Nacional da ABEM**, v.4, 2021.

SILVA, Ivaneide Dantas; SANADA, Elizabeth dos Reis Procedimentos metodológicos nas salas de aula do curso de pedagogia: experiências de ensino híbrido. In: Bacich, L; MORAN J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática **[recurso eletrônico]**, CAPÍTULO 4. Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.

SOUZA, Jusamara. Pandemia, política e desafios para a educação musical. In: SOUZA, Jusamara; SPECHT, Ana Claudia; CHAGAS NETO, Antonio; MARQUES, Jaqueline Soares; GONÇALVES, Lilia Neves; LORENZETTI, Michelle Arype Girardi; TREJO LEÓN, Rosalía (org.). O cotidiano no cotidiano da pandemia: reflexões e experiências com a educação musical. Porto Alegre: **Scientific**, 2021. p. 101-109

SOUZA, João Francisco. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009

Schwab, J.J. (1978). Science, curriculum and liberal education. Chicago: University of Chicago Press.pdf

SHULMAN, Lee. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee. The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach. San Francisco: **Jossey-Bass**, 2004

SHULMAN, Lee S., "Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform", a Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. **cadernoscenpec** | São Paulo | v.4 | n.2 | p.196-229 | dez. 2014.

SHULMAN, Lee S.; Judith H. Shulman. "How and What Teachers Learn: a Shifting Perspective". Texto publicado originalmente em **Journal of Curriculum Studies**, v. 36, n. 2, p. 257-271, 2004. Direitos autorais (2004) reservados para Taylor & Francis Ltd. Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano e

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional / 17º Ed. — Petrópolis, RJ : **vozes**, 2014. Bibliografia. 3ª reimpressão, 2017.

TANAKA, Harue. Aulas de piano em grupo on-line: um relato de experiência em tempos de pandemia (graduação e extensão universitária) **Anais**. XXV Congresso Nacional da ABEM, v.4, 2021.

TAVARES, Rui Miguel Vidal. **A relevância do Play Along no acompanhamento pedagógico do trompete**. Universidade do Minho/Instituto de educação, Braga/Portugal out, 2019

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 abstract**, 2014, p. 56.

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

TELLES, André. **A revolução das Mídias Sociais**: Cases, Conceitos, Dicas e Ferramentas. 2º ed. São Paulo: M. Book, 2011

RODRIGUES, A. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. SBC Horizontes, jun. ISSN 2175-9235. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>>. Acesso em: 22 de junho de 2021

RODRIGUES, Tuanni Carlos, **O INSTAGRAM COMO FERRAMENTA DE MARKETING DIGITAL: Um estudo de caso no supermercado Nova Compra** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba Campus João Pessoa Diretoria de Ensino Superior Unidade Acadêmica de Gestão e Negócios Curso Superior de Bacharelado em Administração. João Pessoa, 2022.

The Eternal Pulse: **Creating with konnakkol and its adaptation into contemporary vocal performance**. Dissertação de mestrado em música. Australia: Monash University, Faculty of Arts, Melbourne, 2015.

UNESCO (2020a). **Global Monitoring of school closures caused by COVID-19**. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>. Acesso em: 13/05/2021

UNESCO (2023). **UnescoDoc Digital Library** Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374886>. Acesso em: 19/06/2023

UNICEF (2020). **Covid-19: Mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-95-por-cen-to-das-criancas-fora-da-escola-na-america-latina-e-caribe>. Acesso em: 13/05/2020.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia In: Bacich, L; MORAN J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática **[recurso eletrônico]**, CAPÍTULO 1. Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB

VALENTE, José Armando. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. (Orgs.). Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir. Campinas: **NIED/UNICAMP**, 2018. p. 17-41.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti et al. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n.9, e843998153, 2020.

VASCONCELOS, Mônica Cajazeira Santana. Ensino remoto: experiências de professores de música em um centro universitário de cultura e arte. **Anais**. XXV Congresso Nacional da ABEM, v.4, 2021.

WILLIAN VOGT, Allan. **O Processo De Produção De Backing Tracks Para Performance Ao Vivo — Um Relato De Experiência**. Universidade Federal de Santa Maria. Curso de Música e Tecnologia, Santa Maria–RS, 2023, p. 10.
WESTERMANN, Bruno. **Plataformização e educação musical: um museu de grandes novidades?** Cultura participativa digital, mídias sociais e educação musical. IN: BELTRAME, Juciane Araldi *et al.* Práticas digitais em educação musical: reflexões e experiências. João Pessoa: Editora do CCTA, 2023, p. 57-78.

WERNER, Thomás **A Guitarra Elétrica E Suas Possibilidades Sonoras: Processos composicionais através da guitarra como hiper instrumento**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música, Porto Alegre, 2021, P. 15)

WORLD HEALTH ORGANIZATION. ***WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on, COVID-19 — 11 March 2020***. [S. l.]: WHO, 11 March 2020.

Disponível em:

<https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> Acesso em: 09 de junho de 2023.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. **Bookman**. Porto Alegre, 3° ed.2005.

ZIMMERMAN, Barry. J.; SCHUNK, Dale. H. **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance**. Nova York: Routledge, 2011.

KENSKI, Vani. Verbete CULTURA DIGITAL. In: MILL, Daniel (org.). Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e Educação a Distância e de educação a distância. Campinas: Papyrus, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/43844286/Verbetes_CULTURA_DIGITAL acesso em: 13/06/2024.

APÊNDICE A — DISPOSITIVOS E NORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ERE.

Dia/Mês/Ano	Documento	Conteúdo
17 de março de 2020.	O Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria n.º 343.	Autoriza as disciplinas que estavam ocorrendo no formato presencial antes da pandemia, por aulas em meios digitais (Brasil, 2020a).
1 de abril de 2020 18 de agosto de 2020	A Medida Provisória n.934, MPV 934 (Brasil, 2020b). Posteriormente convertida na LEI n.º 14.040. (Brasil, 2020c)	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009. (Brasil, 2020b; 2020c).
28 de abril de 2020 08 de junho de 2020	Parecer CNE/CP n.º5 /2020 (Brasil, 2020d).	Reorganizou o Calendário Escolar e conferiu possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, devida à Pandemia da COVID-19. Posteriormente revisado em relação ao Exame nacional do ensino médio (ENEM) e publicado como Parecer CNE/CP n.º 9/2020 de 8 de junho de 2020 (Brasil, 2020e).
6 de julho de 2021.	Parecer CNE/CP n.º 6/2021.	Aprovou as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar (Brasil, 2021).
16 de junho de 2020 17 de março de 2020 19 de março de 2020 12 de maio de 2020	Portaria n. 544, Diário Oficial da União. (Brasil, 2020f).	Revogou as Portaria n.º 343–20-MEC de 17 de março de 2020, Portaria MEC 345/2020 de 19 de março de 2020 e Portaria MEC n.º 473, de 12 de maio de 2020 e decretou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do Coronavírus — Covid-19 (Brasil, 2020f).

7 de dezembro de 2020 1º de dezembro de 2020	Portaria MEC n.º 1.038 (Brasil, 2020g).	Alterou a Portaria MEC n.º 544, de 16 de junho de 2020, que dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, e a Portaria MEC n.º 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que tratava sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus — Covid-19 (Brasil, 2020g).
7 de julho de 2020	Parecer CNE/CP n.º 11/2020 (Brasil, 2020h).	Contêm orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da Pandemia (Brasil, 2020h).
1 julho de 2020	MEC lança Protocolo de Biossegurança para o retorno às aulas.	Retorno das atividades nas instituições de ensino federais (Brasil, 2020i).
6 de outubro de 2020	Parecer CNE/CP n.º 15/2020 (Brasil, 2020j)	Apresentou as diretrizes nacionais para a implementação dos dispositivos da LEI n.º 14.040 de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública no Brasil (Brasil, 2020j).
1º de dezembro de 2020.	Portaria n.º 1.030. (Brasil, 2020l)	Tratou acerca do retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a pandemia do novo coronavírus — Covid-19 (Brasil, 2020l).
9 de outubro de 2020 7 de julho de 2020	Parecer CNE/CP n.º 16/2020 — (Brasil, 2020m).	Reexaminar as orientações para o atendimento ao público da educação especial do Parecer CNE/CP n.º 11/2020 de 7 de julho de 2020, citado acima (Brasil, 2020m).

8 de dezembro de 2020	Parecer CNE/CP n.º 19/2020 (Brasil, 2020n).	Reexaminou o Parecer CNE/CP n.º 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da LEI n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, citado acima (Brasil, 2020n).
17 de março 2020 27 de maio 2020	Portaria n.º 5-20-mj-sp-ms.	Revogada pela Portaria n.º 9-20-mj-sp-ms Reconheceu a importância nacional do retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem (Brasil, 2020o).

Fonte: elaborado pelo autor.

APÊNDICE B — ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS PROFESSORES DE GUITARRA.

Sendo as entrevistas semiestruturadas, os roteiros existem uma flexibilidade na condução das perguntas, permitindo a reformulação, exclusão ou até mesmo um esclarecimento ao participante. Sobretudo se o entrevistado já tiver citado o mesmo conteúdo em outro momento. Dessa forma, o diálogo se torna mais natural, dinâmico e apropriado para a pesquisa qualitativa (Penna, 2020; p. 139; 140).

Formação musical e profissional do professor.

1 — Qual a sua formação musical?

2 — Você é atuante com o trabalho de músico, no que se refere às diferentes áreas que envolvem a atuação desse músico?

3 — Qual a sua formação acadêmica no que tange aos cursos: técnico em música; (graduação) em licenciatura em música e bacharel em música; (especialização — Lato sensu) ou (pós-graduação — Stricto Sensu) Mestrado e Doutorado?

Ensino Remoto Emergencial.

4 — Dado o anúncio da pandemia gerada pela Covid-19, a partir de quando foi iniciado o distanciamento social na Escola de Educação Profissional e Tecnológica em Música “EPMX”? E quando voltou o ensino presencial?

5 — Quais foram os referenciais teóricos e metodológicos que nortearam as práticas/ações docentes durante o Ensino Remoto Emergencial?

6 — De maneira prática, quais os pontos que você poderia falar sobre o processo de ensino-aprendizagem na guitarra durante o ERE? Houve adaptações? Foi o mesmo?

7 — Quais plataformas/aplicativos foram implementados/sugeridos para o ensino da guitarra durante o ERE?

8 — Houve dificuldade com algum aspecto técnico específico (leitura; conhecimento de braço; técnica de mão direita e esquerda; harmonia; improvisação; repertório)

considerando as especificidades técnicas do ensino-aprendizagem da guitarra, realizadas no ERE?

9 — Quais os aspectos técnicos da guitarra que puderam ser abordados durante o período do ERE?

Formação Docente para ERE.

10 — Houve algum curso de capacitação para os professores no que se refere ao ensino remoto emergencial?

11 — Como se deram os processos de apropriação tecnológica no ensino de guitarra na Escola de Educação Profissional e Tecnológica em Música “EPMX”, no período de ensino remoto emergencial?

Dados gerais da Escola de Educação Profissional e Tecnológica em Música “EPMX” e desafios enfrentados.

12 — Quais os cursos de guitarra a Escola de Educação Profissional e Tecnológica em Música “EPMX” tem disponível? Se existem mais de um curso, este mesmo professor atua em todos? Durante o ERE isso mudou? Foi criado algum curso novo?

13 — A Escola de Educação Profissional e Tecnológica em Música “EPMX” permanece utilizando algumas plataformas ou aplicativos, que foram incluídos no ensino remoto emergencial? Quais?

14 — Como foi a aceitação dos estudantes relacionados aos métodos propostos para o ensino da guitarra no ERE?

15 — Quais as estratégias utilizadas frente aos alunos que não tinham acesso a tais tecnologias? Houve evasão escolar?

APÊNDICE C — INSTRUMENTO DE CARACTERIZAÇÃO APLICADO À GESTÃO DA EPMX.

Formação musical e profissional do professor.

- 1 — Qual a sua formação musical?
- 2 — Você é atuante com o trabalho de músico, no que se refere às diferentes áreas que envolvem a atuação desse músico?
- 3 — Qual a sua formação acadêmica no que tange aos cursos: técnico em música; (graduação) em licenciatura em música e bacharel em música; (especialização — Lato sensu) ou (pós-graduação — *Stricto Sensu*) Mestrado e Doutorado?

Ensino Remoto Emergencial.

- 4 — Dado o anúncio da pandemia gerada pela Covid-19 , a partir de quando foi iniciado o distanciamento social na Escola de Educação Profissional e Tecnológica em Música “EPMX”? E quando voltou o ensino presencial?
- 5 — Quais documentos oficiais do Estado de Pernambuco nortearam e regulamentaram as atividades no Ensino Remoto Emergencial?
- 6 — Quantos professores de guitarra a Escola de Educação Profissional e Tecnológica em Música “EPMX” possuía durante o ERE e atualmente?

Dados gerais da Escola de Educação Profissional e Tecnológica em Música “EPMX” e desafios enfrentados.

- 7 — Quais os cursos de guitarra a Escola de Educação Profissional e Tecnológica em Música “EPMX” tem disponível? Se existem mais de um curso, este mesmo professor atua em todos? Durante o ERE isso mudou?
- 8 — Quantas turmas existiam antes, durante o Ensino Remoto Emergencial e atualmente?
- 9 — São quantos alunos em média por turma? Durante o ERE isso mudou?
- 10 — Qual a carga horária semanal e total do curso de guitarra?
- 11 — Quais as ações de adaptação educativo-musicais de característica técnica da guitarra foram feitas durante o ERE?
- 12 — Quais as plataformas ou aplicativos passaram a utilizar?
- 13 — A Escola de Educação Profissional e Tecnológica em Música “EPMX”

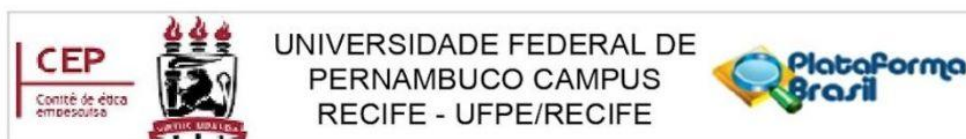
permanece utilizando algumas plataformas ou aplicativos, que foram incluídos no ensino remoto emergencial? Quais?

Formação Docente para ERE.

14 — Houve algum curso de capacitação para os professores no que se refere ao ensino remoto emergencial?

15 — Como a Instituição lidou com os alunos que não tinham acesso a estas tecnologias? Houve evasão escolar? Como foi a aceitação dos estudantes relacionados aos métodos propostos?

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ensino de guitarra na [REDACTED] uma análise do cenário vivenciado durante a pandemia

Pesquisador: WALLACE SEIXAS VILELA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74853023.8.0000.5208

Instituição Proponente: Centro de Artes e Comunicação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.497.626

Apresentação do Projeto:

Trata-se da pesquisa de mestrado do candidato Wallace Seixas Vilela, orientado pelo Prof Dr Matheus Henrique Da Fonseca Barros, no Programa de Pós-graduação em Música e Sociedade da Universidade Federal de Pernambuco, intitulado "Ensino de Guitarra na [REDACTED] Uma Análise do Cenário Vivenciado Durante a Pandemia". É uma pesquisa qualitativa que envolve coleta e análise de entrevistas semi-estruturadas com professores e alunos do curso técnico em música, em uma escola técnica, acerca do ensino-aprendizagem de guitarra elétrica durante o ensino remoto.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL:

Compreender como se deram os processos educativos-musicais, no âmbito do ensino-aprendizagem de guitarra elétrica, no curso técnico em música, na [REDACTED] no período de ensino remoto emergencial na cidade [REDACTED]

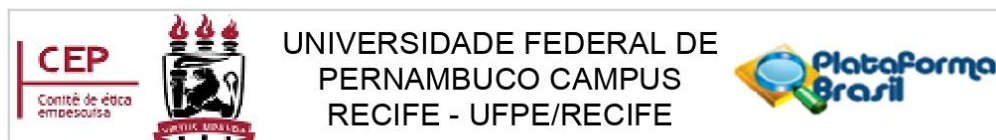
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Analisar as perspectivas, os conceitos e os referenciais que nortearam as práticas/ações docentes durante o ERE.

Identificar os processos de apropriação tecnológica no ensino de guitarra [REDACTED]

[REDACTED] no período de ensino remoto emergencial;

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 6.497.626

Examinar os documentos oficiais e planos de aulas utilizados para nortear o processo de trabalho durante o ensino remoto emergencial;

Analisar como os professores adaptaram as ações educativo-musicais de característica técnica instrumentais da guitarra para o ERE?

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos se relacionam ao vazamento de informações pessoais. Contudo, o pesquisador compromete-se a guardar as informações de forma segura e apagar referências pessoais que possam identificar os participantes. Não há benefícios diretos aos participantes, porém os resultados da pesquisa pode auxiliar no conhecimento acerca do ensino-aprendizagem de música.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa mostra-se relevante para a educação artística.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A documentação apresentada acha-se em conformidade com as normas do CEP.

Recomendações:

Sem Recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

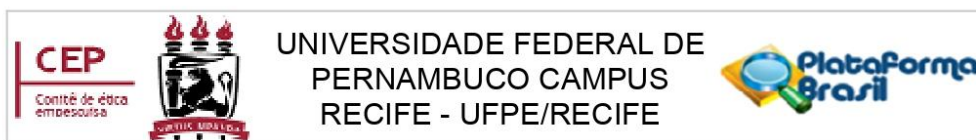
Considerações Finais a critério do CEP:

As exigências foram atendidas e o protocolo está APROVADO, sendo liberado para o início da coleta de dados. Conforme as instruções do Sistema CEP/CONEP, ao término desta pesquisa, o pesquisador tem o dever e a responsabilidade de garantir uma devolutiva acessível e compreensível acerca dos resultados encontrados por meio da coleta de dados a todos os voluntários que participaram deste estudo, uma vez que esses indivíduos têm o direito de tomar conhecimento sobre a aplicabilidade e o desfecho da pesquisa da qual participaram.

Informamos que a aprovação definitiva do projeto só será dada após o envio da NOTIFICAÇÃO COM O RELATÓRIO FINAL da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final disponível em www.ufpe.br/cep para enviá-lo via Notificação de Relatório Final, pela Plataforma Brasil. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



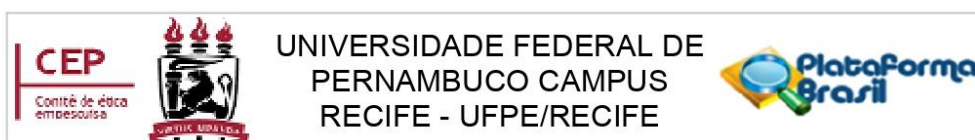
Continuação do Parecer: 6.497.626

neste protocolo aprovado. Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2226875.pdf	08/11/2023 10:52:14		Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	08/11/2023 10:50:33	WALLACE SEIXAS VILELA	Aceito
Outros	CartaDeResposta.pdf	08/11/2023 10:39:09	WALLACE SEIXAS VILELA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEColetaVirtual.pdf	09/10/2023 12:55:26	WALLACE SEIXAS VILELA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	09/10/2023 12:51:51	WALLACE SEIXAS VILELA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AutUsoimagem.pdf	06/10/2023 15:28:34	WALLACE SEIXAS VILELA	Aceito
Outros	Comprovantedematricula2023.pdf	06/10/2023 15:26:13	WALLACE SEIXAS VILELA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DeclUsoDados2.pdf	06/10/2023 15:23:19	WALLACE SEIXAS VILELA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CartaAnuenciaUsados.pdf	06/10/2023 15:22:41	WALLACE SEIXAS VILELA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CartaAnuencia.pdf	06/10/2023 15:22:11	WALLACE SEIXAS VILELA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEMaiores18.pdf	06/10/2023 15:09:15	WALLACE SEIXAS VILELA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador	Termo_Confidencialidade.pdf	06/10/2023 15:03:28	WALLACE SEIXAS VILELA	Aceito

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 6.497.626

Responsável	Termo_Confidencialidade.pdf	06/10/2023 15:03:28	WALLACE SEIXAS VILELA	Aceito
Outros	Lattes_MatheusHenriquedaFonsecaBarr os.pdf	06/10/2023 14:59:58	WALLACE SEIXAS VILELA	Aceito
Outros	Lattes_wallaceseixasvilela.pdf	06/10/2023 14:48:59	WALLACE SEIXAS VILELA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 09 de Novembro de 2023

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br

ANEXO B — DECRETO N.º 9.164 DE 15 DE FEVEREIRO DE 1984.

D.O. de 16-02-84

DECRETO Nº 9.164, DE 15 DE FEVEREIRO DE 1984

EMENTA: [REDACTED]

O Governador do Estado, no uso das atribuições que lhe confere o inciso II, do Art. 69, da Constituição Estadual, e

CONSIDERANDO que o potencial artístico do alunado da rede oficial necessita de sistematização a nível pedagógico, de modo que essa força criadora possa ser utilizada a serviço da cultura regional;

CONSIDERANDO que a formação musical e instrumental constitui uma das alternativas de profissionalização, a nível de 1º e de 2º graus;

CONSIDERANDO, enfim, os princípios da intercomplementariedade de estabelecimentos de ensino, previstos na Lei Federal 5692/71,

D E C R E T A:

Art. 1º - Fica criado, no Sistema Estadual de Educação, [REDACTED] com a finalidade de:

I - Fazer, aos alunos da rede estadual de ensino, formação especial na área de unidade, através do curso [REDACTED] a nível de 2º grau, e de iniciação profissional, a nível de 1º grau;

II - Formar grupos artístico-musicais que possibilitem a integração de seus alunos no mercado de trabalho;

III - Oferecer suporte técnico-didático ao aperfeiçoamento de professores da rede estadual;

IV - Promover cursos livres de educação musical instrumental.

Art. 2º - Em sua fase de implantação, [REDACTED] ficará vinculado à Diretoria de Serviços Educacionais - DSE da Secretaria de Educação e seguirá, no que couber, o regimento padrão das escolas estaduais até que seja aprovado seu regimento.

§ 1º - [REDACTED] ficará classificado no tipo B, nos termos do Art. 27, da Lei 6656, de 31.12.73, e do Decreto Estadual nº 3.150, de 10.06.74.

§ 2º - Por sua especificidade, a designação de pessoal para o [REDACTED] obedecerá a critérios próprios, independentes dos discriminados no Decreto nº 8.808, de 14 de outubro de 1983.

Art. 3º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º - Revogam-se as disposições em contrário.

[REDACTED] 15 de fevereiro de 1984

ROBERTO MAGALHÃES MELO
Edgar Afrânio de Mattos Oliveira