

PRESENCIALIDADE VIRTUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA: DIDÁTICAS E PRÁTICAS NA PANDEMIA DE COVID-19

Marlete dos Anjos Silva Schaffrath¹
Tiago Madalozzo²

RESUMO: A excepcionalidade da condução virtual de disciplinas ligadas à área da Didática, imposta pela pandemia do Covid-19, provocou um certo desconforto pedagógico, ao mesmo tempo em que mobilizou estratégias para o trabalho docente no âmbito do Ensino Superior em Música. A partir da ocorrência de um regime pedagógico de exceção, o modo de ensino remoto emergencial caracterizou a ressignificação de estratégias de planejamento e prática em disciplinas de Didática, no âmbito do Programa de Atendimento Pedagógico Remoto do Curso de Licenciatura em Música do Campus de Curitiba II da Universidade Estadual do Paraná. Neste artigo, compartilhamos estratégias e resultados dos trabalhos desenvolvidos nas disciplinas de Didática e de Ensino da Música na Educação Básica II, ambas centradas em processos teórico-práticos da formação docente para a atuação em ambiente escolar. Para a condução do trabalho, organizamos roteiros teórico-práticos que permitissem o exercício virtual dos elementos da prática escolar aplicados, partindo de preceitos teóricos que embasam a Pedagogia e a Pedagogia da Música em termos de conteúdo, produção e avaliação de atividades. Discutimos a formação docente em Música a partir do exercício de sua prática pedagógica definindo o conceito de presencialidade virtual. A conclusão do trabalho foi reveladora tanto dos limites quanto das possibilidades de práticas virtuais para o ensino nos cursos de formação de professores. Trabalhamos com a valorização de uma presencialidade para além do corpo físico: uma presencialidade virtual, possibilitada por meio de atividades reflexivas e em diferentes plataformas e recursos digitais, e na construção de conhecimentos específicos de interação.

Palavras-chave: Didática; Educação Musical; Formação de Professores; Ensino Superior.

VIRTUAL PRESENTIALITY ON TEACHER TRAINING IN MUSIC: TEACHING PRACTICES DURING THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT: The Covid-19 pandemic imposed an exceptional virtual teaching of subjects related to the Didactics area, which caused a pedagogic discomfort, as well as mobilized strategies to rethink teacher training in the context of higher education in Music. Due to an exceptional pedagogical regime, the emergency remote teaching has defined a re-signification of planning and practice in Didactic subjects under the Remote Pedagogical Attendance Program of the Music Education undergraduate course of the Universidade Estadual do Paraná – Curitiba II. In this article, we share strategies and outcomes of the work developed in the subjects of Didactics and Music Teaching for Basic Education II, both centered on theoretical and practical processes of teacher training in the school environment. To achieve that, we organized theoretical and practical guidelines that allowed the virtual exercise of the applied elements of school practice, based on a set of principles that underpin the Pedagogy and the Pedagogy of Music in terms of content, production and assessment. We discussed teacher training in Music defining the concept of virtual presentiality. The conclusion reveals both the limits and the possibilities of virtual practices for undergraduate teacher training courses. We valued the presentiality beyond the physical body: a virtual presentiality made possible through reflexive activities in different platforms and with different digital resources, by building specific interactive knowledge.

Keywords: Teaching Practices; Music Education; Teacher Training; Higher Education.

1 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) com estágio sanduíche no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É Pró-Reitora de Ensino de Graduação e Professora Adjunta do campus de Curitiba II da Universidade Estadual do Paraná. Tem experiência nas áreas de Didática e Metodologias do ensino, História da Educação, com ênfase em Historiografia da Educação com os seguintes temas: formação docente, métodos de ensino, livros didáticos, Ensino Secundário e Normal. E-mail: marlete.schaffrath@unespar.edu.br

2 Doutor em Música e Licenciado em Música pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É Professor Adjunto do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Paraná - campus de Curitiba II. Desenvolve Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Tem interesse nas áreas de educação musical na infância, educação musical na escola e audição musical ativa. É pesquisador do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Docente - GAEFO (UNESPAR) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil - NEPIE (UFPR). E-mail: tiago.madalozzo@unespar.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A excepcionalidade da condução virtual de disciplinas como a Didática e a Didática da Música, imposta pela suspensão de atividades presenciais em toda a Universidade por conta da pandemia do Covid-19, provocou a percepção de um certo desconcerto pedagógico, ao mesmo tempo em que mobilizou estratégias pedagógicas para o trabalho docente na universidade. Neste artigo, compartilhamos estratégias e resultados dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Curso de Licenciatura em Música do campus de Curitiba II da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) com as disciplinas de Didática e de Ensino da Música na Educação Básica II (EMEB II), ambas centradas em processos teórico-práticos da formação docente para a atuação em ambiente escolar³.

As duas disciplinas, às quais nos referimos como “as Didáticas”, possuem afinidade teórica na temática da formação de professores de música, cujos planejamentos partem de um conjunto de preceitos teóricos que embasam a Pedagogia e a Pedagogia da Música, determinando conteúdo, produção e avaliação de atividades, a partir de onde refletimos sobre a experiência de sua condução teórica e prática em um ambiente virtual de ensino-aprendizagem durante o ano letivo de 2020. Para tanto, partimos da exploração dos roteiros teórico-práticos que foram organizados para que fosse viável o exercício virtual dos elementos da prática escolar aplicados nas disciplinas. Esta exposição, como um relato de experiência, leva a diferentes referenciais teóricos para a discussão de temas emergentes de análise.

Ao final, discutimos as implicações desta experiência de condução virtual das duas disciplinas para a formação de professores neste período, entendendo que o trabalho realizado revela tanto os limites quanto as possibilidades de práticas virtuais para o ensino nos cursos de formação de professores. É neste sentido que apresentamos a ideia de uma presencialidade para além do corpo físico, apostando em atividades virtuais reflexivas e na construção de conhecimentos específicos, valorizando uma *presencialidade virtual*.

2 AS DISCIPLINAS DE DIDÁTICA E DE ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA II NO EIXO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL

Todo o processo formativo do licenciado nos cursos de graduação no Brasil é mediado por uma série de componentes curriculares que dão conta de apresentar ao estudante, futuro professor, conhecimentos específicos fundantes do processo de ensino e da aprendizagem. A Didática, seja ela geral ou específica, objetiva caracterizar e construir conhecimentos para o exercício da docência (LIBÂNEO, 1992).

³ Este artigo foi ampliado e revisado a partir de comunicação realizada no I Encontro de Monitorias e Práticas de Ensino da Unespar, em novembro de 2020 (ver Referências).

Neste sentido, a proposição de encaminhamento nas disciplinas de Didática e de EMEB II no currículo do curso deve ser no sentido de oportunizar experiências significativas em ambiente de ensino-aprendizagem. Seria possível promover tais oportunidades sem a presença dos estudantes nos ambientes tradicionais do espaço escolar?

Com as aulas presenciais suspensas pela pandemia, assumimos como alternativa no trabalho remoto a remodelação de nossos planejamentos para o modo virtual, sem as escolas (inicialmente) como campo de experimentação prática, mas com o esforço de promoção de práticas contando apenas com a presença virtual dos estudantes das disciplinas de Didáticas. Esta iniciativa foi desenvolvida no âmbito do Colegiado de Licenciatura em Música, em que os docentes, de forma colaborativa e em diálogo com os estudantes, desenvolveram um programa de ensino virtual⁴ para a disciplinas que se achassem em condições de empreender atividades pedagógicas durante o período de isolamento social.

A definição deste programa está intimamente ligada ao conceito de *ensino remoto emergencial* proposto por Hodges et al. (2020), caracterizando uma alternativa temporária ao modo de instrução presencial, para o qual retornará após o período de crise. Sendo assim, o objetivo “não é de recriar um sistema educacional consistente, mas sim prover um plano de instrução que seja rápido de ser estabelecido, e que esteja disponível de forma segura e confiável durante o tempo de exceção” (MADALOZZO, 2020, p.7).

Hodges et al. consideram ainda uma contradição no planejamento do ensino remoto emergencial, na medida em que a construção de um programa desta natureza demanda muito estudo a longo prazo; por outro lado, em uma situação de crise, o programa deve estar vigente de imediato, pois se trata da única maneira de o curso continuar. Por isso, é importante ressaltar que as atividades no modo remoto foram “continuadas ao mesmo tempo em que as bases do Programa eram construídas”, de modo que apenas “o diálogo entre estudantes, professores, instituição de ensino e órgãos de gestão superior (...) permitiu a realização de um plano de qualidade” (MADALOZZO, 2020, p.1).

O Programa de Atendimento Pedagógico Remoto do curso foi definido como uma proposta de organização elaborada a fim de “subsidiar o desenvolvimento de atividades pedagógicas referentes aos componentes curriculares que integram o Projeto Pedagógico do Curso” durante o período de exceção em que as aulas presenciais permanecessem suspensas na universidade (PROGRAMA, 2020, p. 1). Para isso, durante todo o período letivo de 2020, o Programa teve por definição o agrupamento de disciplinas em módulos quinzenais (e depois, com maior tempo de duração), modificando a grade horária das turmas, e com foco na realização de atividades síncronas (videoaulas ao vivo em plataformas de conferência virtual) e assíncronas. Para tanto, utilizou-se recursos digitais dos Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEAs) da Unespar (Moodle,

4 A construção do Programa de Atendimento Pedagógico Remoto do curso foi detalhada, em suas bases legais e pedagógicas, por Madalozzo (2020).

Microsoft Teams e Google Classroom) tais como fórum, glossário, lição, questionário, tarefa, envio de arquivo, postagem de conteúdo externo e demais ferramentas disponíveis, que permitem acesso interno nos AVEAs e registro de atividades realizadas pelos estudantes.

Foi a partir das necessidades objetivas de dar suporte ao aprendizado dos licenciandos, assim como de amparar os saberes dos professores que precisavam elaborar novas formas de ensinar, que o uso de ferramentas de ensino passou a se configurar como algo vital no desenvolvimento de atividades nas duas disciplinas.

O processo pedagógico que colocamos para discussão, portanto, é entendido a partir do planejamento de um conjunto de elementos tais como objetivos, conteúdos e métodos que sustentam uma atividade pedagógica (LIBÂNEO, 1992) de referência, os quais foram ressignificados para o modo remoto. No entanto, para além destes elementos consagrados do processo didático-pedagógico, a proposta das Didáticas promoveu o destaque de outro elemento: o relacional.

Movidos pelo objetivo de criar uma oportunidade para o debate e a aquisição de conhecimentos em torno de conteúdos nas disciplinas de Didáticas, organizamos as bases para o trabalho conforme os descritivos a seguir.

CONTEÚDOS PRIVILEGIADOS E METODOLOGIAS ADOTADAS

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (2017), as ementas das disciplinas de Didática e de EMEB II contemplam itens como a didática para a educação escolar, os aspectos teóricos e práticos do ensino e da aprendizagem escolar e a avaliação escolar, assim como os fundamentos da prática musical e os currículos para o ensino da Arte no contexto da educação brasileira. O olhar com foco nestes aspectos, no momento de planejar o ano letivo de 2020, nos guiou para a seleção do que, em termos de conteúdo, deveria ser privilegiado nesta proposta, a partir da adoção de metodologias mais adequadas que pudessem contribuir para a consecução do trabalho no modo remoto. O elenco dos temas tratados em cada uma das disciplinas é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Planejamento do conteúdo programático dos planos de ensino das duas disciplinas

Disciplina	Conteúdo
Didática	Ensino da Música na Educação Básica II
-O papel da Didática na ação docente; -Grandes educadores e a Didática; -Concepções de ensino e aprendizagem: Principais Escolas Teóricas; -Aspectos históricos e metodológicos das correntes pedagógicas no Brasil e o ensino de Arte; -Métodos e técnicas de ensino escolar, recursos didáticos; -Planejamento escolar (gestão e projetos pedagógicos); -Organização da prática educativa na escola (planos de aula e Planos de ensino); -Avaliação escolar; -Currículos específicos em Artes (Diretrizes Curriculares do Paraná, Livro Didático Público de Artes).	-Infância(s) e a Arte na(s) infância(s); -Fundamentação psicopedagógica da educação musical; -Análise dos documentos oficiais: diretrizes nacionais, estaduais e municipais para o ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; -A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de música; -Metodologias ativas do ensino de música; -Metodologias criativas do ensino de música; -Planejamento e documentação pertinente (plano de ensino e plano de aula); -Avaliação em música; -Música e interfaces com as demais linguagens artísticas.

Fonte: Arquivo dos autores.

Destacamos, a partir da exposição do quadro, que as duas disciplinas têm pontos claros de convergência com o propósito de selecionar temas e discussões que remetam ao compromisso com saberes específicos da docência, privilegiando as temáticas da organização do trabalho na escola e do ensino da música no contexto da disciplina de Artes.

Outro destaque são as metodologias adotadas. Partimos do entendimento que a situação de ensino remoto compulsório não deveria nos encaminhar para uma situação em que fosse aceitável transpor os conteúdos da disciplina para videoaulas sem promover uma interação entre a classe, como entendemos que devam ser os encontros entre professores e estudantes. A partir daí, delimitamos um limite para o uso do vídeo, ao mesmo tempo em que privilegiamos as atividades reflexivas em detrimento das atividades assíncronas.

A nova situação exigia uma série de condições tanto para o professor que conduzia a atividade, quanto para o estudante que interagiu na aula. Elencar necessidades do professor e de estudantes em itens como a seleção de conteúdos, os meios eletrônicos e recursos digitais utilizados, o domínio de tecnologias por ambas as partes, além de um ambiente físico e um acesso adequados, fez parte do estudo inicialmente feito para a construção de um planejamento que fosse além da transposição de conteúdos do modo presencial para o remoto: se tratou de uma resignificação de abordagens.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Trabalhamos nas Didáticas com a perspectiva da avaliação diagnóstica, que se coloca como mecanismo a serviço do interesse do aprendiz, mais do que da quantificação numérica de o que foi apreendido.

A avaliação escolar é um tema bastante debatido na escola brasileira: diversos autores têm investido neste tema (LUCKESI, 1999; GATTI, 2017), e hoje parece haver um consenso de que a avaliação deve ter uma perspectiva reflexiva e, no caso do curso de Licenciatura em Música, alinhada com a compreensão da Arte enquanto expressão individual. Deste modo, as Didáticas se apresentam como algumas das disciplinas em que a avaliação deve ser conduzida da maneira mais coerente possível dentro da concepção definida no Projeto Pedagógico do Curso, segundo a qual a avaliação escolar é proposta como “diagnóstico do processo que suprime os resultados dos trabalhos de professores e alunos”, ou seja, considerando o percurso individual dos estudantes no *processo* de execução de suas tarefas, mais do que os resultados finais do processo de ensino-aprendizagem (PROJETO, 2017, p.9).

Ainda de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, destacamos a importância de não só considerarmos os percursos e as práticas do estudante, mas que estes estejam vinculados ao seu contexto sociocultural (EISNER, 1995), de modo que a aprendizagem esteja atrelada à percepção pelo estudante das “articulações entre o que é ensinado, o que é avaliado, e o que é vivido por ele” (PROJETO, 2017, p.9). Considerando o ensino remoto, o contexto social do estudante exigiu

especial atenção no sentido de uma ressignificação de práticas pedagógicas, o que apresentaremos na próxima seção.

3 O TRABALHO COM O ENSINO REMOTO DAS DIDÁTICAS NO PERÍODO DA PANDEMIA

A partir da exposição dos pressupostos do Programa de Atendimento Pedagógico Remoto do curso, da natureza das disciplinas de Didática e de EMEB II, e da concepção de avaliação diagnóstica e processual, discutimos agora os aspectos de ressignificação de estratégias de planejamento e de prática nas disciplinas, buscando definir o conceito de *presencialidade virtual*.

RESSIGNIFICAÇÕES EM DIDÁTICA

A Didática, como componente curricular fundamental dos cursos de formação de professores, trabalha na perspectiva de construir conhecimentos com os licenciandos a fim de que esses tenham instrumentais teórico-práticos para conduzir seu trabalho na escola. A partir do Programa de Atendimento Remoto do curso, estabelecemos atividades síncronas em que prevaleceu o debate, a solução de problemas e casos pedagógicos reais. O objetivo era estimular a reflexão dos presentes e a construção de suportes teóricos e metodológicos à luz das teorias da Didática.

No limite das possibilidades de uma mudança tão abrupta no formato dos encontros com estudantes em Didática e da crítica que se faz ao ensino remoto precário, podemos destacar alguns aspectos fundamentais:

1. O primeiro aspecto que se destaca é mobilização em busca de alternativas para a viabilização da disciplina de Didática. Foi interessante aprender junto com os estudantes que a *mediação* pode assumir diversos formatos; o virtual é um deles;

2. Os temas escolhidos a partir dos conteúdos delimitados no programa da disciplina suscitaram reflexões e desenho de futuras práticas. A ideia foi estimular o protagonismo dos próprios estudantes que tentavam construir hipóteses de abordagens pedagógicas para os casos apresentados;

3. Dentro daquilo que definimos por *presencialidade virtual*, foi possível observar a mobilização dos futuros professores em criar mecanismos de atendimento didático para as salas de aulas presenciais ou virtuais;

4. Também observamos que as relações entre os estudantes se davam fora do ambiente virtual da aula. Estes usavam recursos de comunicação (WhatsApp, Facebook e outros), os mesmos que acessavam antes da pandemia, para discutir seus “casos”, identificá-los pedagogicamente e trazer para análise do grande grupo reunido virtualmente.

RESSIGNIFICAÇÕES EM EMEB II

No caso da disciplina de Ensino da Música na Educação Básica II, houve dois momentos distintos de trabalho. No início do ano letivo, já em modo remoto, cada assunto do conteúdo programático foi desdobrado em atividades de naturezas variadas, estimando o tempo total para execução em 2h semanais (carga horária equivalente ao modo presencial). Tais atividades foram desenvolvidas neste momento de modo totalmente assíncrono na plataforma Moodle, incluindo preenchimento de questionários, envio de textos e contribuição em fóruns de discussão, a partir de textos curtos e videoaulas para dar base a cada tarefa.

Já no âmbito do Programa de Atendimento Pedagógico Remoto, iniciado a partir da nona semana de aulas, as unidades passaram a incluir encontros síncronos com duração de uma hora, nos quais desenvolveu-se tarefas de discussão com interação no próprio tempo da aula. O Moodle serviu para registro de tarefas pré-aula (leitura de textos e acompanhamento de videoaulas) e pós-aula (registro de fichas de leitura e de reflexão a partir de textos ou questionamentos), diminuindo com isso a carga horária de trabalho assíncrono.

Entre as tarefas pós-aula, as reflexões não foram desenvolvidas de maneira individual: pelo contrário, a sobrecarga de trabalho foi reduzida com a resolução das atividades em grupo, e a partir de discussões iniciadas em aula nos encontros síncronos. O trabalho construído em grupo visivelmente aumentou o envolvimento dos estudantes. Ao final, algumas das produções foram compartilhadas pelos estudantes em suas redes sociais, ampliando o alcance das discussões feitas em aula, e contribuindo com a socialização das reflexões construídas.

Entendemos que o ensino remoto, enquanto temática para discussão, também foi ponto crucial de trabalho ligado ao assunto geral da disciplina. Por isso, mesmo não estando no rol de assuntos do conteúdo programático do plano de ensino original, o ensino remoto para crianças durante a pandemia foi incluído como uma das unidades de trabalho na disciplina, em um momento em que a reflexão sobre as dificuldades, o limite e as perspectivas do trabalho com arte na infância em casa (modo *online*) foi estendida também para o contexto dos estudantes da disciplina, em uma relação de espelhamento com a situação descrita nos textos e reportagens estudados.

Outro ponto de destaque foi a adaptação do modelo de presença: a partir do suporte de orientações⁵ da Universidade para a consideração das presenças e faltas nas disciplinas, foi orientado o uso da sigla “NP”, correspondente à expressão “não presencial”, no livro de classe da disciplina. Cada campo correspondente a um preenchimento com “NP” não se referiu especificamente à presença na aula síncrona: no caso de estudantes com algum impedimento de acesso no horário da aula ao vivo, coube a estes assistir a gravação da aula e preencher no AVEA as atividades desenvolvidas pelos demais colegas em aula. Com esta atuação assíncrona, ainda assim o estudante teve sua “presença”

5 Estas orientações foram sistematizadas por meio da Resolução nº. 022/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Unespar, de 20 de julho de 2020. Acesso em: https://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/cepe/resolucoes/2020/resolucao-022-2020-aprova-os-procedimentos-para-avaliacoes-e-fechamento-dos-bimestres-de-forma-excepcional.pdf.

garantida naquela determinada unidade do livro de classe. Em outras palavras: o conceito de presença foi alargado, sendo possível não interagir ao vivo com os colegas na aula síncrona, e ainda assim ter reconhecida a sua presença na unidade correspondente, a partir do desenvolvimento de atividades assíncronas equivalentes ao cumprimento do objetivo de cada semana.

Para além do cômputo de presença no dia a dia, houve ainda duas ações para garantir maior adesão às atividades dos estudantes com problemas de acesso: 1) foram realizadas reuniões ao vivo em pequenos grupos com o objetivo específico de preencher as atividades atrasadas no Moodle, com auxílio do professor; e 2) houve a organização de um Plano de Reposição⁶ para a disciplina, de modo que dois dos estudantes tiveram a oportunidade de repor as atividades perdidas no primeiro semestre em outro momento do ano letivo. Foram ações inéditas, já que não têm equivalência com o trabalho docente realizado no modo presencial.

Em relação aos limites da prática virtual, o que ficou de fora da abrangência da disciplina foram as observações da atuação de crianças na escola, uma vez que as unidades escolares permaneceram fechadas durante todo o ano letivo. De todo modo, a disciplina de Estágio Supervisionado III, na terceira série do curso, será espaço futuro de prática e discussão para a mesma turma de estudantes a partir da teoria construída na disciplina de EMEB II.

Compartilhamos aqui o resultado de dois destes trabalhos: 1) uma atividade sobre a importância do ensino da música na escola: postagens criadas pelos estudantes para publicação em suas redes sociais, em resposta à pergunta “Qual é a importância do ensino de Arte na escola?”, editadas na Figura 1⁷; e 2) o trabalho final da disciplina: vídeos contendo entrevistas a profissionais atuantes no ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, incluindo comentários e discussões dos estudantes⁸.

6 Esta ação também foi proposta pelos órgãos superiores da Unespar, e é normalizada por meio da Resolução nº. 027/2020 do CEPE, de 20 de agosto de 2020. Acesso em: https://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/cepe/resolucoes/2020/resolucao-027-2020-reposicao-para-os-estudantes-cujas-turmas-tiveram-atividades-curriculares-e-nao-participaram-no-primeiro-semester.pdf.

7 Ver a figura com a edição completa em <https://bit.ly/emeb2-2020>.

8 Ver os vídeos nos links <https://youtu.be/M9gOekEvHKU> e <https://youtu.be/mdpBvnV5ELY>.

Figura 1 – Edição de *prints* de um dos trabalhos da disciplina de EMEB II



Fonte: Arquivo dos autores.

Para encerrar a reflexão, questionamos: como poderíamos pensar na valorização de uma *presencialidade virtual* nos casos registrados neste trabalho?

4 PRESENCIALIDADE VIRTUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA: DISCUSSÃO E IMPLICAÇÕES

Presença é uma palavra que no léxico da língua portuguesa se refere ao fato de alguém ou algo existir ou estar presente em algum lugar (CUNHA, 2011). Mas essa palavra tem origem latina: ela deriva de *presentia*, que por sua vez é a junção latina de *prae+presse*, que significa estar à frente, estar ao alcance.

Na cultura escolar, a presença adquire um valor ainda mais potente do que estar de algum modo em um lugar, afinal os alunos têm presença ou têm falta: ou eles estão fisicamente em sala de aula, ou dizemos que “não estão presentes”. Também a legislação educacional brasileira, e na maioria das escolas em todo o mundo, reforça esse entendimento ao estabelecer um percentual de presença (75%, por exemplo), que é atestado pelo fato de se estar diante do professor ou executar fisicamente uma atividade pedagógica. Neste caso, o “estar presente” passa então a ter um valor quantitativo, representado pelo número de vezes em que o estudante está presente fisicamente.

Entretanto, a presença tem um valor intrínseco que é o ver, o ouvir, o sentir. A experiência sensorial, destacada sobretudo por Piaget, Vigotsky e Wallon (LA TAILLE, 1992) e também enfatizada por Martins et al. (1998), é extremamente relevante para o estabelecimento de condições de aprendizado em qualquer faixa etária.

No caso específico das experiências que trazemos aqui, longe que querermos banalizar a presença, que permite a atividade sensorial e percepção de emoções de toda a ordem que mediam as relações que se estabelecem em sala de aula, procuramos colocar sob suspeição o entendimento de que nossas possibilidades de ensino e aprendizagem não pudessem se dar fora da sala de aula convencional.

Neste sentido, cabe refletir que os limites de um trabalho como o realizado nas disciplinas de Didática e de Ensino da Música na Educação Básica II têm a mesma dimensão de suas possibilidades. As práticas desenvolvidas foram sem dúvida um desafio para todos. Professores e estudantes precisaram lidar com limitações de toda a ordem: falta de aparelhos eletrônicos adequados, rede de internet, uso de metodologias de ensino virtual, e todas as outras possíveis dificuldades de acesso, em sentido amplo.

Contudo, fica a noção de que precisamos nos colocar a serviço de uma aprendizagem de natureza mais diversa, valorizando uma presencialidade para além do corpo físico, revelando potencialidades de professores e estudantes, o que de forma alguma nos exime do desafio de uma interpretação crítica das condições de ensino e aprendizagem que temos em todos os níveis de ensino do Brasil, sobretudo nas instituições públicas.

Procuramos redigir este texto de maneira análoga ao processo pelo qual passamos por meses, demonstrando que, enquanto docentes, aprendemos com a prática: foi a partir de um processo desenvolvido ao longo do tempo que repensamos o conceito de “presença”.

Cunhamos o termo *presencialidade virtual* por entendermos que o ensino remoto nos colocou diante de uma situação muito específica nas aulas, que é a presença qualificada de um estudante em sala de aula – o que, aliás, se estende a qualquer nível de ensino. No nosso caso, estar conectado virtualmente exigiu sobretudo uma capacidade de estar envolvido com a dinâmica da aula, e isso foi um desafio para os estudantes. Por outro lado, a presencialidade virtual exigiu de nós, professores, o investimento em metodologias que permitissem dar oportunidades aos estudantes

de interagir na aula – ao vivo ou ainda em atividades assíncronas (o que parece trazer um paradoxo, mas que foi quebrado com algumas das ações aqui descritas).

Trata-se de um longo desafio para todos nós, sobretudo porque nossas condições de acesso são limitadas sob muitos aspectos. Os desafios são numerosos, tanto no que se refere aos metodológicos, quanto principalmente aos sociais que determinam acesso à rede de internet, equipamentos eletrônicos adequados e disponíveis para uso diário durante um período de tempo na rotina familiar, ambiente doméstico adequado para o aprendizado, equilíbrio em termos de saúde, entre outros aspectos.

Por este motivo, retornamos ao início, quando abordamos o Ensino Remoto Emergencial, que se firma justamente como algo de caráter metodológico, um recurso de atendimento em determinadas situações de ensino, e que se diferencia da modalidade do Ensino à Distância, que se configura completamente para o ambiente virtual e supõe condições didáticas prévias.

É neste sentido que pensar em uma *presencialidade virtual* é acolher nossas demandas de ensino e de aprendizagem que continuam, não obstante as condições impostas pela emergência sanitária do Covid-19. Por isso mesmo, ter um olhar e uma escuta atentos para os estudantes, pensando em seu protagonismo e em sua acessibilidade, a partir de uma construção que fazemos de maneira colaborativa no âmbito da formação superior, é fundamental para as Didáticas. São novas formas de interação, a partir de novos modos de acesso virtual.

Ao final, indicamos três aspectos do atendimento pedagógico virtual e suas implicações para a prática pedagógica na formação inicial de professores. O primeiro deles é a necessidade de pensarmos as ferramentas e estratégias do ensino remoto não apenas como alternativas locais e datadas para a resolução de desafios específicos de um momento de exceção, mas sim como perspectivas a serem pensadas e construídas pelos professores em conjunto com os estudantes.

O segundo, a importância de considerar as diferentes maneiras pelas quais o conhecimento acadêmico possa ser socializado, ou seja, a assertividade de incorporar em nossas práticas docentes ferramentas que fazem parte do dia a dia dos estudantes, o que parece ser facilitado pelo uso das mesmas ferramentas empregadas no ensino remoto.

Finalmente, a essencial noção de *presencialidade virtual*. É preciso que reflitamos acerca de o que seja a presença e a participação ativa dos estudantes na construção de conhecimento em sala de aula. As experiências trazidas aqui sinalizam que os modelos de interação mesclando os modos síncrono e assíncrono, presencial e virtual, o processo pedagógico e o relacional, podem ser mais bem dimensionados pela comunidade acadêmica do Ensino Superior, e podem inclusive configurar modos de pensar pedagogicamente o significado de ser e estar em sala de aula.

Por fim, defendemos que o conceito de *presencialidade virtual* é um ato político de dizer não ao imobilismo pedagógico em tempos de exceção. Entendemos que não há nada mais pedagogicamente correto do que o ato de resistir didaticamente e ampliar as maneiras de encontro entre as pessoas em seu processo de formação para o futuro.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Antonio G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. 2. reimp. São Paulo: Nova Fronteira, 2011.

EISNER, Elliot. W. **Educar la visión artística**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

GATTI, Bernardete A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, v.47. n.166, out./dez. 2017, p.1150-1164. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4349>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, mar. 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Martha K. de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992. (Col. Magistério do 2º. Grau. Série Formação do Professor).

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MADALOZZO, Tiago. A construção do Programa de Atendimento Pedagógico Remoto do curso de Licenciatura em Música de uma universidade pública no Paraná: desafios, propostas e perspectivas no ensino remoto emergencial. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2020. **Anais...** Disponível em: <<http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegSul2020/sul/paper/viewFile/661/322>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

MARTINS, Miriam C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha T. **Didática do ensino de Arte: poetizar, fruir e conhecer Arte**. São Paulo: FDT, 1998.

PROGRAMA DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO REMOTO. Curso de Licenciatura em Música. Campus de Curitiba II/FAP. 1 arquivo (PDF). Colegiado do Curso de Licenciatura em Música: Curitiba, 2020. Disponível em: <<http://fap.curitiba2.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/licenciatura-em-musica/resolveuid/7030399e5b6e43aa8197385c5cd1710d>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA. Campus de Curitiba II. Unespar. Colegiado do Curso de Licenciatura em Música: Curitiba, 2017. Disponível em: <http://fap.curitiba2.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/PPCLM2017_parasite.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

SCHAFFRATH, Marlete; MADALOZZO, Tiago. Presencialidade virtual: novas possibilidades para a prática de ensino na formação de professores de música. In: ENCONTRO DE MONITORIAS E PRÁTICAS DE ENSINO DA UNESPAR, 1, 2020, Paranavaí. Resumo completo publicado nos **Anais...** Paranavaí: Unespar, 2020. p. 20. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1psJtligU9m0aWTyDYqXzHSvPYwIxcVp/view>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

Recebido em: 29/06/2021
Aceito em: 11/09/2021