

AUTONOMIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA DURANTE O ENSINO NÃO PRESENCIAL EMERGENCIAL

Natália Búrigo Severino

Mestre. Departamento de Artes e Comunicação – UFSCar, nataliabs@ufscar.br;

RESUMO

Atuar junto a um curso de formação de professores exige pesquisa. Ensino e pesquisa não se dissociam, já defendia Paulo Freire. Com a implementação do Ensino Não Presencial Emergencial (ENPE) instituído em uma universidade federal do interior de São Paulo, como forma de dar continuidade às atividades de ensino durante o período de isolamento social, medida de contenção do vírus causador do COVID-19, a pesquisa foi essencial para que o ensino junto ao curso de Licenciatura em Música, no qual atuo, fosse possível dentro deste contexto. Uma vez que as atividades de ensino passaram a ser oferecidas, em caráter emergencial, mediatizadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a estrutura que era utilizada nos encontros presenciais das disciplinas na qual atuo, precisou ser ressignificada, repensada e até mesmo abandonada, principalmente por conta de seu caráter prático e essencialmente vivencial. Muitos questionamentos sobre a maneira com que as ementas das disciplinas poderiam ser trabalhadas neste novo formato, sobre como possibilitar escolhas que gerassem autonomia e auto responsabilidade das e dos estudantes (processos indispensáveis na formação de professores), bem como sobre como criar motivação para os estudos e realização das atividades propostas durante este momento social tão devastador, sem perder o cuidado com o ser humano por trás das telas, me mobilizaram ao estudo e à pesquisa de diferentes metodologias que, até então, não haviam despertado o meu interesse no ensino presencial. Este artigo, portanto, apresenta o estudo e os caminhos metodológicos escolhidos para responder a seguinte questão: como promover o ensino na formação de professores de música, durante o ENPE, de modo a acolher os estudantes como seres humanos no mundo, criar uma dinâmica flexível que pudesse ser adaptada às diferentes realidades, que gerasse motivação para os estudos e a realização de atividades práticas, e ao mesmo tempo promover autonomia e auto responsabilidade? Para a escolha das metodologias que foram utilizadas considerou-se o pensamento de Hans-Joachim Koellreutter que defendia que o ser humano deve ser o objetivo da educação

musical, e que a educação musical deve acompanhar todas as transformações sociais. Para este músico, compositor e educador, a organização dos planejamentos deve ser feita em planos abertos. Isso significa que é preciso estar aberto aos acontecimentos, às ideias, às dúvidas e interesses emergentes, que surgem na convivência entre educador e educandos, entre educandos e conteúdo, e na relação de ambos com o mundo. Ele defendia também que a organização do currículo é como uma pizza: não importa qual fatia comemos primeiro. Outro educador de grande relevância nas escolhas metodológicas efetuadas foi Paulo Freire, principalmente no que se refere à discussão que ele faz sobre a autonomia como um saber necessário à prática docente. Ele defendia que o respeito à autonomia dos educandos é um imperativo ético, e não um mero favor que o educador oferece. Também defendia que ninguém é autônomo primeiro para depois decidir, uma vez que a autonomia vai se construindo na experiência, por meio de inúmeras decisões que vão sendo feitas. Paulo Freire também dizia que ninguém é sujeito da autonomia de ninguém, ninguém pode “dar” autonomia ao outro, mas que é possível tolher essa autonomia, impedir que os sujeitos possam fazer escolhas. Nesse sentido, vale a reflexão sobre o quanto de escolha permitimos que nossas e nossos estudantes façam durante as aulas que oferecemos, ou o quanto de imposições são feitas, sem que eles possam experienciar de forma ativa o seu processo de construção do conhecimento sobre a docência. As disciplinas foram estruturadas em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), onde os materiais de estudo e as atividades práticas foram disponibilizadas. Além disso, foram oferecidos encontros síncronos mensais, para que pudéssemos ter um momento de convivência, partilha, diálogo e aprofundamento dos temas que estavam sendo estudados. A partir da leitura da ementa e objetivo das disciplinas, pude organizar os conteúdos, competências, habilidades e atitudes em temas amplos, temas geradores, ou, como escolhi chamar, trilhas. Trata-se da primeira escolha metodologia utilizada: As Trilhas de Aprendizagem são “caminhos” a serem percorridos para desenvolver competências, habilidades, atitudes, conhecimentos e autonomia. É como um mapa onde cada trilha representa um caminho possível que o estudante elege para interagir com os recursos e atividades disponibilizados no AVA. Cada trilha convergia uma temática mais ampla, que era ramificada no material de estudo e nas propostas de vivências práticas. Pela forma como os materiais de estudo e as propostas de atividade foram escolhidos, organizados e disponibilizados no AVA, não havia hierarquização dos conteúdos, ou seja, não havia conteúdo “mais importante” do que o outro, e nem “pré-requisito” para outro. As temáticas, os estudos e as propostas dialogavam e se complementavam. Isso permitia que os estudantes pudessem escolher a ordenação dos estudos, gerando mais flexibilidade e autonomia. Com os materiais disponíveis no AVA, não me parecia necessário ensinar, nos encontros síncronos, aquilo que o aluno poderia descobrir sozinho, ideia amplamente difundida por Koellreutter. Para isso fez-se a segunda escolha metodológica: Ao inverso do que é comumente realizado no

formato tradicional, onde o conteúdo é oferecido em sala de aula, e os exercícios, pesquisas e aplicações são feitos em casa, em um momento posterior, no *flipped classroom* (sala de aula invertida) o aluno estuda antes da aula e o encontro se torna um lugar de aprendizagem ativa, por meio de perguntas, discussões e atividades práticas. Esse formato permitiu que os estudantes pudessem trabalhar com o material de estudo no seu ritmo e acessasse quantas vezes quisessem, o que muitas vezes não acontece quando o conteúdo é transmitido de forma expositiva em sala de aula. Com isso, os encontros tiveram como objetivo trabalhar os conceitos e conteúdos disponibilizados nas Trilhas no AVA por meio de atividades práticas, discussões, e promover a convivência e a troca entre estudantes e professora. Por meio dos *feedbacks* (terceira metodologia utilizada) que eram dados semanalmente, foi possível acompanhar os estudantes e auxiliar no refinamento da compreensão da atividade que foi realizada, a partir de um outro ponto de vista. Os estudantes também faziam *feedbacks*, e por meio deles eu pude compreender as dificuldades nas atividades, as ausências, as conquistas, e isso me abria um espaço de diálogo, onde eu pude indicar outros materiais de estudo, compartilhar as minhas impressões, e criar um vínculo com eles. Estes diálogos me mostravam também caminhos para o planejamento dos encontros síncronos. Ao final da oferta destas disciplinas, junto a diferentes turmas, avalio que as metodologias utilizadas permitiram o acolhimento desses estudantes, considerando as múltiplas realidades nas quais eles estão inseridos, e a criação do vínculo com os mesmos. Da mesma forma, foi possível garantir a flexibilidade necessária para que os estudantes pudessem organizar os seus estudos de acordo com suas possibilidades e demandas pessoais, familiares, ou de saúde, contribuindo com a baixa evasão. Essa flexibilização contribuiu para que os estudantes se sentissem motivados, pois poderiam escolher as atividades que seriam realizadas, de acordo com o seu interesse e/ou disponibilidade. E por fim, ao poderem gerir seus estudos a partir de suas próprias motivações, os estudantes tiveram liberdade para fazer escolhas, e gerir com mais autonomia a construção do seu conhecimento.

Palavras-chave: Ensino superior, Educação humanizadora, Formação de professores, Trilha de aprendizagem, Sala de aula invertida.

INTRODUÇÃO

Atuar junto a um curso de formação de professores exige pesquisa. Ensino e pesquisa não se dissociam, já defendia Paulo Freire (1996). Com a implementação do Ensino Não Presencial Emergencial (ENPE) instituído em uma universidade federal do interior do estado de São Paulo como forma de dar continuidade às atividades de ensino durante o período de isolamento social, medida de contenção do vírus causador do COVID-19, a pesquisa foi essencial para que o ensino junto ao curso de Licenciatura em Música, no qual atuo, fosse possível dentro deste contexto.

Uma vez que as atividades de ensino passaram a ser oferecidas, em caráter emergencial, mediatizadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a estrutura que era utilizada nos encontros presenciais das disciplinas na qual atuo precisou ser ressignificada, repensada e até mesmo abandonada, principalmente por conta de seu caráter prático e essencialmente vivencial.

Muitos questionamentos sobre a maneira com que as ementas das disciplinas poderiam ser trabalhadas neste novo formato, sobre como possibilitar escolhas que gerassem autonomia e auto responsabilidade das e dos estudantes (processos indispensáveis na formação de professores), bem como sobre como criar motivação para os estudos e realização das atividades propostas durante este momento social tão devastador, sem perder o caráter prático das disciplinas que ministro e o cuidado com o ser humano por trás das telas, me mobilizaram ao estudo e à pesquisa de diferentes metodologias que, até então, não haviam despertado o meu interesse no ensino presencial.

Este artigo, portanto, apresenta o estudo e os caminhos metodológicos escolhidos para responder a seguinte questão: como promover o ensino de qualidade na formação de professores de música, durante o ENPE, de modo a acolher os estudantes como seres humanos no mundo, criar uma dinâmica flexível que possa ser adaptada às diferentes realidades, que gere motivação para os estudos e a realização de atividades práticas, e ao mesmo tempo promova autonomia e auto responsabilidade?

REFERENCIAL TEÓRICO

Em levantamento realizado pela universidade e aprofundado pela coordenação do curso, a maioria dos estudantes do curso de música não

possuía “condições ideais” para realizar as atividades de ensino de forma remota, seja por dividirem os equipamentos eletrônicos com outros membros da família, por não terem um espaço privativo para assistirem às aulas, seja por estarem vivenciando enfrentamentos emocionais e/ou familiares ou por precisarem trabalhar. No entanto, havia também um quantitativo de alunos com condições bastante favoráveis para a realização das atividades de ensino e tempo livre. Como, então, gerenciar estas diferentes condições dos estudantes, sem que aqueles que estivessem com mais disponibilidade se sentissem desmotivados e aqueles com menos disponibilidade se sentissem sobrecarregados?

O planejamento das disciplinas oferecidas entre 2020 e 2021 exigiu a pesquisa de novas metodologias de ensino, onde flexibilidade, acolhimento, motivação e autonomia pudessem estar presentes. Para a escolha destas metodologias considerou-se, primeiramente, o pensamento de Hans-Joachim Koellreutter, músico, compositor e educador, que defendia que o ser humano deve ser o objetivo da educação musical. Para ele, a educação musical não é apenas um meio para a aquisição de técnicas e procedimentos necessários à realização musical, mas também um meio pelo qual o ser humano pode ser compreendido em sua totalidade, com suas diferentes formas de resolver problemas e estilos de aprendizagem, levando em consideração as diversas dimensões do fenômeno educativo: o físico, o biológico, o mental, o psicológico, o cultural e o social (BRITO, 2011, p. 40).

Sobre os cursos de formação de professores, o músico-educador sempre propôs a superação do currículo fechado, defendendo que “o caminho se faz ao caminhar”, e que ao educador cabe “facilitar situações para uma aprendizagem autodirigida, com ênfase na criatividade, em lugar da padronização, da planificação e dos currículos rígidos presentes na educação tradicional” (BRITO, 2011, p. 33). A formação de professores de música deveria ser, portanto, voltada para o reconhecimento que a construção da aprendizagem é desenvolvida num contexto dinâmico do *vir a ser*.

Outro educador de grande influência nas escolhas metodológicas efetuadas, e que dialoga com o pensamento de Koellreutter, foi Paulo Freire, principalmente no que se refere à discussão que ele faz sobre a autonomia como um saber necessário à prática docente. Freire defendia que o respeito à autonomia dos educandos é um imperativo ético, e não um mero favor que o educador oferece. Também defendia que ninguém é autônomo primeiro para depois decidir, uma vez que a autonomia vai se construindo na experiência, por meio de inúmeras decisões que vão sendo feitas. Paulo

Freire também dizia que ninguém é sujeito da autonomia de ninguém, ninguém pode “dar” autonomia ao outro, mas que é possível tolher esta autonomia, impedindo que os sujeitos possam fazer escolhas. Nesse sentido, vale a reflexão sobre o quanto de escolha permitimos que nossas e nossos estudantes façam durante as aulas que oferecemos, ou o quanto de imposições são feitas, sem que eles possam experienciar de forma ativa o seu processo de construção do conhecimento sobre a docência.

Assim como a construção do conhecimento, o amadurecimento da autonomia é um processo, é *vir a ser*. Por isso, de acordo com Paulo Freire “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade” (FREIRE, 1996, p. 107), uma vez que ensinar exige tomada consciente de decisões, e que a educação é um ato de intervenção no mundo (*idem*, p. 109).

Para Black Boles, autor do livro *A arte da aprendizagem autodirigida*, é preciso aprender a aprender, isso porque a ideia de aprender ainda está muito condicionada à ideia de ser ensinado. Aprender a aprender, ou seja, tornar-se sujeito ativo da sua própria aprendizagem, é assumir a responsabilidade por suas educações, e isso não se dá fora da autonomia. Buscar autonomia é buscar ter liberdade para tomar as próprias decisões, saber quando se está apto para progredir, não necessitar de um agente externo que faça cobranças, ou que mostre o caminho a ser percorrido, como se a aprendizagem fosse uma trajetória linear e bem ordenada (BRETAS, 2021).

É com base no pensamento destes educadores, que apresento as escolhas metodológicas elegidas para a elaboração das disciplinas sob minha responsabilidade junto ao curso de Licenciatura em Música.

METODOLOGIA

As disciplinas foram estruturadas em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), onde os materiais de estudo e as atividades práticas ficavam disponibilizadas. Além disso, foram oferecidos encontros síncronos mensais, para que pudéssemos ter um momento de convivência, partilha, diálogo, práticas musicais e aprofundamento dos temas que estavam sendo estudados.

A partir da leitura da ementa e objetivo das disciplinas, pude categorizar os conteúdos, competências, habilidades e atitudes de cada disciplina em temas amplos, temas geradores, ou, como escolhi chamar, trilhas. Trata-se da primeira escolha metodológica utilizada: As Trilhas de Aprendizagem são “caminhos” a serem percorridos para desenvolver competências,

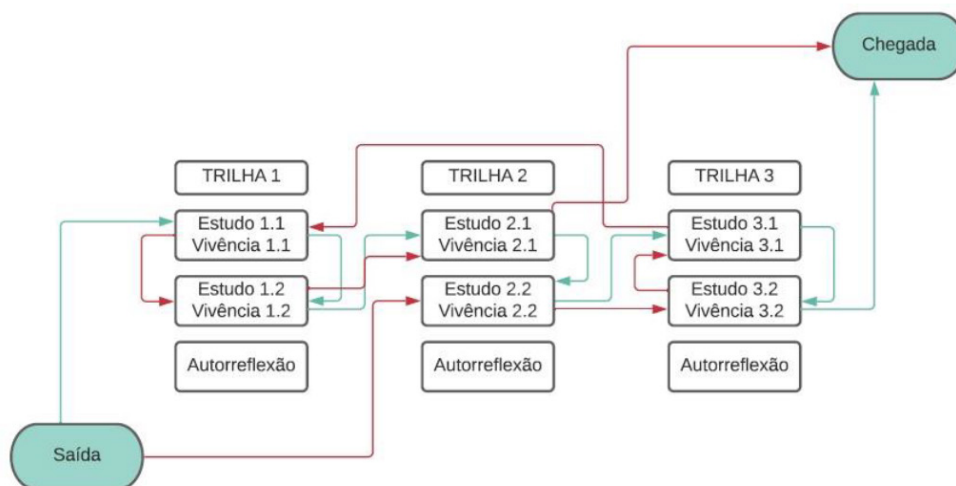
habilidades, atitudes, conhecimentos e autonomia. Podem tanto se referir “a sequência de conteúdo e atividades definida pelo professor, ao planejar sua disciplina” como “aquela percorrida pelo aluno, durante a sua interação com recursos disponibilizados no ambiente virtual” (RAMOS *et al*, 2015, p. 339). No caso das disciplinas que ministrei, as Trilhas foram consideradas do ponto de vista dos estudantes, ou seja, o percurso que cada estudante fez para interagir com os recursos e atividades disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

De acordo com Elisabeth Tafner *et al*:

As Trilhas de Aprendizagem podem ser comparadas como uma rota de navegação. Isso porque os navegadores têm em suas mãos as cartas geográficas, bússola e informações meteorológicas, que indicam o caminho a ser trilhado. Os navegadores têm um mapa de oportunidades disponíveis para que se escolha qual caminho seguir e onde chegar (TAFNER *ET AL*, 2012, p.5).

Cada trilha era composta por dois ou três materiais de estudo (que poderiam ser de fontes de diferentes mídias), duas ou três vivências práticas (proposta de atividade para ser dialogada com o material de estudo), materiais complementares ao tema (que davam suporte para a realização da atividade), e uma autorreflexão onde o estudante descrevia as dificuldades encontradas e aprendizagens alcançadas daquela trilha, bem como a relação que se estabelecia com os conteúdos das demais trilhas e a relevância que se via entre o que foi estudado, vivenciado e a sua atuação futura como educador musical. A realização das vivências e da autorreflexão computavam a frequência do aluno e a nota das atividades eram somadas. Não havia atividade com peso maior do que a outra, o conceito escolhido foi de que todas as vivências tinham igual importância no processo de formação, independente da complexidade ou do tempo de dedicação que exigiam.

Fig. 1: Representação gráfica da estrutura das disciplinas



Sendo “saída” o início da disciplina e “chegada” o final. Cada trilha convergia uma temática mais ampla, ramificada em 2 ou 3 estudos e sua respectiva atividade prática. As linhas representam as infinitas possibilidades de rotas a serem traçadas.

As trilhas convergiam uma temática mais ampla que era ramificada nos materiais de estudo e suas respectivas vivências (atividades práticas avaliativas). No caso da disciplina Jogos e brincadeiras musicais, por exemplo, a Trilha 1 abordava o tema amplo “Ludicidade”, o estudo 1.1 aprofundava o subtema “brincar é uma forma de educar”, e o estudo 1.2: “fazer música é brincar”. Na Trilha 2 o tema “Jogo” foi dividido em 2.1: “jogo musical” e 2.2: “música como jogo”. E por fim, na Trilha 3, o tema “Cultura” foi estudado sob a ótica da 3.1: “cultura popular” e 3.2: “cultura da infância”. Importante frisar que da forma como os materiais de estudo e as propostas de atividade foram escolhidos, organizados e disponibilizados no AVA, não havia hierarquização dos conteúdos, ou seja, não havia conteúdo “mais importante” do que o outro, e nem “pré-requisito” para outro. As temáticas, os estudos e as propostas dialogavam e se complementavam.

Hugo Brandão (2009) traz a compreensão de que um sistema educacional baseado em trilhas de aprendizagem procura conciliar as necessidades da organização (em nosso caso, a universidade, representada pela figura do educador), com as aspirações de crescimento pessoal e profissional de seus integrantes (os estudantes), onde cada um assume uma parcela de responsabilidade sobre o processo de formação. Ou seja, não se trata nem do ensino centrado no professor e nem do ensino centrado no aluno,

mas sim um caminho do meio onde educador e estudante atuam juntos. Nesta perspectiva, cabe ao educador “dar um direcionamento, criar um ambiente estimulador e facilitador da aprendizagem, disponibilizar e divulgar soluções educacionais e orientar a utilização delas, respeitando ritmos, preferências e limitações”, e ao estudante “manifestar interesse, inteirar-se das necessidades e das oportunidades de aprendizagem disponíveis, identificar aquelas mais adequadas às suas necessidades e buscar apoio para traçar seu caminho” (BRANDÃO, 2009, p. 68).

Na prática, os alunos deveriam realizar dois estudos por Trilha e suas respectivas vivências. Se houvesse mais de dois estudos propostos, o aluno deveria escolher duas entre as três propostas. Assim como a escolha das propostas, os estudantes escolhiam a ordenação dos estudos. Isso significa que eles poderiam realizar as propostas da Trilha 1, seguir para as propostas da 2, e finalizar com as da 3; da mesma forma como poderiam iniciar com uma proposta da Trilha 2, seguir para a Trilha 3, retornar à outra proposta da Trilha 2, e finalizar com a Trilha 1 (observar setas na Figura 1).

Hans-Joaquim Koellreutter defendia o desenvolvimento do planejamento dos conteúdos e atividades musicais em planos abertos, “sujeitos a mudanças e adaptações que, em todas as instâncias, deveriam respeitar os interesses e as necessidades de cada aluno ou grupo” (BRITO, 2015, p. 19). Para ele, a organização de um currículo é como uma pizza: não importa qual fatia comemos primeiro. No entanto, alertava para a necessidade de uma unidade no trabalho, o que ele chamava de “fio vermelho”.

Ainda que a organização dos conteúdos devesse acontecer em planos abertos, sujeitos a mudanças, reorganizações e revisões contínuas, o “fio vermelho” deveria sinalizar a trajetória do trabalho. Aberto aos acontecimentos, às ideias, dúvidas e interesses emergentes, ele deveria se reorganizar de modo reflexivo, sem meramente abandonar projetos, mesmo que essa possibilidade também fosse considerada. Importante mesmo era estar sempre atento, procurando transformar o espaço da educação musical em espaço agenciador de experiências, questionamentos, provocações, criações, enfim, de multiplicidades, visando transformações de natureza musical e humana (BRITO, 2015, p. 19).

Enquanto a criação do ambiente virtual seguia de forma mais estática, ou seja, com materiais pré-estabelecidos que orientavam a trajetória do trabalho, os encontros síncronos eram planejados considerando as

experiências, criações e questionamentos trazidos na realização das vivências e autorreflexões dos estudantes.

Com os materiais disponíveis no AVA, não me parecia necessário ensinar, nos encontros síncronos, aquilo que o aluno poderia descobrir sozinho, ideia amplamente difundida por Koellreutter. Compreendi, à luz das ideias deste educador, que o mais adequado seria de que “o tempo fosse aproveitado para fazer música, para improvisar, para experimentar, para discutir e para debater” (BRITO, 2015, p. 19). Para isso fez-se a segunda escolha metodológica: a sala de aula invertida.

Ao inverso do que é comumente realizado no formato tradicional, onde o conteúdo é oferecido em sala de aula, e os exercícios, pesquisas e aplicações são feitos em casa, em um momento posterior, no *flipped classroom* (sala de aula invertida) “o aluno estuda antes da aula e a aula se torna o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. O professor trabalha as dificuldades dos alunos, ao invés de apresentações sobre o conteúdo da disciplina” (VALENTE, 2014, p. 86).

Neste modelo, o estudante tem a oportunidade de entrar em contato com o material de estudo antes do encontro síncrono, o que possibilita que ele trabalhe com este material no seu ritmo e acesse quantas vezes quiser. Este é um ponto positivo, pois permite que o aluno possa se dedicar com mais atenção aos conteúdos que têm mais dificuldade, buscando desenvolver o máximo de compreensão, o que muitas vezes não acontece quando o conteúdo é transmitido de forma expositiva em sala de aula. Além disso, o estudante é incentivado a se preparar para a aula a partir dos estudos, atividades e da autorreflexão. De acordo com José Armando Valente “com isso, o aluno pode entender o que precisa ser mais bem assimilado, captar as dúvidas que podem ser esclarecidas em sala de aula e planejar como aproveitar o momento presencial, com os colegas e com o professor” (VALENTE, 2014, p. 92). Da mesma forma, o acompanhamento, pela professora, das atividades e autorreflexões realizadas pelas e pelos estudantes, sinaliza os temas que devem ser trabalhados em sala de aula.

Nesse sentido, o acompanhamento, que era feito semanalmente, a partir da leitura das atividades realizadas pelos estudantes e da autorreflexão feita por eles, me orientava na escolha mais criteriosa de quais conteúdos eram importantes de serem trabalhados e aprofundados nos encontros síncronos, a partir do desenvolvimento de cada aluno e do grupo como um todo. Essa dinâmica favoreceu a ideia amplamente difundida por Koellreutter de que “é preciso aprender a apreender do aluno o que ensinar” (BRITO, 2011, p. 33).

Embora a proposta do *flipped classroom* compreenda a sala de aula como um espaço físico, onde o encontro e a vivência se dão presencialmente, foi possível fazer uso desta metodologia e aplicá-la nos encontros síncronos das disciplinas. Com isso, os encontros tiveram como objetivo trabalhar os conceitos e conteúdos disponibilizados nas Trilhas no AVA, realizando atividades práticas, músicas coletivas, discussões, e promovendo a convivência e a troca entre estudantes e professora.

Após a finalização de cada trilha, os estudantes também faziam uma autorreflexão sobre os processos vividos durante aquela Trilha: como foi o engajamento? Quais foram as aprendizagens? Quais os desafios? Como esta Trilha se relaciona com as outras? Além das perguntas direcionadas, havia espaço para reflexões e partilhas livres. Foi por meio delas que eu pude compreender as dificuldades nas atividades, as ausências, as conquistas, e isso me abriu um espaço de diálogo, onde eu pude indicar outros materiais de estudo, compartilhar as minhas impressões e criar um vínculo com eles. Estes diálogos me mostravam também caminhos para o planejamento dos encontros síncronos.

Cada atividade realizada pelos estudantes recebia uma avaliação numérica entre 0 e 1, sendo 0 a nota para uma atividade que fugiu completamente dos objetivos colocados no enunciado, e 1 a nota para uma atividade que alcançou todos os objetivos do enunciado. Toda atividade, além do enunciado descritivo que orientava o que deveria ser realizado, era acompanhada também dos objetivos educacionais por trás daquela proposta. Assim, foi possível que, mesmo quando o estudante não realizou o que era esperado no enunciado da atividade a atividade, a atividade pudesse ser considerada para avaliação quando os objetivos eram alcançados.

Além da avaliação numérica, era enviado também um *feedback*. O *feedback*, ou retorno da aprendizagem, é uma importante ferramenta para o despertar da confiança entre aluno e professor, e foi a terceira metodologia utilizada. É uma das maneiras de o professor se mostrar presente, deixar evidente o seu acompanhamento e auxiliar no refinamento da compreensão da atividade que foi realizada a partir de um outro ponto de vista. Apontando o que pode ser melhorado e reconhecendo os esforços, o *feedback* tem como objetivo encorajar e motivar os estudantes. Mais do que apenas uma correção, ele é também um processo formativo (GANDRA, 2015).

O ensino remoto emergencial impôs que novos processos na formação de professores fossem analisados e que se buscasse novas alternativas, como, por exemplo, com relação à interação e a criação de vínculos entre

educador e estudantes. Nesse sentido, embora os *feedbacks* tenham o objetivo de apontar aspectos técnicos da atividade, também tiveram a função de ser um espaço de troca, onde o aluno poderia se abrir para compartilhar suas dificuldades ao ter a oportunidade de rever ou até mesmo refazer a atividade realizada, e assim, empoderar-se da construção do seu conhecimento, em diálogo com os materiais de estudo e com a professora.

Em uma pesquisa sobre Paulo Freire e o ensino à distância, Isabel Ribas relembra que:

“Os ideais de Paulo Freire possibilitam ao educador buscar o desenvolvimento de atitudes como o entendimento de que ensinar não é transferir conhecimento apenas, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. O ensino é um processo que não pode ser desvinculado da aprendizagem. Os homens só ensinam porque aprenderam, foi aprendendo pela experiência empírica que estes descobriram que poderiam ensinar e aprender. Desta forma, ensinar é um processo conjunto de constante curiosidade e busca epistemológica” (RIBAS, 2010, p. 8)

Nessa relação dialógica criou-se “um clima que possibilita um processo de avaliação e auto-avaliação da aprendizagem dos alunos sem traumas e bloqueios, permitindo assim a livre comunicação” sem perder a “disciplina que, como uma virtude deve ser ensinada aos educandos de forma de levá-los à responsabilidade política, social, pedagógica, intelectual, ética, científica” (RIBAS, 2010, p. 6 - 7).

Ao final do programa, foi solicitado que os estudantes fizessem algumas reflexões a partir de temas que me possibilitariam realizar uma avaliação da disciplina e saber como eles avaliaram o processo de aprendizagem deles e a estrutura proposta por mim. Foi, portanto, um momento onde eles enviaram um *feedback* para mim, e eu pude, com isso, aprender e refinar a minha prática educativa durante esta experiência com o ensino remoto durante o ENPE em 2020 e 2021.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já apresentado, a flexibilidade para que os estudantes pudessem ajustar as demandas de estudo com as demandas pessoais, familiares e de trabalho, foi um dos pontos a ser considerado na construção das disciplinas. Essa flexibilidade permitiu que alunos com menos tempo e menos acesso à internet tivessem experiências tão ricas e significativas quanto

aqueles que tinham mais tempo e mais acesso à internet, diminuindo assim as desigualdades digitais tão presentes neste momento de ensino remoto.

A flexibilidade também permitiu espaço para as motivações e interesses pessoais dos estudantes se manifestassem. No *feedback* dado por eles fica evidente as vantagens de uma proposta de ensino mais flexível. Com relação à não linearidade das propostas, destaco a fala de G:

“A possibilidade de realizar as atividades da forma que compreendesse ser melhor foi muito agradável. Pude olhar todas as atividades e compreender de acordo com as minhas tarefas da semana quais atividades eu poderia realizar de forma completa e bem-feita. Além disso, me possibilitou ter tempo para poder pensar, como no caso do jogo, que fiquei algumas semanas pensando em como poderia construí-lo. Ter essa liberdade foi fundamental para que eu pudesse me comprometer com a disciplina” (G.)

Já com relação aos materiais de diferente natureza, as diferentes propostas de atividades, e a possibilidade de escolha autônoma, destaco a partilha feita por C.:

“O que mais me chamou atenção foram as diferentes formas e propostas de atividades. Acho que isso é muito rico pois nos permite pensar que podemos criar atividades assim também nos espaços de educação que sejam variadas. Ter as tarefas disponíveis e poder desenvolvê-las conforme as necessidades que elas trazem para cada um, podendo deixar uma com mais tempo de realização foi muito bom. Sério” (C.).

O exercício da autonomia, tão importante na profissão docente, pôde ser experimentada desde o início da formação. F., que está em seu primeiro ano na graduação partilha:

“Achei a estrutura da disciplina bastante interessante, no sentido que tivemos liberdade de escolha para qual ordem das tarefas a serem executadas. Não me recordo de ter realizado nenhuma disciplina que foi estruturada dessa maneira, com total autonomia da parte do estudante para escolher qual atividade abordar primeiro” (F.).

Criar espaços onde o estudante tenha liberdade, não significa, necessariamente, que ele não irá realizar as atividades propostas, mas sim de que ele poderá fazer da forma que compreende ser melhor. No caso de B., em seu *feedback* fica evidente que justamente por ter tido a liberdade

de escolher qual atividade poderia fazer, se sentiu confortável e com motivação para fazer todas:

“Eu gostei das três trilhas e de não ter exatamente uma ordem cronológica pré-estabelecida, porque em cada semana eu podia escolher o que mais tinha vontade de fazer e como essas coisas podiam se relacionar com situações que estavam sendo vividas no momento também. Igualmente em relação a possibilidade de escolher 2 entre 3 opções, me senti bem confortável para realizar todas as atividades justamente por isso” (B.).

A motivação, portanto, se mostrou fundamental para que a aprendizagem alcançada fosse significativa:

“As tarefas nem sempre eram tranquilas de serem feitas, mas eram desafiadoras e prazerosas (...) Algumas tarefas foram complexas de serem feitas, mas no sentido de serem desafiadoras e permitirem o desenvolvimento da nossa criatividade (...) Considero que esta foi a disciplina que eu mais me dediquei em todo o semestre. Eu me envolvi bastante com ela e me adaptei bem com a liberdade para escolher e realizar as atividades de estudo e vivência. Eu realmente consegui ter novas percepções do processo educativo e me abrir para novas possibilidades” (E.).

O acolhimento dos estudantes também foi uma grande preocupação. Considerando o isolamento social, os enfrentamentos emocionais e o distanciamento das relações humanas físicas, criar um espaço seguro e afetivo por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) é um desafio, mas ainda assim, possível:

“2020 foi um ano muito importante para mim, e essa disciplina fez parte dele com muito carinho [...] Apesar de todos os problemas no mundo acontecendo, nossa vontade de viver, crescer, ajudar, progredir e vencer não pode parar e não parou. [...] Essa experiência com A disciplina marcou esse ano e marcará os próximos anos a partir de agora seja no quesito profissional ou cotidiano” (H.).

Nos encontros síncronos, o protagonismo exigido dos estudantes gerou presença, atenção e engajamento, uma vez que eles foram planejados para serem vivências práticas das demandas e necessidades dos próprios estudantes:

“Sobre os encontros, achei todos muito legais. Todas as aulas me tiraram da zona de conforto e me obrigaram a prestar atenção constante em tudo que estava sendo dito e feito em aula, algo que não acontece em outras disciplinas, onde me pego divagando ou simplesmente não prestando atenção. A maneira como você estruturou as aulas faz com que todos precisem participar ativamente e, a meu ver, isso é uma coisa muito positiva” (F.)

Com o *feedback* dos alunos, as impressões que eu tive sobre a oferta de quatro disciplinas durante o ENPE em 2020 e 2021 foram confirmadas: de que é possível adequar os currículos pensados para serem ofertados de forma presencial, para serem oferecidos de formaremotas, neste momento excepcional de isolamento social, mas, mais do que isso, confirma para mim a importância de o educador, principalmente o educador formador, seguir em constante estudo, refletindo, repensando e re-significando a sua prática docente. V. confirma este meu pensamento:

“O ENPE me mostrou que é possível sim ter um ensino a distância de qualidade desde que os professores se comprometam” (V.)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A busca por uma formação musical e humanizadora de professores de música encontrou desafios durante o período de distanciamento social no ENPE. Isso porque as práticas musicais e pedagógico-musicais se dão na coletividade, na convivência, na experimentação que passa pelo corpo. Como adaptar estas práticas para o ensino remoto?, como possibilitar o fazer musical coletivo?, como trazer o corpo para a presença? As pesquisas realizadas para a oferta de disciplinas na modalidade remota em um curso de licenciatura em música procurou ver no ensino remoto não apenas uma alternativa indesejada para que o ensino de graduação na universidade não parasse, mas uma nova e diferente experiência de formação técnica, humana e musical, onde fosse possível se aproveitar desses outros recursos (os tecnológicos) e espaços (os virtuais) para promover uma formação de professores de qualidade, sem deixar os aspectos humanos e sociais de lado.

Este artigo não busca apresentar uma metodologia de ensino remoto, muito menos universalizar as ofertas das disciplinas de diferentes naturezas nos cursos de graduação em música ou de formação de professores

durante este período excepcional de isolamento e distanciamento social, ou até mesmo propor diretrizes para o ensino à distância. Mas o retorno das e dos estudantes me confirmou a ideia de que os enfrentamentos que o campo da educação vem sofrendo durante este período de pandemia são um ótimo convite para que nós, educadores, formadores, repensemos as nossas práticas, repensemos o nosso lugar na sala de aula, e busquemos, constantemente, aprender e a (re)aprender a ensinar.

Ao final da oferta destas disciplinas, junto a diferentes turmas, em dois anos de ensino remoto emergencial, avalio que as metodologias utilizadas permitiram o acolhimento desses estudantes, considerando as múltiplas realidades nas quais eles estão inseridos, e a criação do vínculo com os mesmos. Da mesma forma, foi possível garantir a flexibilidade necessária para que os estudantes pudessem organizar os seus estudos de acordo com suas possibilidades e demandas pessoais, familiares, ou de saúde, contribuindo com a baixa evasão. Essa flexibilização contribuiu para que os estudantes se sentissem motivados pois poderiam escolher as atividades que seriam realizadas, de acordo com o seu interesse e/ou disponibilidade. E por fim, ao poderem gerir seus estudos a partir de suas próprias motivações, os estudantes tiveram liberdade para fazer escolhas, e conduzir com mais autonomia a construção do seu conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Hugo Pena. **Aprendizagem, contexto, competência e desempenho**: um estudomultinível. Brasília, 2009. 345f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BRETAS, Alex. **Crenças escolarizantes**: a educação heterodirigida e tradicional que ainda vive em você. Livro digital. 2021.

BRITO, Teca Alencar de. Hans-Joaquim Koellreutter: músico e educador musical menor. **Revista da ABEM**. Londrina. v. 23. n. 35 p. 11-23. jul-dez. 2015

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educaçãomusical. São Paulo: Editora Peirópolis. 2ª Edição. 2011.

BOLES, Black. **A arte da aprendizagem autodirigida**. Tradução: Alex Bretas. São Paulo: Afferro Lab e Multidiversidade. Livro digital. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra. 1996.

GANDRA, Daniela Caruso. A importância do feedback na educação a distância. **Revista Aprendizagem em EAD**. Taquaritinga. Ano 2015, v. 1. Set. 2015

RAMOS, David Brito; OLIVEIRA, Elaine Harada Teixeira de; RAMOS, Ilmara M. M; OLIVEIRA, Kelson M. T. Trilhas de Aprendizagem em Ambientes Virtuais de Ensino- aprendizagem: Uma Revisão Sistemática da Literatura. In: **Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. 2015. p. 338-347

RIBAS, Isabel Cristina. Paulo Freire e a EaD: uma relação próxima e possível. In: **Anais do 16º Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED**. Curitiba. 2010.

TAFNER, Elisabeth Penzlien; TOMELIN, Janes Fidelis; MÜLLER, Rosimar Bizello. Trilhas de aprendizagem: uma nova concepção nos ambientes virtuais de aprendizagem – AVA. In: **Anais do 18º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**. Indaial/SC jun. 2012

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**. Curitiba. Edição Especial. n. 4/2014. Editora UFPR. p.79-97. 2014.