



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE MÚSICA LICENCIATURA

**NAVEGANDO ENTRE DEFINIÇÕES: UMA ANÁLISE DO ENSINO HÍBRIDO, REMOTO E
DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE**

POLIANA SILVA SANTOS

SÃO LUÍS
2024

POLIANA SILVA SANTOS

**NAVEGANDO ENTRE DEFINIÇÕES: UMA ANÁLISE DO ENSINO HÍBRIDO, REMOTO E
DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE**

Artigo científico submetido ao Curso de Música
Licenciatura da UFMA como requisito parcial para
a obtenção do grau de Licenciado em Música, sob
orientação do Prof. Dr. Daniel Lemos Cerqueira.

São Luís
Março de 2024

Santos, Poliana Silva.
C780 Navegando Entre Definições: Uma análise do ensino híbrido, remoto e da educação a distância na contemporaneidade/ Poliana Silva Santos. - São Luís, 2024.
24 f.

Orientador: DANIEL LEMOS CERQUEIRA.
Trabalho de conclusão (Licenciatura em Música) -
Universidade Federal do Maranhão, 2024.

1. Educação a distância. 2. Educação musical. 3. Ensino híbrido. 4. Ensino remoto emergencial. 5. Pandemia de covid-19. I. Cerqueira, Daniel Lemos. II. Título.

Autorizo a cópia de meu artigo "NAVEGANDO ENTRE DEFINIÇÕES: UMA ANÁLISE DO ENSINO HÍBRIDO, REMOTO E DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE" para fins didáticos
(POLIANA SILVA SANTOS).

POLIANA SILVA SANTOS

NAVEGANDO ENTRE DEFINIÇÕES: UMA ANÁLISE DO ENSINO HÍBRIDO, REMOTO E
DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Artigo científico submetido ao Curso de Música
Licenciatura da UFMA como requisito parcial para
a obtenção do grau de Licenciado em Música, sob
orientação do Prof. Dr. Daniel Lemos Cerqueira.

Aprovado em 03/06/2024

Prof. Dr. Daniel Lemos Cerqueira – Orientador

Prof^a. Dr^a. Brasilena Gottschall Pinto Trindade – Primeiro Examinador

Prof^a. Dr^a. Risaelma De Jesus Arcanjo Moura Cordeiro – Segundo Examinador

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha mais profunda gratidão a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho. A minha mãe, Maria Antônia Silva, por me apoiar nos momentos mais adversos, ao meu pai, Paulo Reis Jr., que me incentivou e me apoiou em cada pequena decisão ao longo da vida, à minha família, por seu amor, apoio e compreensão durante todos os momentos desafiadores e de dedicação aos estudos, ao meu orientador, Prof. Dr. Daniel Lemos Cerqueira, pela paciência e orientação constante ao longo de todo o processo, aos professores e professoras que ao longo da minha jornada acadêmica foram essenciais, aos meus amigos e colegas de curso, pelo incentivo mútuo e trocas de experiências ao longo dessa jornada, e por fim, dedico este trabalho a todos aqueles que acreditaram em mim e me incentivaram a seguir em frente, mesmo nos momentos mais difíceis. Muito obrigada a todos!

NAVEGANDO ENTRE DEFINIÇÕES: Uma análise do Ensino híbrido, remoto e da educação a distância na contemporaneidade

Poliana Silva Santos

RESUMO

Este artigo debate conceitos acerca do Ensino Híbrido, Educação a Distância (EaD) e o Ensino Remoto Emergencial (ERE), sendo o último, uma resposta rápida para a continuidade das atividades acadêmicas em meio a pandemia de COVID-19. Objetiva analisar os desafios e oportunidades trazidas pelo ERE, destacando as adaptações de professores e alunos, além de sugerir melhorias para a educação pós-pandemia. Será utilizada uma abordagem crítico-reflexiva, por meio de revisões literárias e conceitos teóricos para maior contextualização das adversidades encontradas no campo educacional musical em tempos de crise. Conclui-se então que o ERE é um modelo temporário e teve sua infraestrutura de forma improvisada, gerando sobrecarga ao corpo docente e discente.

Palavras-chave: ensino híbrido; educação a distância; ensino remoto emergencial; pandemia de covid-19; educação musical;

1 INTRODUÇÃO

O debate em torno do ensino híbrido, ensino remoto emergencial e educação a distância é antigo, mas ganhou relevância com os desdobramentos provocados pela pandemia de COVID-19. Este contexto gerou a emergência do que foi denominado de Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma resposta rápida e temporária para garantir a continuidade do processo educativo em meio à crise. As disparidades socioeconômicas exacerbaram as dificuldades do ERE, refletindo nas desigualdades territoriais. No entanto, o período remoto também trouxe importantes aprendizados, revelando a resiliência e adaptabilidade de estudantes e professores que desenvolveram estratégias criativas para engajamento e qualidade no ensino.

Todavia, é crucial compreender as distinções entre o ensino remoto emergencial, ensino híbrido e educação a distância (EaD), sendo este último uma modalidade de ensino mais estruturada, com a presença de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e uma equipe multidisciplinar para o oferecimento de suporte didático e tecnológico.

O ERE, por sua vez, trouxe consigo uma série de desafios, incluindo a falta de infraestrutura adequada, acesso equitativo à tecnologia e competências digitais tanto para professores quanto para alunos. No contexto brasileiro, as disparidades socioeconômicas se refletiram de forma evidente, especialmente nas escolas públicas, onde a transição para o ensino remoto foi mais problemática. De acordo com Andrade e Silveira (2013), a região, o bairro, o território são também capazes de gerar desigualdades. A análise do efeito-território se pauta na investigação das inter-relações entre as características tanto dos espaços (territórios) quanto dos grupos sociais presentes nestes.

No entanto, mesmo diante dessas adversidades, o período de ensino remoto também proporcionou aprendizados e reflexões importantes. Muitos estudantes e professores demonstraram resiliência e capacidade de adaptação, aprendendo a lidar com novas tecnologias e desenvolvendo estratégias criativas para manter o engajamento e a qualidade do ensino. Reeve e Tseng (2011) trazem um conceito de engajamento estudantil, denominado de “agentic engajamento”, referindo-se a processos nos quais os estudantes agem de maneira intencional e proativa para aprimorar o que e como aprendem determinado conteúdo. Este tipo de engajamento pode ser observado em sala de aula quando os estudantes, por exemplo, expressam suas preferências, oferecem sugestões e contribuições, levantam questionamentos e solicitam recursos para melhorar sua aprendizagem.

A experiência do ensino remoto evidenciou a necessidade de repensar o papel do professor no século XXI, destacando a importância de ser um facilitador da aprendizagem em rede, agindo como um mediador entre os alunos e a informação, além de ser o curador responsável pela verificação da autenticidade de dados, referências e conteúdos. Isso demanda uma formação continuada que vá além dos conhecimentos técnicos, abrangendo a reflexão sobre a prática docente e a interação com o corpo estudantil.

Além disso, a pandemia acelerou a adoção de novas formas de ensino e aprendizagem, impulsionadas pelo avanço da tecnologia. O ensino híbrido, por exemplo, surge como uma alternativa que combina elementos do ensino presencial e remoto, permitindo uma maior personalização da aprendizagem e uma integração mais fluida entre práticas presenciais e digitais.

No entanto, é importante ressaltar que o ensino remoto, embora seja uma ferramenta importante em situações de emergência, não deve substituir completamente o ensino presencial, especialmente na educação básica, onde a interação social e a orientação direta dos professores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos.

O objetivo deste artigo é analisar de forma crítica e detalhada as experiências, desafios e aprendizados decorrentes do ensino remoto emergencial, ensino híbrido e educação a distância durante a pandemia de COVID-19, proporcionando uma visão abrangente sobre o futuro da educação e as transformações necessárias para uma prática educacional mais inclusiva e eficiente.

Neste sentido, serão apresentadas as características fundamentais do ERE, ensino híbrido e da EaD, destacando como cada modalidade se adapta ao contexto educacional e quais são suas respectivas infraestruturas e suportes, explorando os desafios enfrentados pelo ERE, com ênfase nas disparidades socioeconômicas e territoriais que afetaram a implementação e a eficácia desta modalidade, principalmente nas escolas públicas brasileiras. Além de investigar os aprendizados obtidos durante o período de ensino remoto, focando na resiliência e adaptabilidade de estudantes e professores, bem como nas estratégias criativas desenvolvidas para manter o engajamento e a qualidade do ensino.

Por fim, será levantada uma reflexão acerca do futuro da educação pós-pandemia, considerando tanto os desafios quanto as oportunidades de inovação e transformação que emergiram, especialmente no contexto da adoção de metodologias híbridas e o uso intensivo de tecnologias digitais.

2 NAVEGANDO ENTRE DEFINIÇÕES

Ensino híbrido, ensino remoto e educação a distância são conceitos debatidos por teóricos há muito tempo. No entanto, em decorrência dos recentes acontecimentos e intervenções provocadas pela pandemia de COVID-19, esta temática ressurgiu com vigor e tem sido objeto de ampla discussão no meio acadêmico. Devemos considerar que, ao longo dos anos, diversos avanços sociais e tecnológicos ocorreram, alterando formas de interação, socialização e ensino-aprendizagem.

2.1 Ensino Remoto Emergencial

Assim como na área da Saúde, a Educação necessitou de uma resposta emergencial à pandemia, de forma que o conhecimento fosse transmitido sem a necessidade da presença física como em uma sala de aula tradicional. Popularizando-se assim o termo “Ensino Remoto Emergencial” (ERE), como o processo de ensinar em contextos de crise, neste caso em uma pandemia, onde “os professores trabalham com os meios que conseguem arranjar” e nas “condições existentes em qualquer ambiente que o exija” (CARDOSO, 2020, p.1). Isto é, quando há uma mudança inesperada no contexto habitual do processo de ensino-aprendizagem, tendo os seus integrantes que se adaptar e trabalhar com os recursos disponíveis no momento. Hodges et al. (2020) mencionam que “o principal objetivo nestas circunstâncias não é recriar um sistema educativo robusto, mas sim providenciar suporte e acesso temporário às instruções, de um modo que a implementação seja rápida, eficaz e confiável durante uma emergência ou crise”. Ou seja, qualquer modelo pedagógico que surja nestas condições necessita de um planejamento que se adeque a situações únicas e extraordinárias.

O ERE foi uma resposta de emergência ao contexto pandêmico, adaptando a metodologia do currículo existente, todavia associado ao uso das tecnologias digitais como recurso didático. De acordo com Pedro (2020), este é um modelo centrado especificamente no ensino ou instrução, e não na aprendizagem dos alunos, que é suportado por ferramentas de comunicação síncrona, constituindo-se como uma resposta rápida e temporária a situações de emergência. Em contrapartida, Gohn (2020) visa a internet como uma vasta gama de recursos educativos, que oferece inúmeros tutoriais em vídeo, artigos, fóruns e aplicativos interativos. Gohn observa que os alunos que se engajam ativamente no autoaprendizado podem explorar esses recursos adicionais para complementar suas aulas on-line, onde os alunos não apenas aprimoram suas

habilidades musicais, mas também crescem em termos de autoconfiança, resiliência e responsabilidade.

Assim como quaisquer outras experiências tomadas pela urgência, o ERE também trouxe diversos desafios para professores e alunos. Crawford et al. (2020) enumeram a ausência ou a precariedade de infraestrutura de home office, qualidade ou disponibilidade de uma internet de banda larga, além da falta de domínio sobre ferramentas ou competências digitais que aumentassem as possibilidades de projeção do conteúdo ou aprendizado no ensino remoto. Gutiérrez (2011), a partir da definição de diferentes autores, define a competência digital como:

O conjunto de valores, crenças, conhecimentos, capacidades e atitudes para utilizar adequadamente as tecnologias, incluindo tanto os computadores como os diferentes programas e Internet, que permitem e possibilitam a busca, o acesso, a organização e a utilização da informação a fim de construir conhecimento (2011, p.21, apud Silva e Behar, 2019).

A garantia de uma infraestrutura de rede estável e confiável é um dos elementos essenciais para o ERE, a fim de garantir a participação nos momentos síncronos, usar recursos em tempo real, assistir a vídeos, baixar materiais, fazer upload, realizar trabalhos colaborativos e afins (HUANG et al., 2020).

Colocar em prática tudo o que era necessário para amenizar as dificuldades e tornar o ensino remoto menos prejudicial para os alunos foi um desafio significativo, especialmente para as escolas e professores da rede pública de ensino. Durante a pandemia, a situação da educação pública brasileira, como destacado por Zajac (2022), se agravou ainda mais, e o ensino a distância apenas piorou a situação. O autor também ressalta que muitos professores, além de não estarem preparados para essa tarefa, foram pressionados a aprimorar sua comunicação, dinamismo e foco no conteúdo das aulas.

Muitas escolas, sobretudo públicas, não possuem infraestrutura para essa modalidade, não dispõem de plataformas e AVAs, professores e professoras com formação adequada para trabalhar com a modalidade, não estando, assim como os estudantes, aptos para essa alternativa (CAMPANHA, 2020, p. 1).

Beltrame (2018) expõe o conceito de prosumer, trazido por Jenkins (2009), no qual nós mesmos produzimos muito dos conteúdos que consumimos online, principalmente em redes sociais. Segundo Bauman (2015, p. 57), nosso tempo atualmente divide-se entre “os domínios do on-line e do off-line, com a parcela do primeiro crescendo constantemente à custa do segundo”. Com o aumento significativo da demanda de presença online por conta das restrições de convívio, a privacidade dos lares acabou por encontrar nas redes sociais o espaço equivalente ao da praça pública, onde as ideias são

expostas e os encontros acontecem, ficando a encargo de cada indivíduo escolher a quantidade que deseja expor de sua vida ou seu ambiente, para participar desse momento de virtualização do encontro.

Buckingham (2010, p. 37) destaca que “a participação dos jovens nos mundos cibernéticos levanta algumas questões fundamentais quanto ao futuro da escola como instituição”. A ideia de que a tecnologia provocaria uma revolução na educação não é nova, remontando ao século XX, e frequentemente os professores são criticados por sua suposta falta de habilidade para incorporar novas tecnologias ao ensino. Em relação ao debate sobre tecnologia na educação, Buckingham considera que ele é imaturo, uma vez que muitas vezes se encontra polarizado entre aqueles que se opõem ao uso de tecnologias, rotulados de tecnofóbicos, e aqueles que são entusiastas, chamados de ingênuos ou irrealistas. Buckingham (2010), argumenta que, nesse ínterim, questões fundamentais sobre como professores e alunos desejam empregar a tecnologia e o conhecimento necessário sobre ela têm sido marginalizadas. Entretanto, o ERE não deve ser considerado uma alternativa ao ensino presencial na educação básica. Isso se deve principalmente ao fato de que os alunos em idade escolar estão em pleno desenvolvimento e muitos ainda não possuem a autonomia necessária para gerir o próprio estudo.

2.2: Educação a Distância

Para Riano, a EaD pode ser conceituada como uma “relação professor-aluno ou ensino-aprendizagem mediada pedagogicamente e mediatizada por diversos materiais instrucionais e pela orientação tutorial, isto é, válido tanto para ambientes pedagógicos tradicionais quanto para aqueles que usam as novas tecnologias” (RIANO, 1997, p. 20 apud FRANÇA, 2013, p. 12.). Ou seja, a EaD possui características específicas, tais como a presença de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), materiais didáticos específicos, equipe multidisciplinar que disponha de um revisor de texto, cinegrafista, editor de vídeo, designer pedagógico, além de um sistema de tutorias e polos de apoio presenciais para professores e alunos. Esta modalidade de ensino já está presente na educação brasileira há bastante tempo.

O ensino a distância é uma abordagem educacional amplamente aplicada em cursos de graduação, pós-graduação, treinamento profissional e educação continuada, proporcionando flexibilidade de horários, locais e rotinas de estudo, de forma que os alunos possam adaptar suas demandas e compromissos. No entanto, é necessário haver

disciplina, autonomia e autorregulação por parte deles, já que os mesmos são responsáveis pelo gerenciamento de seu próprio tempo e dedicação aos estudos: “A interação entre alunos e professores geralmente ocorre por meio de fóruns, videoconferências e outras ferramentas online, exigindo um bom domínio das tecnologias da informação” (MOORE; KLEASLEY, 2007, p. 1).

2.3: Ensino Híbrido

Moran (2013), ao abordar a educação, destaca que ela é híbrida, uma vez que ocorre no âmbito de uma sociedade imperfeita, caracterizada por contradições em suas políticas e modelos. Há uma discrepância entre os ideais proclamados e as práticas efetuadas, onde muitas das competências socioemocionais e valores preconizados não se alinham com o comportamento cotidiano de alguns gestores, docentes, alunos e famílias (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

No âmbito da educação formal, há uma diversidade de conhecimentos, metodologias, desafios e valores provenientes de diferentes áreas do saber. Além dessa multiplicidade, é comum na contemporaneidade, que as instituições educacionais incorporem novas tecnologias como meio de enriquecer as atividades e diversificar as estratégias de ensino. Isso implica na integração das práticas em sala de aula com as digitais, e por vezes, na combinação de atividades presenciais e virtuais.

Ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle dos estudantes sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo (HORN; STAKER, 2015. p. 34).

O desafio para a implementação da aprendizagem centrada no estudante é fazê-la em larga escala, surgindo então a necessidade de um ensino híbrido que possa personalizar a aprendizagem através de ferramentas possíveis, entre elas as novas tecnologias.

Conforme observado por Zajac (2022), o ERE pôde manter o estímulo cognitivo ativo, promover debates e oferecer informações que vão além dos componentes curriculares tradicionais. No entanto, essa abordagem não pode substituir completamente um ano letivo em uma situação de normalidade. Porém, é importante considerar a reflexão feita por Sanders et al. (2020) acerca do impacto da experiência no ensino remoto para a criação de um ensino híbrido pós-pandemia. Esse modelo pode tirar vantagem das contribuições oferecidas pelos recursos digitais, seja por meio da disponibilização de conteúdos complementares, proporcionar acesso a estudantes com

dificuldades ou àqueles que se adaptam melhor a abordagens digitais de aprendizagem. Para atingir esse objetivo, é recomendável realizar uma pesquisa e avaliação das experiências online juntamente com uma reformulação dos currículos, tornando-os mais sensíveis às necessidades de aprendizagem dos alunos (TOQUERO, 2020). De acordo com Moran (2017), as metodologias ativas oferecem aos estudantes a chance de aprenderem de forma mais direta, envolvendo-se na resolução de problemas e situações, tornando-os participantes ativos na construção do conhecimento, incentivando o ciclo de ação, reflexão e ação do aluno.

As aprendizagens por experimentação, por design, aprendizagem maker, com apoio de tecnologias móveis, são expressões atuais da aprendizagem ativa, personalizada, compartilhada. A ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade. Aí que o bom professor, orientador, mentor é decisivo e a tecnologia digital, também, porque visibiliza todo o processo de aprendizagem de cada estudante para todos (MORAN, 2017, p. 24).

Collor (2019) classifica a “sala de aula invertida” como uma das principais metodologias ativas, na qual os estudantes possuem acesso antecipadamente aos conceitos e informações, de forma que revisem o material no seu próprio tempo, realizando e retrocedendo no conteúdo conforme sua necessidade. Isso proporciona uma aprendizagem mais autônoma e personalizada, atendendo às diferentes velocidades de absorção de cada aluno. Seu diferencial está no uso da tecnologia, combinando a experiência digital de vídeos, podcasts, materiais online, e de sala de aula, potencializando o aprendizado, engajamento e protagonismo de cada aluno, sendo o professor apenas um mediador facilitador, oferecendo suporte individualizado, esclarecendo dúvidas e conduzindo atividades de forma dinâmica. É importante ressaltar, porém, que apenas o uso de recursos tecnológicos não é condição para caracterizar uma aula invertida. Até mesmo uma leitura prévia de conteúdo direcionado feita em casa, antes de um debate programado para acontecer em sala de aula, pode configurar uma metodologia de sala de aula invertida. São muitas as dinâmicas possíveis para que uma aula invertida aconteça, cabendo ao professor um planejamento prévio e criativo. Neste modelo, é desejável que o estudante desenvolva não apenas responsabilidade para buscar informação, mas também criatividade para reorganizar e apresentar o conteúdo assimilado para a turma e ainda desenvolva e fortaleça a autoconfiança para expor suas dúvidas ao professor, favorecendo um ambiente de aprendizado mais interativo e cooperativo. Com isso, o papel do professor evolui de unicamente transmissor do conhecimento para facilitador da aprendizagem, orientando os alunos no desenvolvimento

de competências essenciais para o século XXI.

3 O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Na Antiguidade, as primeiras formas de ensino presencial surgiram nas culturas egípcia, mesopotâmica, grega e romana. Nessas sociedades, o ensino era geralmente restrito a uma elite privilegiada que recebia orientações em locais específicos, como templos, palácios ou academias. Segundo Saviani (2003, p. 40), “na Grécia, o professor era o homem que detinha o conhecimento e o transmitia aos seus discípulos, mas não era propriamente um educador, no sentido que hoje damos a essa palavra”. Na Idade Média, os professores tinham um papel central na propagação do conhecimento teológico, sendo em sua maioria clérigos de ordens religiosas como os dominicanos e os franciscanos. Eles ministravam aulas sobre uma variedade de assuntos, incluindo teologia, filosofia, medicina, direito e artes liberais, enquanto que na Renascença, com o surgimento do humanismo, o papel do professor voltou-se para a formação de indivíduos mais críticos e reflexivos (LIBÂNEO, 2013).

Com o surgimento das escolas modernas e a ampliação do sistema educacional, o professor assumiu uma função mais estruturada e formalizada. De acordo com Nóvoa (1995, p. 30), “a profissionalização do magistério correspondeu ao surgimento de uma nova concepção de escola, com funções mais abrangentes do que simplesmente a transmissão de conhecimentos”. Nesse contexto, o papel do professor passou a incluir também a formação de cidadãos, sendo responsável pelo desenvolvimento integral dos alunos.

Dentre muitas demandas e desafios, o educador contemporâneo necessita proporcionar uma educação que promova a inclusão e a diversidade, visando assegurar a igualdade de oportunidades para todos os estudantes. Saviani (2012, p. 82) diz que a “escola” não pode ser apenas para alguns privilegiados, mas deve ser um espaço de democratização do conhecimento, garantindo que todos os alunos tenham acesso a ela.

Outra demanda crucial é a necessidade de abordagens que viabilizem o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, tais como empatia, colaboração e resiliência. Estas competências são fundamentais para a formação de cidadãos críticos e engajados, aptos a contribuir para a edificação de uma sociedade mais justa e solidária. Apple (2006, p. 30) destaca que os educadores devem estar preparados para abordar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, as quais são tão cruciais quanto às competências cognitivas.

A necessidade de uma educação que considere a diversidade cultural e étnica, fomentando a apreciação da história e cultura de diferentes grupos sociais também se faz necessária na base educacional atual, sendo crucial que os docentes estejam aptos a lidar com a diversidade cultural, bem como promover o respeito pelas diferenças. A escola, portanto, deve estar preparada para abraçar as diferenças culturais, respeitando a identidade dos vários grupos sociais e incentivando uma convivência harmoniosa entre eles, conforme apontado na Lei n.º 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica, tanto públicas quanto privadas, promovendo o respeito à diversidade étnico-racial a fim de combater o racismo, garantindo a inclusão de conteúdos que valorizem a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira.

Por fim, a educação moderna também tem sido caracterizada pela necessidade de uma abordagem mais centrada no aluno, levando em consideração suas necessidades e interesses individuais. Conforme destacado por Lüdke e André (1986, p. 44), “o professor deve ser capaz de lidar com a heterogeneidade dos alunos, respeitando suas diferenças e desenvolvendo atividades que considerem suas necessidades individuais”. Em paralelo, esta mesma abordagem deve adotar uma postura mais crítica e reflexiva, que encoraje os alunos a questionarem e compreenderem a realidade que os cerca, requerendo assim, uma constante revisão dos papéis do professor.

Sendo assim, é essencial que o educador esteja disposto a se atualizar e aprender continuamente, bem como o sistema educacional brasileiro, deve continuar a investir no desenvolvimento profissional dos professores, perpassando e debatendo pautas importantes, como a falta de tempo e incentivos docente, independentemente de sua localização geográfica ou contexto educacional, incluindo a capacitação na utilização de novas tecnologias a seu favor, promovendo assim, novas interações com o meio social e acadêmico.

4 RUPTURA DO MODELO PRESENCIAL TRADICIONAL

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) apresentam novas oportunidades para o ensino e aprendizagem, porém, demandam que o professor esteja adequadamente preparado para utilizá-las de maneira eficiente. A tecnologia da informação e comunicação representa um novo desafio para a formação de professores, os quais necessitam estar aptos a empregar essas ferramentas de modo criativo e crítico Saviani (2003, p. 126).

Outro ponto relevante a ser considerado é a necessidade de uma formação mais abrangente para o professor. Nóvoa (1995, p. 14), afirma que: “a formação dos professores deve transcender os meros conhecimentos técnicos-profissionais, abarcando a reflexão sobre a prática docente, a interação com os alunos e o engajamento com as famílias”. Portanto, é fundamental contemplar não somente a formação inicial, mas também a formação continuada, possibilitando ao professor a atualização e o aprimoramento de suas funções ao longo de sua trajetória profissional.

A educação tradicional envolve a educação em uma redoma, na qual a responsabilidade é única e exclusivamente tarefa do professor e, portanto, este deve ser o detentor do saber e das técnicas de ensinagem, enquanto o aluno acaba assumindo o papel do produto gerado a partir da convivência com os conteúdos e com disciplinas compartimentadas (CASTRO et al., 2015, p. 51).

Historicamente, o conteudismo surge da necessidade de sistematizar o ensino e garantir que os alunos adquiram um corpo de conhecimentos considerado “essencial” para sua formação enquanto cidadãos bem instruídos. Nesse sentido, a educação básica se estruturou em torno de currículos rígidos, com foco em conteúdos definidos por instituições educacionais e políticas públicas. Contudo, essa abordagem tem sido alvo de críticas por diversos educadores e pesquisadores. Uma das principais críticas ao conteudismo é que ele pode limitar o desenvolvimento de habilidades mais amplas e essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas e colaboração. Ao centrar-se na transmissão de conteúdos específicos, essa abordagem pode negligenciar a importância de ensinar os alunos a pensar de forma independente e a aplicar conhecimentos em contextos variados.

Reimer (1979, p. 67) afirma que: “As escolas aprenderam há muito tempo que a melhor maneira de evitar que as crianças pensem é mantê-las ocupadas”, trazendo a ideia de que promover um ensino passivo, onde o aluno é visto como um receptor de informações, e não como um agente ativo no processo de aprendizagem pode desestimular a curiosidade natural e a motivação intrínseca dos estudantes, tornando o aprendizado uma tarefa tediosa e mecânica, ao invés de uma experiência envolvente e significativa.

Ao passar dos anos, a ruptura do modelo presencial tradicional tem sido um fenômeno marcante na história da educação, impulsionado principalmente pelo avanço da tecnologia e pelas mudanças nas expectativas dos alunos e da sociedade como um todo. Este processo, que tem sido acelerado nas últimas décadas, está transformando radicalmente a maneira como o conhecimento é transmitido, assimilado e aplicado. Cada vez mais, os educadores reconhecem a importância de adaptar o ensino às necessidades

individuais de cada aluno, levando em consideração seus interesses, habilidades e estilos de aprendizagem.

Nesse sentido, as tecnologias digitais oferecem uma série de ferramentas e recursos que permitem a personalização do ensino, como plataformas de aprendizagem adaptativa, tutoriais em vídeo sob demanda e ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa.

Para Moran (2013, p. 26), o professor do século XXI deve ser um facilitador da aprendizagem em rede, um mediador entre os alunos e a informação, um curador de conteúdos e um orientador do desenvolvimento das competências digitais dos alunos. No entanto, apesar das vantagens e oportunidades oferecidas pela ruptura do modelo presencial tradicional, é importante reconhecer que essa transição também apresenta desafios e preocupações. A falta de acesso equitativo à tecnologia e à internet, a necessidade de treinamento e apoio para educadores e alunos, e a questão do isolamento e da falta de interação social são apenas algumas das questões que precisam ser abordadas para garantir que todos os alunos possam se beneficiar dessas novas formas de ensino e aprendizagem.

5 UM DIÁLOGO ENTRE PRESENCIAL E REMOTO

A aceleração da adoção do ensino remoto é um fenômeno que ganhou destaque nos últimos anos, especialmente impulsionado pela pandemia de COVID-19. O ensino remoto, tornou-se uma alternativa crucial para garantir a continuidade do processo educativo diante das restrições de mobilidade e das medidas de distanciamento social implementadas em todo o mundo. Essa rápida transição para o ensino remoto representou não apenas um desafio, mas também uma oportunidade para repensar e transformar a maneira como a educação é concebida e entregue. Antes da pandemia, a educação a distância já vinha crescendo em popularidade, especialmente em contextos de educação superior e em programas de educação continuada. No entanto, a necessidade de distanciamento físico e o fechamento de escolas e universidades em resposta à pandemia levaram a uma rápida expansão de um ensino mais adaptativo em todas as esferas da educação, do ensino fundamental ao superior. Educadores, alunos e instituições de ensino foram desafiados a se adaptarem rapidamente a novas plataformas e tecnologias, desenvolvendo estratégias criativas para manter o engajamento e a qualidade do ensino.

Para estudantes estagiários do ensino superior, uma das principais dificuldades enfrentadas foi a perda do contato direto com seus supervisores e colegas de estágio. A ausência de interação presencial limitou suas oportunidades de aprendizado com a experiência prática e *feedbacks* instantâneos, essenciais para o desenvolvimento profissional futuro. Além disso, a falta de acesso aos recursos e tecnologias específicas do ensino remoto também foi um desafio recorrente apresentado por alunos e professores. Andrade (2022), licenciado em Música pela UDESC, relata que durante o seu terceiro campo de estágio – realizado remotamente em um colégio cívico-militar na cidade de Palmas no Paraná –, ao fim do semestre as aulas passaram a acontecer de forma híbrida, estando a professora supervisora e alguns alunos de forma presencial na sala de aula e os estagiários ainda por meio de videoconferência através da plataforma Google Meet.

Estas últimas aulas foram severamente prejudicadas. Não havia a possibilidade de se compreender qualquer fala dos educandos. A adaptação repentina faz parte do cotidiano do educador, mas o modo híbrido não é mais que um simulacro da sala de aula. Nos poucos momentos de interação, as crianças chegavam perto da câmera e mostravam seus trabalhos ou faziam perguntas e comentários, às vezes “traduzidos” pela professora supervisora. De qualquer modo, o sentimento no fim do semestre foi de susto e frustração (ANDRADE, 2022, p. 58).

Além disso, são discutidas as preocupações sobre o impacto econômico na educação básica, em especial nas escolas públicas, e como isso se refletiu durante o fazer musical.

Avalio que, ao longo desses encontros, conseguimos nos aproximar mais de um ambiente educacional semelhante ao presencial (em comparação com o modelo anterior, das gravações), ainda que os estudantes tenham sido excluídos desse formato das aulas, pois alguns conseguiam assistir, mas não podiam falar ou não tinham câmeras, outros dividiam os dispositivos com familiares e a maioria assistia as aulas com muitas intercorrências. Também é relevante pontuar que o fazer musical em si foi bastante prejudicado pelo formato dessas interações, afinal a percepção dos elementos da linguagem musical foi “deformada” pelos ruídos da comunicação. Ainda que houvesse esforço para amenizar esses ruídos (literalmente e metaforicamente), estimo que as perdas decorrentes dessa distância são importantes de serem consideradas, insistindo que só se considere esse formato de “escola” numa situação emergencial, e que, mesmo em curto prazo, os prejuízos no desenvolvimento dos estudantes já é evidente e será sentido por todos (DARELA, 2022, p. 65).

Na Universidade Estadual de Maringá (UEM), durante o período pandêmico, aconteceram os Estágios Comunidade, que se deram por meio da oferta de cursos on-line integrados a um programa de formação de professores e de apoio à educação básica. Não estaríamos diretamente na escola, mas estaríamos em contato direto com aqueles

que estavam lá, fazendo a escola acontecer da forma como era possível.

Jamais deixamos os estudantes sozinhos; em todas as aulas, cada orientador esteve em sala on-line com seus orientandos. O estagiário era o responsável pelas aulas, por toda a parte organizacional e pedagógica, mas sempre amparado sob os olhares e o cuidado da equipe de orientadores e da coordenação de estágios (VEBER, 2022, p. 42).

No entanto, apesar desses desafios, muitos estudantes estagiários demonstraram uma notável resiliência e capacidade de adaptação durante esse período sem precedentes. Guimarães (2022), acadêmica de Música pela UFMT destaca que aprendeu cinco ricas lições apesar de todas as dificuldades encontradas no ensino remoto:

[...] 1) sair da zona de conforto: pois acabamos caindo em uma monotonia, aplicando a mesma aula semanalmente, os mesmos métodos, as mesmas ferramentas e as mesmas abordagens; 2) nos renovarmos: como professores, estamos sempre ensinando aos nossos alunos, mas e quanto a nós? Por que paramos de aprender? Há sempre o que descobrir, como ser mais claro e estar mais atento; 3) familiarização com as tecnologias: acredito que muitos alunos e professores, assim como eu, fugiam das tecnologias. Contudo, estando familiarizados com o mundo virtual, novos horizontes de possibilidades para o ensino-aprendizagem se abrirão; 4) reconhecer limitações: aprendi que devemos aceitar nossas limitações, seja com poucos ou muitos recursos, com ferramentas baratas ou caras; 5) sermos criativos: o mais importante fator, sem o qual não seríamos capazes de encontrar soluções para problemas nunca vistos, e que devemos trazer sempre para nossas aulas, estimulando também a criatividade de nossos alunos (GUIMARÃES, 2022, p. 81).

Devido ao isolamento social e à impossibilidade de os alunos frequentarem escolas presencialmente, o programa adotou a transmissão de vídeo aulas pela televisão e pelo YouTube. No entanto, os alunos de estágio não puderam participar da gravação das aulas, levando-os a buscar alternativas. Os estagiários, juntamente com a professora orientadora, enfrentaram desafios ao criar e editar videoaulas. A falta de experiência em edição de vídeo foi um obstáculo, mas eles aprenderam a gravar, editar e formatar as aulas. As videoaulas tiveram que ser mais curtas do que as aulas presenciais, o que tornou difícil a abordagem de alguns tópicos.

Apesar dos desafios, os estagiários identificaram aspectos positivos, como o aprendizado de novas habilidades tecnológicas e a descoberta de maneiras criativas de apresentar o conteúdo. Eles também valorizaram a oportunidade de trabalhar em equipe, mesmo à distância. No entanto, houve pontos desfavoráveis, incluindo a falta de feedback dos alunos, a dificuldade de lidar com a falta de privacidade em casa para as gravações e problemas técnicos. O contexto da pandemia afetou significativamente a prática do estágio, levando a ajustes e aprendizados inesperados.

Mateiro (2022, p. 199-205) aborda reflexões sobre o conceito de tempo em

relação à experiência vivida durante a pandemia de COVID-19, especialmente no contexto dos estágios supervisionados em cursos de Licenciatura em Música. A autora começa destacando que o tempo musical e filosófico são tópicos que não estão em foco aqui, mas sim a percepção do tempo vivido pelos estudantes e professores durante a pandemia.

O relato apresenta a experiência de estudantes de Licenciatura em Música durante os estágios remotos emergenciais causados pela pandemia. Os estudantes enfrentaram desafios ao adaptar a prática musical ao ambiente virtual, mas também aprenderam novas habilidades e perceberam oportunidades de crescimento. Mencionando canções que tratam do tempo, como *Tempo Perdido* da Legião Urbana e outras, que expressam a relação entre tempo, experiência e memória. Teresa ressalta a importância da experiência pessoal na compreensão do tempo e como ela está intrinsecamente ligada à formação da identidade. Ao final, a autora enfatiza que a pandemia não foi um tempo perdido, mas sim um período de aprendizado, crescimento e reflexão, que teve impactos significativos na educação e na formação docente em música. A experiência vivida durante a pandemia permitiu repensar a prática docente e fortalecer a colaboração entre ensino superior e educação básica.

À medida que o mundo começa a se recuperar da pandemia, é importante reconhecer os desafios enfrentados pelos estudantes estagiários e oferecer-lhes o apoio necessário para superar essas dificuldades. Isso inclui o acesso a recursos e orientação adequados, bem como oportunidades para recuperar as experiências perdidas durante esse período desafiador. Ao fazê-lo, podemos ajudar a preparar a próxima geração de profissionais para enfrentar os desafios futuros com confiança e determinação.

6 CONSIDERAÇÕES

A Pandemia da COVID-19 trouxe consigo a aceleração de diversos processos em contraponto com a desaceleração de outros, nos forçando a mudanças inevitáveis sem o oferecimento de margens para escolhas. Tivemos que nos adaptar mais ao que era possível do que ao ideal. No contexto educacional, as redes de ensino particulares tomaram frente na criação de possibilidades que substituíssem a sala de aula convencional o mais rápido possível, promovendo um formato de ensino não presencial mais eficaz e adaptável através de processos de tentativa, erro e acerto. Na rede de ensino pública, o ERE também chegou como uma possível solução para o cumprimento da carga horária escolar, porém a disparidade social e a falta de recursos tecnológicos,

como o acesso a internet, tablets, celulares e computadores foi um dos principais catalisadores para o aumento de estresse, cansaço e desmotivação no corpo docente e discente.

Diante disso, passamos a refletir ainda mais sobre as concepções de ensino adotadas em nossas práticas presenciais e remotas, além de observar os desafios educacionais contemporâneos por um novo âmbito. Embora há décadas os pilares da educação tenham sido apresentados como aprender a conhecer, fazer, ser e conviver (DELORS, 1998), muitas instituições de ensino ainda mantêm o conteudismo como pilar principal, ainda que não faça sentido para os estudantes estar em uma aprendizagem com relações unilaterais e verticais, onde professores fingem ensinar e alunos fingem aprender, entre outras práticas obsoletas.

O período pandêmico comprovou que a prática da pesquisa é fundamental para que os educadores possam refletir, avaliar e aprimorar seus planejamentos e processos educacionais, principalmente porque a sala de aula não é um ambiente estático e imutável, os registros diários e *feedbacks* nas aulas de artes – em específico, música, podem enriquecer cada vez mais as possibilidades de abordagem em sala de aula, como por exemplo, o uso de aplicativos e jogos musicais em plataformas digitais que atinjam a linguagem da nova geração e aumente seu engajamento, da mesma forma que aplicações para a socialização sem barreiras linguísticas-geográficas estão sendo implementadas e facilitadas pelas tecnologias.

Se não rompermos com as referências que tivemos e temos de ensino presencial tradicional, o ensino remoto será o máximo que conseguimos alcançar e suas contribuições serão deixadas de lado com o passar dos anos. Professores que conseguiram articular concepções teóricas e práticas relacionadas à construção do conhecimento, interação, colaboração e criação dos docentes estarão mais preparados para momentos únicos, onde as mudanças são constantes. Sendo assim, é necessário pensar sempre em formas de motivar os processos artísticos, ouvindo e compensando as perdas das atividades presenciais, principalmente as práticas musicais coletivas, amenizando e até superando por completo os resquícios negativos deixados pelo modelo remoto abrupto em seu início, como sobrecarga de telas, dificuldades de engajamento e conexão com o conteúdo, delay em atividades musicais e paralelas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. T.; SILVEIRA, L. S. Efeito-território: explorações em torno de um conceito sociológico. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 381-402, 2013.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BACHIC, L.; TANZI, N. A.; TREVISANI, F. de M. (orgs.). **Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

BAUMAN, Z. **SOBRE EDUCAÇÃO E JUVENTUDE: conversas com Riccardo Mazzeo/Zygmunt Bauman**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BELTRAME, J. A. PRÁTICAS E APRENDIZAGENS DE PRODUTORES MUSICAIS: aspectos de uma educação musical emergente na cultura digital e participativa. **Revista da Abem**, Londrina, v. 26, n. 41, p. 40-55, 2018.

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 28 abr. 2024.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **8 motivos para não substituir a educação presencial pela educação a distância (EaD) durante a pandemia**. [S. l.: s.n.], 2020. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2020/03/26/8-motivos-para-nao-usar-educacao-distancia-ead-como-alternativa-para-substituir-educacao-presencial/> Acesso em: 30 mar. 2024.

CARDOSO, G. R. O Ensino Remoto de Emergência que se está a preparar nas escolas. **Revista Ímpar**, 2020. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/03/30/imp/par/opinia/ensino-remoto-emergencia-preparar-escolas-1910102>. Acesso em: 30 mar. 2024.

CASTRO, E. A., RIBEIRO, V. C., SOARES, R., DE SOUSA, L. K. S., PEQUENO, J. O. M., & MOREIRA, J. R. Ensino híbrido: desafio da contemporaneidade? **Periódico Científico Projeção e Docência**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 47-58, 2015.

COLLOR, N. METODOLOGIAS ATIVAS: o que são, quais as mais famosas e como aplicar. **Grupo A**, 2019. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/metodologias-ativas/#:~:text=Metodologia%20ativa%20%C3%A9%20um%20conceito> Acesso em: 02 Abr. 2024.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão internacional sobre Educação para o século XXI**. Trad. José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998. p. 82.

FRANÇA, R. M.; COSTA, M. H. S. N.; CORDEIRO, L. P.; LIMA, C. S. D. C.; VIEIRA JUNIOR, H. S.; SERRA, T. D. N.; SILVA, F. G. A. **Introdução à EAD**. Módulo 2 Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Especialização em Nefrologia Multidisciplinar. Universidade Federal do Maranhão (UFMA). UNASUS. São Luís, MA, 2014. 25f.

GOHN, D. M. Aulas on-line de instrumentos musicais: novo paradigma em tempos de pandemia. In: **Rev. Tulha**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, pp. 152-171, jul.-dez., 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2447-7117.rt.2020.170749>.

HODGES, C. B., MOORE, S.; LOCKEE, B. B.; TRUST, T.; BOND, A. M. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Revista Educause**, Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 02 Abr. 2024.

HORN, M. B.; STAKER, Hearther. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: PENSO EDITORA, 2015.

HUANG, R.H.; LIU, D.J.; TLILI, A.; YANG, J.F.; WANG, H.H.; JEMNI, M.; BURGOS, D. **Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining undisrupted learning in COVID-19 Outbreak**. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing from Normal University, v.46,2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATEIRO, T.; CORDEIRO, R.; ALMEIDA, J. (org.s). **Estudantes e professore(a)s de música: Estágios vividos e histórias contadas durante a pandemia**. São Luís: EDUFMA, 2022. Disponível em: <https://www.edufma.ufma.br/index.php/produto/estudantes-e-professoreas-de-musica-estagios-vividos-e-historias-contadas-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 02 Abr. 2024.

MOORE, Michael; KEARLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson, 2007.

MORAN, J. M. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, p. 23-35, 2017.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Apoio de Tecnologias. In: MORAN, J. (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21.ed. Campinas: Papirus, p. 11-22, 2013.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PEDRO, N. **Ensino online em situação de emergência: Analisar o passado, planejar o futuro**. Portal Forma-te, 2020. Disponível em:

<https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/22000/16131> acesso em: 28 abr. 2024

REEVE, J., & TSENG, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. **Contemporary Educational Psychology**, 36(4), 257-267.

REIMER, E. **A escola está morta**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. 183p.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, K. K. A. D.; BEHAR, P. A.. Competências Digitais Na Educação: Uma Discussão Acerca Do Conceito. **Educação em Revista**, v. 35, p. e209940, 2019.

TOQUERO, C. M. Challenges and opportunities for higher education amid the COVID-19 pandemic: the Philippine context. **Pedagogical Research**, [s.l.], v. 5, n. 4, 2020.

ZAJAC, D. **Ensino Remoto na Educação Básica**, Portal Epufabc, 2022. Disponível em: <https://epufabc.proec.ufabc.edu.br/ensino-remoto-na-educacao-basica/> Acesso em: 28 abr. 2024.