DOI: 10.33054/ABEM202230105

Educação musical, tecnologias e pandemia: o que aprendemos e para onde vamos?

Music education, technologies, and pandemic: what was learned and what are the new paths?

Educación musical, tecnologías y pandemia: ¿qué se aprendió y cuáles son los nuevos caminos?

Matheus Henrique da Fonsêca Barros
Instituto Federal do Sertão Pernambucano
matheus.barros@ifsertaope.edu.br

Juciane Araldi Beltrame
Universidade Federal da Paraíba
juciane.beltrame@emo.ufpb.br

Resumo: Este ensaio delimita, discute e reapropria conceitos que tomaram papel de protagonismo frente aos desafios apresentados ao exercício da docência em música no período da pandemia da Covid-19. Ademais, são apresentados prognósticos dos cenários educativo-musicais que se desenham à medida que o processo de vacinação avança e novas perspectivas educacionais são configuradas. É possível concluir que o ensino remoto emergencial é uma modalidade educacional particular, com uma relação tempo-espaço específica. Para um encaminhamento das ações educacionais nessa abordagem, os processos e práticas educativo-musicais podem se aproximar dos esquemas de funcionamento da cultura participativa digital. É necessário compreender o ensino híbrido como possibilidade pedagógica que permite articulação e trânsito com diferentes tempos/espaços educativos-musicais, tendo em vista que a própria ideia de hibridização possibilita a integração de diferentes práticas musicais. Para uma prática pedagógico-musical consistente no contexto pós-pandêmico, são necessárias mudanças no processo de formação inicial de professores de música, contemplando temáticas que vão ao encontro das necessidades apresentadas.

Palavras-chave: Educação musical. Tecnologias. Covid-19.

Abstract: This essay delimits, discusses, and re-appropriates concepts that played a leading role in the face of the challenges presented to the exercise of music teaching in the period of the Covid-19 pandemic. Furthermore, prognoses of the educational-musical scenarios are presented as the vaccination process progresses and new educational perspectives are configured. It is possible to conclude that emergency remote teaching is a particular educational modality, with a specific time-space relationship. For a proper direction of educational actions in this approach, the educational-musical processes and practices need to comprehend the functioning of the digital participatory culture. It is necessary to understand hybrid teaching as a pedagogical possibility that allows articulation with different educational-musical times/spaces, considering that the idea of hybridization enables the integration of different musical practices. For a consistent pedagogical-musical practice in the post-pandemic context, changes are needed in the process of initial training of music teachers, contemplating themes that attend the needs presented.

Keywords: Music education. Technologies. Covid-19.

Resumen: Este ensayo delimita, discute y reapropia conceptos que jugaron un papel protagónico frente a los desafíos que se presentaron al ejercicio de la docencia musical en el período de la pandemia Covid-19. Además, se presentan pronósticos de los escenarios educativo-musicales a medida que avanza el proceso de vacunación y se configuran nuevas perspectivas educativas. Es posible concluir que la enseñanza a distancia de emergencia es una modalidad educativa particular, con una relación tiempo-espacio específica. Para un avance de las acciones educativas en este enfoque, los procesos

y prácticas educativo-musicales pueden acercarse a los esquemas de trabajo de la cultura participativa digital. Es necesario entender la enseñanza híbrida como una posibilidad pedagógica que permite la articulación y el tránsito con diferentes tiempos/espacios educativo-musicales, considerando que la propia idea de hibridación posibilita la integración de diferentes prácticas musicales. Para una práctica pedagógico-musical consistente en el contexto pos pandémico, se requieren cambios en el proceso de formación inicial de los profesores de música, contemplando temas que respondan a las necesidades presentadas.

Palabras clave: Educación musical. Tecnologías. COVID-19.

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 provocou efeitos instantâneos nos diversos campos sociais, não sendo diferente no âmbito da educação. Desde o dia 11 de março de 2020, marco temporal em que a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconheceu o processo pandêmico (World Health Organization, 2020), os sistemas educacionais tiveram que responder imediatamente às demandas apontadas para impedimento da proliferação do vírus. Em especial, as medidas de isolamento e distanciamento social – necessárias no combate à doença – provocaram o abrupto fechamento de escolas e a suspensão de aulas. De acordo com dados da Unesco, alguns países mantiveram suas unidades escolares fechadas por mais de 40 semanas, conforme a Figura 1.

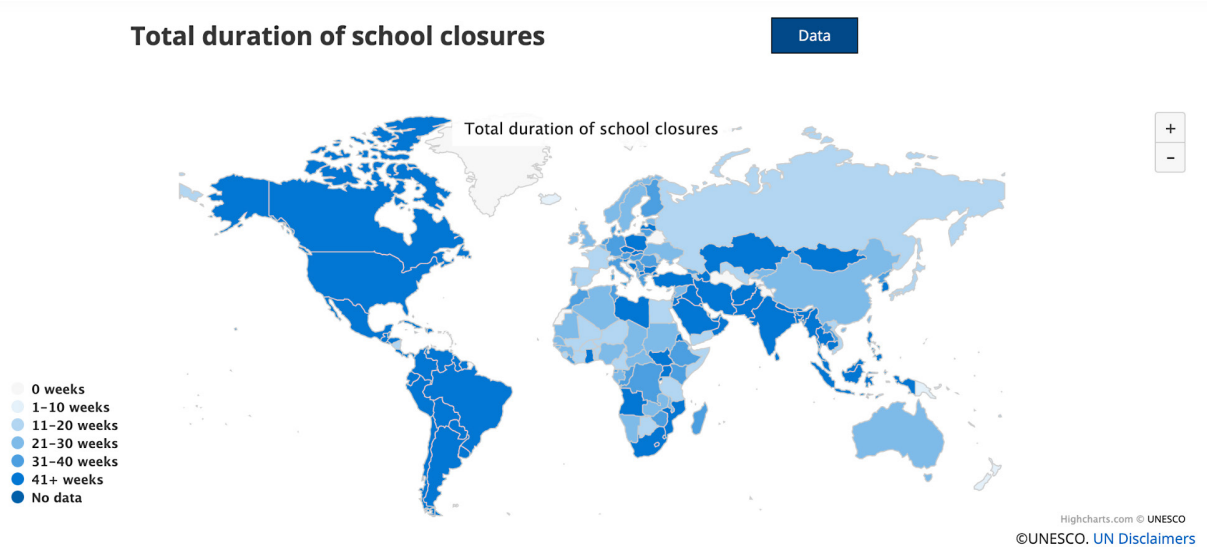

Figura 1: Período de fechamento das escolas. Fonte: Unesco (2021a).

Para contorno da situação imposta, muitos sistemas educacionais enxergaram como solução a apropriação dos meios digitais, no intuito de continuar as aulas e finalizar os conteúdos (Barros, 2020b, p. 294). As autoridades educacionais brasileiras caminharam na mesma direção. O Quadro 1 apresenta os principais documentos elaborados pelos seguintes órgãos: Presidência da República, Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e Ministério da Saúde (MS). Vale ressaltar que as redes estaduais

e municipais elaboraram seus próprios documentos. Contudo, neste texto, separamos as documentações de instância federal, dado o papel central do MEC na elaboração e desenvolvimento de políticas públicas para a educação no Brasil.

Mês/ Ano	Documento	Teor principal
Mar. 2020	Portaria MEC 343/2020	Substituição das aulas presenciais em andamento antes da pandemia por aulas em meios digitais nas instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino (Brasil, 2020a).
Abr. 2020	Medida Provisória 934/2020	Estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e superior, suspendendo a obrigatoriedade dos 200 dias letivos no ensino básico e dos 200 dias de efetivo trabalho, com a mesma carga horária (Brasil, 2020b).
Abr. 2020	Parecer CNE 5/2020	Apresenta diretrizes para os diversos níveis de ensino, principalmente no âmbito de: reorganização de calendário; cômputo de carga horária; sugestão de procedimentos metodológicos e processos avaliativos (Brasil, 2020c).
Jun. 2020	Parecer CNE 9/2020	Revisão do Parecer 5/2020 no que tange à realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Brasil, 2020d).
Jun. 2020	Portaria MEC 544/2020	Substituição completa por aulas remotas, exceto nas disciplinas de estágio e laboratório (Brasil, 2020e).
Jul. 2020	Parecer CNE 11/2020	Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia (Brasil, 2020f).
Jul. 2020	Diretrizes MEC para o retorno gradual	Apresenta orientações de biossegurança para o retorno gradual das atividades educacionais presenciais. Contudo, incentiva a priorização das mediações tecnológicas (Brasil, 2020g, p. 10) e a disponibilização de materiais de apoio nos ambientes virtuais de ensino (Brasil, 2020g, p. 19).
Ago. 2020	Lei 14.040/2020	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (Brasil, 2020h).
Out. 2020	Parecer CNE 15/2020:	Apresenta Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040/2020 (Brasil, 2020i).

Quadro 1: Medidas adotadas pelas autoridades federais brasileiras de educação. Fonte: elaboração própria. (continua)

Mês/ Ano	Documento	Teor principal
Dez. 2020	Portaria MEC 1030/2020	Tratava do retorno às atividades presenciais das instituições federais de ensino superior (IFES) em janeiro/2021. Revogada pelo Projeto de Decreto Legislativo (PDL) 527/20 (Brasil, 2020j).
Dez. 2020	Portaria MEC 1038/20	Tratava do retorno às atividades presenciais das IFES em março/2021. Revogada pelo PDL 527/20 (Brasil, 2020k).
Dez. 2020	Parecer CNE 19/2020:	Reexame do Parecer 15/2020, no seu artigo 31 (Brasil, 2020l).
Jul. 2021	Parecer CNE 6/2021	Apresenta Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno às atividades escolares presenciais (Brasil, 2021a).
Ago. 2021	Portaria Interministerial MEC/MS	Reconhece a importância nacional do retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem (Brasil, 2021b).

Quadro 1: Medidas adotadas pelas autoridades federais brasileiras de educação. Fonte: elaboração própria. (conclusão)

Um olhar mais detalhado nos documentos apresentados dá uma ideia dos grandes desafios vivenciados pelos profissionais da educação no Brasil durante o período de pandemia. Em termos de biossegurança, alguns dos escritos pareciam não levar em conta a curva epidêmica no país, tratando do retorno às atividades escolares em momentos de aumentos expressivos nos números de casos, internações e mortes. No campo conceitual, não há uma uniformidade de nomenclaturas relacionadas às modalidades, formatos e estratégias utilizadas – educação a distância (EaD); ensino híbrido; ensino remoto (Barros, 2020b, p. 294).

As especificidades dos conteúdos, processos e práticas educativo-musicais tornaram o momento pandêmico um tanto mais complexo para os professores de música. Dessa maneira, este artigo pretende discutir conceitos que precisaram ser delimitados e (re)apropriados frente aos desafios apresentados para o exercício do ofício docente musical. Além disso, pretendemos apresentar alguns prognósticos dos cenários educativo-musicais que se desenham à medida que o processo de vacinação avança e novas perspectivas educacionais se configuram.

O que aprendemos?

Ensino remoto emergencial e relação tempo-espaço

Dadas as especificidades teórico-metodológicas relacionadas às modalidades de ensino, compreendemos que a melhor designação conceitual para os processos educativos vivenciados durante a pandemia é a de ensino remoto

emergencial (Hodges; Moore; Lockee; Trust; Bond, 2020). Os autores indicam que o ensino remoto emergencial se compõe de soluções temporárias de educação completamente remota e/ou híbrida para situações originalmente presenciais. Sua função é a de proporcionar acesso temporário, de configuração rápida e conteúdo confiável, em períodos de emergência ou crise. Hodges, Moore, Lockee, Trust e Bond (2020) ressaltam que as dinâmicas de ensino remoto emergencial não se resumem, necessariamente, ao ambiente on-line. Ao longo da pandemia, foram vários os exemplos de ações educacionais, frente ao cenário de fechamento de escolas e universidades, que implementaram ações contextualmente mais viáveis, tais como aulas pelo rádio, televisão ou o envio de materiais por meio de visitação docente nas residências dos estudantes.

A partir das vivências de diferentes estratégias metodológicas que estão sendo desenvolvidas durante o ensino remoto emergencial, surgem alguns questionamentos sobre a relação conteúdo-metodologia-recursos, bem como a relação de tempo/espaço que se constrói nesse lugar de ensino remoto emergencial. Torna-se difícil mensurar e falar de um único tempo e um único espaço, uma vez que essa modalidade permite os mais variados arranjos, como por exemplo: atividades que são síncronas, atividades assíncronas, atividades com meios digitais, atividades com folha e papel impresso. Dessa forma, o espaço da sala de aula, que no presencial tinha um formato específico, um local, uma organização, agora ocupa um lugar chamado virtual. Nele, diferentes pessoas habitam, convivem e fazem coisas diferentes utilizando o mesmo espaço físico, de onde se assistem às aulas, ministram-se aulas, realizam-se atividades e tarefas. Tudo isso, normalmente dentro das casas, reconfigurando totalmente o espaço onde se ensina e aprende. Agora, com interferências das pessoas que estão no mesmo espaço físico, mas não necessariamente fazendo as mesmas atividades. E com um espaço virtual onde se armazenam e se compartilham as aprendizagens produzidas e construídas, seja por parte dos estudantes, seja por parte dos professores. Trata-se de um espaço que necessita ser revisto e reconfigurado.

Ao discorrer sobre os espaços de atuação de educadores e educadoras musicais, Souza (2021) destaca a escola, a universidade, os projetos sociais, os templos religiosos, as casas, as escolas de música, dentre outros. E acrescenta que "entre esses espaços/tempos de aprender e ensinar música, estão os espaços e lugares virtuais que são síncronos e assíncronos. Eles existem no formato de telas, nuvens e redes e estão em constante transformação" (Souza, 2021, p. 106-107). Nessa transformação, a autora chama a atenção para "a importância de conceber todos os espaços e lugares como reais, apesar da sua virtualidade. Ao concebê-los como reais, eles não devem ser relegados a um espaço digital marginalizado" (Souza, 2021, p. 107). Essa ideia contribui para pensar sobre qual o valor que foi e é dado para o ensino de música remoto que tem sido realizado via plataformas digitais. O que poderia ser essa marginalização desse "espaço" de ensino/aprendizagem musical?

Uma hipótese para a marginalização do espaço digital pode ser a dificuldade de compreender esse espaço como específico e com suas peculiaridades,

não sendo possível exercer as mesmas atividades e estratégias que aconteciam no ambiente presencial. Há toda uma discussão acerca da transposição dos modelos presenciais para o modelo a distância no contexto dos trabalhos sobre ensino a distância. Porém, as experiências empíricas que estamos vivenciando apontam para esse como um dos problemas que estamos enfrentando quando em algumas instituições concebemos que o espaço virtual pode ser o mesmo do presencial. Exemplificamos: a mesma carga horária ministrada no presencial é apenas transposta para uma aula síncrona via plataforma de videoconferência. Será que o tempo virtual é o mesmo do presencial? Depois de mais de um ano trabalhando de forma remota virtual, já é possível responder que não. Então, é possível afirmar que a marginalização do espaço virtual pode estar relacionada ao gerenciamento e planejamento de tempo que não confere com a realidade do virtual, seja ela de recursos e equipamentos, local, acesso a internet e de uma necessidade de readequação do conteúdo e metodologia para caber nesse tempo/espaço e não o contrário. Talvez marginalize-se porque a tentativa foi de obter os mesmos resultados, utilizando as mesmas metodologias, mas para um espaço/tempo que é diferente.

Outra discussão importante sobre o tempo/espaço está na realização das atividades síncronas e assíncronas. Pode-se afirmar, empiricamente a partir das instituições em que trabalhamos, que a maioria das aulas está sendo organizada de maneira síncrona, cabendo aos professores gerenciar o tempo da aula. Com isso, somam-se várias disciplinas e os alunos e alunas saem de uma sala virtual para outra, muitas vezes sem intervalo. Ou seja, foram mantidos os horários do presencial. Será que só existe esse formato de "medir" carga horária? Por hora e por dia letivo? Não seria o momento de questionar esse formato? E é nesse contexto que ganha força o debate acerca de atividades assíncronas.

De acordo com Santos (2020), "atividades assíncronas são aquelas que contam com a dispersão geográfica e a partilha de tempos de comunicação variados. Um interlocutor deixa uma mensagem e esta pode ser comentada e cocriada por todos e todas em tempos (cronos) e existências variados". Nessa definição, a autora está tratando de uma comunicação assíncrona que seja realizada no modelo de comunicação "todos-todos". Ou seja, não se trata de o professor enviar uma atividade e os estudantes responderem individualmente. Essa pode ser uma atividade assíncrona. Contudo, a ideia é pensar em atividades que também permitam interações entre estudantes. Essa proposta pode ser trabalhada por meio de fóruns virtuais, comunidades virtuais, até mesmo dispositivos utilizados para comunicação independentemente de uso educacional, como os aplicativos WhatsApp e Telegram.

No caso específico da música, esse tempo de pandemia mostrou um fenômeno talvez ainda não vivenciado. As práticas musicais coletivas têm, na sincronia, um elemento fundamental para sua existência: o tocar junto, o soar do conjunto, etc. Ocorre que com os problemas técnicos que temos em relação à internet, essa sincronia não foi resolvida utilizando recursos de webconferência, e, somando ao fato de não poder tocar junto nem presencialmente, surge um fenômeno que ocorre através de práticas e comunicação

assíncrona: os *collabs*, que são vídeos colaborativos realizados em parcerias nas quais cada um grava a sua parte e a edição em vídeo e em áudio é realizada posteriormente. Nesse contexto, para soar junto, síncrono, é preciso que seja gravado antes, editado, organizado e disponibilizado. Esse fenômeno por si só pode nos render várias reflexões sobre tempo e espaço de ensino e aprendizagem musical. Certamente, o tempo já é diferente para o músico que só vai saber do resultado depois que ouvir todas as partes soando juntas. O resultado já vem em outro tempo. O mesmo para quem está editando, que agora tem o poder de interferir no resultado. Mesmo que a edição seja feita de forma colaborativa. Assim, a ideia de vídeos *collab* pode render comunicações assíncronas e síncronas entre estudantes e professores, possibilitando a realização de trabalhos musicais efetivos que ocorrem muito além do tempo síncrono de sala de aula virtual.

Educação musical e cultura participativa digital

Os conceitos de cultura participativa e cultura digital têm sido desenvolvidos na área da educação musical, seja de forma conjunta, como nos trabalhos de Tobias (2014), Beltrame (2018) e Barros (2020b), ou de forma separada, focando na cultura digital, como os trabalhos de Cuervo (2016) e Colabardini (2020).

O conceito de cultura participativa é problematizado por Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison e Weigel (2009, p. 5-6) e definido como o espaço social em que há: barreiras relativamente pequenas para a expressão artística e engajamento cívico; apoio para criação e compartilhamento de conteúdo; orientação informal dos mais experientes aos mais iniciantes no meio; indivíduos com forte crença em suas contribuições; relação de pertencimento e conexão social entre os sujeitos. A cultura participativa emerge à medida que a sociedade absorve e responde à explosão de novas tecnologias de mídia, as quais possibilitam às pessoas comuns maneiras poderosas de apropriação e recirculação de conteúdo midiático (Jenkins; Clinton; Purushotma; Robison; Weigel, 2009, p. 8).

Por sua vez, a cultura digital advém da convergência das mídias (cultura de massa e cultura das mídias) e tem como principais características:

- mistura de áudio, vídeo e imagens, referindo-se, portanto, ao tratamento digital de todas as informações (som, imagem, texto e programas) numa linguagem universal;
- cultura da digitalização e da compressão de dados;
- dados híbridos que podem ser sintetizados em qualquer lugar e tempo para gerar produtos com idênticas cores e sons;
- a hipermídia digital autoriza e materializa as operações clássicas e amplia consideravelmente a dinâmica de usos a partir de variadas interfaces, arquivando, recuperando, distribuindo informação;
- a possibilidade de autoria pelos praticantes numa posição de cocriação de forma não sequencial, multidimensional (Santos; Santos, 2013, p. 155).

A pesquisa desenvolvida por Cuervo (2016, p. 29), ao buscar compreender "de que modo a cultura digital afeta a performance musical", problematiza as mudanças nas práticas musicais a partir do contexto digital e as mudanças culturais e sociais que ele envolve. Na mesma direção, a pesquisa de Colabardini (2020) estuda os papéis das tecnologias de informação e comunicação no contexto universitário, sendo o conceito de cultura digital um dos olhares para as práticas de ensino e aprendizagem musical em componentes curriculares específicos de um curso de graduação em música.

Buscando uma relação entre os conceitos de cultura participativa e cultura digital, o trabalho de Tobias (2013, 2014, 2015) trata do engajamento entre pessoas, músicas e mídias e investiga as formas criativas de criação, apreciação e interpretação musical que ocorrem mediadas pelos contextos digitais, como: mídias sociais, produção de vídeos, comentários, dentre outros. Nesse contexto, o autor traz práticas musicais que considera emblemáticas no meio digital e que possibilitam diferentes trocas e formas de participação, como, por exemplo: *remix*, *mashup*, produção baseada em *sample*, multipista, dentre outras (cf. Barros, 2020b, p. 296; Beltrame, 2018, p. 40-41; Tobias, 2013, p. 30). As discussões empreendidas pelo autor contemplam a formação de professores na educação básica e no ensino superior, bem como a articulação entre as práticas musicais que são vivenciadas fora da escola e como elas podem se articular com as escolas.

Tomando como base o mesmo autor, Beltrame (2018), em sua pesquisa com produtores musicais, traz a junção dos dois conceitos no que ela chama de cultura digital/participativa, e revela aspectos de uma educação musical emergente nesse contexto. Na mesma direção, Barros (2020b, p. 297) também utiliza os trabalhos de Tobias para fundamentar a discussão em torno dos impactos da pandemia no ensino e aprendizagem musical, propondo o conceito de cultura participativa digital e a necessidade de uma "mudança conceitual dos professores em relação às práticas musicais oriundas da cultura participativa digital, potencializada pelas tecnologias".

A música é uma "linguagem artística, culturalmente construída, que tem como o material básico o som" (Penna, 2015, p. 24-25). Partindo desse princípio, a cultura participativa digital vai gerar manifestações musicais próprias, com maneiras específicas de produção e circulação. Nesse contexto, a pesquisa desenvolvida por Marques (2021) analisa o ensino e aprendizagem musical on-line do canto em um canal do YouTube. O autor entende o referido canal como um espaço pedagógico no qual os processos de ensino e aprendizagem musical ocorrem articulados com os princípios da educação on-line, apontada por Santos (2020). A educação on-line como um fenômeno da cibercultura dialoga diretamente com as práticas musicais da cultura participativa digital, uma vez que entende a participação, a autoria e a comunicação "todos-todos" como elementos fundamentais para a viabilização das aulas dispostas no canal.

Outro trabalho que versa sobre manifestações próprias do digital é o de Bezerra (2021), que realizou uma pesquisa-ação a partir do planejamento e implementação de um projeto de criação musical digital para crianças do

primeiro ano do ensino fundamental de uma escola particular. Nessa pesquisa, as práticas de criação ocorreram diretamente em ambientes digitais que possibilitaram uma escuta diferenciada e recursos de criação musical que ocorrem dentro do computador e celular, mostrando assim viabilidade e sentido de práticas musicais que funcionaram de forma mais orgânica dentro do contexto das aulas remotas síncronas e assíncronas previstas no projeto.

Esses dois exemplos trazem à tona discussões sobre um olhar específico para as práticas da cultura participativa digital e sua articulação com as aulas remotas que ocorreram de forma virtual. Tais dados mostram práticas pedagógicas que se ajustam e se retroalimentam com um modo de ouvir, produzir e tocar música que ocorre dentro do contexto digital e suas características de participação e compartilhamento de informações. Então, é possível afirmar que são exemplos de uma mudança conceitual.

Ainda buscando refletir sobre essa mudança conceitual, retomamos os demais pontos apresentados por Barros (2020b, p. 293) em direção às ações e possibilidades no contexto do ensino remoto emergencial de música. O primeiro diz respeito à reflexão de quais conteúdos musicais podem ser trabalhados e mediatizados pelas plataformas virtuais disponíveis, associando-os às práticas musicais digitais participativas, ampliando as oportunidades de ensino-aprendizagem. O ato de pensar os conteúdos de forma diferenciada e indo além de uma adaptação ao modelo virtual, seja ele síncrono ou assíncrono, relaciona-se diretamente com a discussão sobre os tempos/espaços do ensino de música e abre caminhos para outras metodologias e recursos. Nesse contexto, há um crescimento na criação de *podcasts* educacionais. Dentro de uma cultura digital e participativa, o *podcast* possibilita importantes formas de engajamento, tanto por parte de quem produz quanto por parte de quem consome. Há, ainda, a motivação para criações conjuntas, colaborativas, com recursos que inclusive permitem a gravação e edição em ambiente virtual, como o aplicativo Soundtrap, por exemplo.

O segundo ponto tratou do reconhecimento dos contextos específicos, em especial, no que tange à exclusão digital no Brasil. O trabalho remoto na pandemia trouxe à tona as diferenças sociais e como isso impacta diretamente o acesso à informação via internet. Diante desse cenário, principalmente considerando que as aulas de música envolvem áudios, vídeos, imagens e isso implica diretamente uso de dados e memória dos dispositivos, é imprescindível pensar em recursos possíveis para que a maioria dos estudantes e professores sejam atendidos. Aqui a discussão sobre atividades assíncronas trazida por Santos (2020) toma força, pois esse foi o formato mais inclusivo, considerando que aulas síncronas acontecem em um tempo/espaço que necessita de mais recursos.

Por último, Barros (2020b, p. 299) ressalta a importância das redes colaborativas profissionais, na difusão e compartilhamento de práticas pedagógico-musicais condizentes com o ensino remoto emergencial de música. Após um ano e cinco meses do início do isolamento social, é possível afirmar que aprendemos a trabalhar em grupo de diferentes formas. Foi necessário criar e retroalimentar uma rede de apoio entre professores, por meio de produção

de materiais, cursos e encontros, para aprender conjuntamente sobre recursos, possibilidades e desafios de trabalho nesse contexto. Essa rede ocorreu diretamente no espaço digital, através das mídias sociais, da criação de sites e canais no YouTube, na criação de *e-books*. O que estamos vendo é um movimento de expansão de ideias e metodologias.

Quem esteve envolvido diretamente com o ensino remoto emergencial, independentemente do contexto (escolas específicas, ensino fundamental, ensino superior), já não ministra mais suas aulas como antes. Até mesmo porque a manutenção de metodologias do ensino presencial não apresenta no espaço virtual o mesmo sentido e possibilidade de construção de conhecimento entre professores e estudantes. Nesse contexto, apresentamos a seguir reflexões acerca das abordagens que estão se delineando nesse contexto de pandemia e pós-pandemia.

Para onde vamos?

O avanço nos processos de vacinação no Brasil tem gerado discussões sobre a reabertura das escolas e a retomada de encontros presenciais. Embora haja algumas diferenças entre as unidades federativas, os trabalhadores da educação estão na terceira leva de grupos prioritários na imunização (Unesco, 2021b). Desde o início do ano de 2021, diversos estados brasileiros anunciaram o retorno às escolas em suas redes de ensino (Tokarnia; Cristaldo, 2021). Nesse contexto, já vislumbrando o futuro da educação, a alternativa do ensino híbrido se anuncia como bastante viável.

Assim como o conceito de ensino remoto, o conceito de ensino híbrido também tem tido diversas interpretações. Todas as tentativas de conceituar acabam trazendo à tona o papel das tecnologias digitais nesse contexto. Por isso, as ideias de "remoto" – que tem a ver com distância – e de "híbrido" – que tem a ver com mistura – são atravessadas, diretamente, pelas formas de comunicação disponíveis e possíveis para que as interações aconteçam.

Christensen, Horn e Staker (2013, p. 7) caracterizam o ensino híbrido como:

> Um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.

Nota-se nessa definição que se trata de uma estratégia na qual a participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem é mais presente. Essa visão é também trazida por Bacich (2020) ao defender o ensino híbrido como uma abordagem inserida no rol de metodologias ativas, considerando que há uma concepção de aluno como protagonista, de aulas que valorizam o aprender a aprender e da identificação personalizada das necessidades dos estudantes.

De forma semelhante e pensando principalmente a partir do ensino presencial, Moran (2015) defende que os processos de ensino-aprendizagem híbridos acontecem numa interligação simbiótica, profunda e constante entre os mundos físico e digital, compreendendo um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla e se hibridiza constantemente. Nesse híbrido, há um outro olhar para os diferentes modos de aprender que estão presentes na vida de todos alunos e professores envolvidos no processo educativo. Moran (2015) traz uma visão sobre o ensino híbrido que contempla as várias e múltiplas facetas dos papéis que exercemos no contexto educacional:

> Por isso, a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. O digital facilita e amplia os grupos e comunidades de práticas, de saberes, de coautores. O aluno pode ser também produtor de informação, coautor com seus colegas e professores, reelaborando materiais em grupo, contando histórias (storytelling), debatendo ideias em um fórum, divulgando seus resultados em um ambiente de webconferência, *blog* ou página da *web*. Essa mescla entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da instituição.

Tendo em vista essas conceituações e a perspectiva de ensino híbrido adotada na pandemia, com o retorno parcial das aulas presenciais, autores como Bacich (2020) problematizam os usos do conceito de ensino híbrido que consideram qualquer prática que envolva a mistura de aulas em ambientes presenciais e virtuais, como por exemplo a realização de atividades gravadas e apenas assíncronas, ou então o que a autora nomeia de "transmissões on-line de aulas ao vivo". Nesse formato, a mesma aula ministrada presencialmente para um grupo de estudantes é acompanhada em casa, via webconferência, por outro grupo, sendo revezados a cada semana. Na perspectiva dos autores apresentados acima, o ensino híbrido, enquanto conceito e abordagem, proporciona ações e discussões mais amplas e profundas que modificam, inclusive, os tempos/espaços educacionais e os papéis dos professores e alunos na construção do conhecimento.

Para além das nomenclaturas utilizadas, o que temos é uma realidade educacional que mantém os funcionamentos e princípios do que vinha sendo realizado presencialmente, sendo adaptados para arranjos mistos que possibilitem uma rotatividade de estudantes e professores em sala. Aparentemente, a preocupação continua no espaço físico, mas não necessariamente em novos arranjos pedagógicos, tais quais as concepções sobre ensino híbrido trazem.

Nesse sentido, faz-se necessário, antes de nomear qualquer prática, adequá-la a realidade social e educacional de cada localidade, instituição e área

de ensino. Pois concordamos com Brito (2020) quando afirma que "o que distingue o ensino híbrido é a sua pedagogia, que faz convergir o ambiente presencial ao virtual de maneira indissociável, a partir de ações pedagógicas que, para serem finalizadas, necessitam de atividades nesses dois ambientes".

No campo da música o trabalho desenvolvido por Garcia e Beltrame (2020) sobre um curso de extensão de violão realizado de forma híbrida e uma pesquisa de iniciação científica relacionada ao curso (Garcia; Souza, 2020; Santana; Garcia, 2020) traz dados para repensar esse formato. O curso foi desenvolvido em 2019, portanto, antes da pandemia, e os resultados apontam para uma preferência dos participantes e professores para as aulas presenciais. O curso teve a carga horária dividida entre aulas presenciais, aulas síncronas via Skype e aulas assíncronas realizadas com atividades em fóruns virtuais, envio de vídeos e comentários entre participantes do curso. Nesse contexto, as atividades assíncronas para alguns estudantes foram entendidas como tarefa e não como uma aula computada para a carga horária do curso. Tais dados mostram o quanto uma abordagem de ensino híbrida, pautada no protagonismo do estudante, na comunicação síncrona e assíncrona para o desenvolvimento das atividades, precisa também passar por uma mudança conceitual e de práticas pedagógicas que propiciem o engajamento nos dois formatos.

Dessa maneira, compreendemos que o desafio dos professores de música consistirá em definir conteúdos e estratégias metodológicas que funcionem no ambiente mesclado do ensino híbrido, uma vez que o modelo predominante tem sido o de "transmissão on-line de aulas ao vivo". Por conta de sua característica randômica, a Covid-19 já mostrou que pode apresentar momentos de arrefecimento e/ou crescimento num curto espaço de tempo. Além disso, há a possibilidade de surtos da doença em grupos e turmas específicas (Centers for Disease Control and Prevention, 2021), ocasionando o cancelamento repentino das aulas e a reconfiguração de calendários.

Assim, o professor necessitará desenvolver a adaptabilidade, e por isso as práticas musicais que ocorrem no espaço digital podem possibilitar experiências de ensino/aprendizagem musicais que dialoguem com os ambientes presenciais e virtuais, dada a natureza da produção musical digital e seus modos de transmissão e compartilhamento. Essa possibilidade, ao nosso ver, pode funcionar enquanto emergencial, porém, para uma continuidade de modelos híbridos no futuro, defendemos a necessidade de rever essas práticas. Isso porque, da forma como tem sido realizada, fica a cargo do professor o manejo na relação tempo-espaço que se estabelece de maneira diferenciada e, nesse caso, simultânea. E a estratégia continua focada na transmissão de explicações e nas tarefas realizadas em casa, sem assistência.

Além disso, será preciso lidar com o imediatismo na transição para o formato híbrido. É provável que as instituições não tenham o tempo ideal e adequado para planejamento, adaptação e implementação desse formato, enfrentando desafios em "tempo real". Barros, Souza, Dutra, Gusmão e Cardoso (2021, p. 18) afirmam que "a ausência de um planejamento sério e comprometido com uma inclusão que pense em estratégias para preparar o educador

para atuar nesse tempo contribui para a precarização do trabalho docente". No campo da música, a referida problemática pode se tornar um obstáculo maior, considerando as especificidades dos conteúdos e prática metodológica e a carência de validação e delimitação de seu espaço no ensino básico, mesmo com os dispositivos legais já aprovados.

Outra questão importante a ser observada diz respeito a aspectos na formação inicial de professores de música. As necessidades e emergências geradas pelo momento de pandemia suscitaram conteúdos que se apresentam como muito importantes para as propostas curriculares dos cursos de licenciatura em música por vir. Destacamos os seguintes temas:

- questões relacionadas ao letramento digital, domínio das técnicas de funcionamento das diferentes plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA);
- planejamento de aulas e programas de ensino para os diferentes formatos, plataformas, ambientes e abordagem de ensino (híbrido, EaD, remoto);
- assuntos relacionados aos processos e instrumentos avaliativos nos AVA, uma vez que boa parte dessas plataformas tende a priorizar instrumentos de mensuração, fomentando a conotação histórica da avaliação como atribuição de notas (Maquiné, 2020);
- discussões sobre processos colaborativos de aprendizagem, bem como especificidades dos trabalhos em grupo e da dinâmica de metodologias ativas de ensino-aprendizagem;
- uma compreensão do impacto da mídia e da tecnologia na criação e compartilhamento de música na sociedade contemporânea, proporcionando uma perspectiva de relacionamento tecnológico com a música, permitindo o entendimento das tecnologias como um conhecimento específico musical (Barros, 2020a; Barros; Almeida, 2019; Benedict; Schimidt, 2014);
- proporcionar o entendimento de como as redes oriundas das mídias digitais funcionam, em termos de musicalidade e educação musical, problematizando o envolvimento com estas (Tobias, 2014, p. 215);
- promoção das habilidades e do conhecimento cultural necessários para o entendimento da cultura participativa digital e implantação das tecnologias para seus devidos fins (Jenkins; Clinton; Purushotma; Robison; Weigel, 2009, p. 8).

Considerações finais

Neste artigo, delimitamos e discutimos conceitos que tomaram força nas práticas educativo-musicais no período pandêmico: ensino remoto emergencial, cultura participativa digital e ensino híbrido. A partir do exposto, é possível concluir que o ensino remoto emergencial é uma modalidade educacional particular, com uma relação tempo-espaço específica. Ademais, para um bom

encaminhamento das ações educacionais nessa abordagem, os processos e práticas educativo-musicais podem se aproximar dos esquemas de funcionamento da cultura participativa digital.

Com relação aos prognósticos dos cenários educativo-musicais que se desenham à medida que o processo de vacinação avança, é necessário compreender o ensino híbrido como possibilidade pedagógica que permite articulação e trânsito com diferentes tempos/espaços educativos-musicais, tendo em vista que a própria ideia de hibridização possibilita a integração de diferentes práticas musicais. Outrossim, para uma prática pedagógico-musical consistente no contexto pós-pandêmico, são necessárias mudanças no processo de formação inicial de professores de música, contemplando temáticas que vão ao encontro das necessidades apresentadas.

Referências

BACICH, Lilian. Ensino híbrido: muito mais do que unir aulas presenciais e remotas. Inovação na educação. *In*: INOVAÇÃO na educação. [*S. l.*]: Lilian Bacich, 6 jun. 2020. Disponível em: https://lilianbacich.com/2020/06/06/ensino-hibrido-muito-mais-do-que-unir-aulas-presenciais-e-remotas/. Acesso em: 26 ago. 2020.

BARROS, Claudia Cristiane Andrade; SOUZA, Adriana da Silva; DUTRA, Franciny D'Esquivel; GUSMÃO, Risia Silva Chaves; CARDOSO, Berta Leni Costa. Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975. Acesso em: 29 ago. 2021.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca. *A aprendizagem baseada em problemas (ABP) na formação inicial do professor de Música*. 2020. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020a.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca. Educação musical, tecnologias e pandemia. *Ouvir ou Ver*, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 292-304, jan./jun. 2020b.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Saberes docentes relacionados às tecnologias na formação de professores de música. *Ouvir ou Ver*, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 30-42, jan./jun. 2019.

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

BENEDICT, Cathy; SCHMIDT, Patrick. Educating teachers for 21st-century challenges: the music educator as a cultural citizen. *In*: KASCHUB, Michele; SMITH, Janice. *Promising practices in 21st century music education*. New York: Oxford University Press, 2014. p. 79-103.

BEZERRA, Igor de Tarso. *Musicalizando digitalmente*: uma alternativa pedagógica em tempos de pandemia. 2021. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 158, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020a.

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei no 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. *Diário Oficial da União*: seção 1-extra, Brasília, ano 158, n. 63-A, p. 1, 1 abr. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 5/2020, de 28 de abril de 2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 28 abr. 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 9/2020, de 8 de junho de 2020*. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 8 jun. 2020d.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC no 343, de 17 de março de 2020, no 345, de 19 de março de 2020, e no 473, de 12 de maio de 2020. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 158, n. 114, p. 62, 17 jun. 2020e.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Protocolo de biossegurança para retorno das atividades nas instituições federais de ensino*. Brasília: MEC, julho 2020g. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/guiasescolares/protocolo-if/@@download/file/CARTILHAPROTOCOLODEBIOSSEGURANAR101.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 158, n. 159, p. 4, 19 ago. 2020h.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 15/2020, de 6 de outubro de 2020*. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: MEC, 6 out. 2020i.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1030, de 1 de dezembro de 2020. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 158, n. 230, p. 55, 2 dez. 2020j.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1038, de 7 de dezembro de 2020. Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19. *Diário Oficial da União*: seção 1-extra, Brasília, ano 158, n. 233-A, p. 1, 7 dez. 2020k.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 19/2020, de 8 de dezembro de 2020*. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: MEC, 8 dez. 2020l.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Ministério da Saúde. Portaria Interministerial nº 5, de 4 de agosto de 2021.Reconhece a importância nacional do retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 159, n. 147, p. 33, 5 ago. 2021b.

BRITO, Jorge Maurício da Silva. A singularidade pedagógica do ensino híbrido. *EaD em Foco*, [*s. l.*], v. 10, n. 1, e948, 2020.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. Science brief: transmission of SARS-CoV-2 in K-12 schools and early care and education programs – updated. *In*: CDC COVID-19 Science Briefs. Atlanta: CDC, July 9, 2021. Disponível em: https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/science/science-briefs/transmission_k_12_schools.html. Acesso em: 21 ago. 2021.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Ensino híbrido*: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Trad. Fundação Lemann e Instituto Península. [*S. l.*]: Clayton Christensen Institute, 2013.

COLABARDINI, Júlio César de Melo. Educação musical na cultura digital: ensino e aprendizagem e utilização de tecnologias no contexto universitário. *In*: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2020. Evento online. *Anais* [...]. [*S. l.*]: Abem, 2020. Disponível em: http://abem-submissoes.com.br/index.php/regnd2020/nordeste/paper/viewFile/544/271. Acesso em: 21 ago. 2021.

CUERVO, Luciane da Costa. *Musicalidade da performance na cultura digital*: estudo exploratório-descritivo sob uma perspectiva interdisciplinar. 2016. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GARCIA, Marcos da Rosa; BELTRAME, Juciane Araldi. Curso híbrido de violão. *Ouvir ou Ver*, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 278-291, jan./jun. 2020.

GARCIA, Marcos da Rosa; SOUZA, Izabella Raiane. O ensino e aprendizagem híbrido em curso de extensão de instrumento/canto na visão dos estudantes. *In*: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2020. Evento online. *Anais* [...]. [*S. l.*]: Abem, 2020. Disponível em: http://abem-submissoes.com.br/index.php/regnd2020/nordeste/paper/viewFile/378/338. Acesso em: 21 ago. 2021.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, March 27, 2020 Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning. Acesso em: 27 ago. 2021.

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

MAQUINÉ, Gilmara Oliveira. Recursos para avaliação da aprendizagem: estudo comparativo entre ambientes virtuais de aprendizagem. *In*: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 26., 2020, evento online. *Anais* [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 299-308. DOI: https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2020.299.

MARQUES, Gutenberg de Lima. *Práticas de ensino e aprendizagem de canto nas mídias sociais*: um estudo sobre o espaço pedagógico-musical YouTube. 2021. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

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

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

SANTANA, Elen Firmino; GARCIA, Marcos da Rosa. O ensino e aprendizagem híbrido em curso de extensão de instrumento/canto na visão dos professores e monitores. *In*: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2020. Evento online. *Anais* [...]. [*S. l.*]: Abem, 2020. Disponível em: http://abem-submissoes.com.br/index.php/regnd2020/nordeste/paper/viewFile/379/265. Acesso em: 21 ago. 2021.

SANTOS, Edméa. Notícias: EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? *Docência e Cibercultura*, [*s. l.*], ago. 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119. Acesso em: 26 ago. 2021.

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

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

TOBIAS, Evan. Toward convergence: adapting music education to contemporary society and participatory culture. *Music Educators Journal*, [*s. l.*], v. 99, n. 4, p. 29-36, June 2013.

TOBIAS, Evan. 21st century musicianship through digital media and participatory culture. *In*: KASCHUB, Michelle; SMITH, Janice (ed.). *Promising practices in 21st century music teacher education*. Oxford: Oxford University Press, 2014. p. 205-226.

TOBIAS, Evan. Inter/trans/cross/new media(ting): navigating an emerging landscape of digital media for music education. *In*: RANDLES, Clint. (ed.). *Music education*: navigating the future. New York: Routledge, 2015. p. 91-121.

TOKARNIA, Mariana; CRISTALDO, Heloísa. Redes públicas de ensino definem calendário e modelo de aulas em 2021. *Agência Brasil*, 15 fev. 2021. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-02/redes-publicas-de-ensino-definem-calendario-e-modelo-de-aulas-em-2021. Acesso em: 26 ago. 2021.

UNESCO. *Education: from disruption to recovery*. [*S. l.*]: Unesco, 2021a. Disponível em: https://webarchive.unesco.org/20220320090818/https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/. Acesso em: 20 jul. 2022.

UNESCO. *Priorization of teachers for the Covid-19 vaccine*. [*S. l.*]: Unesco, 2021b. Disponível em: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/teacher-vaccination. Acesso em: 26 ago. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 – - 11 March 2020*. [*S. l.*]: WHO, 11 March 2020. Disponível em: https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020. Acesso em: 26 ago. 2021.

Recebido em 29/08/2021, aprovado em 01/12/2021

Matheus Henrique da Fonsêca Barros é professor do Instituto Federal do Sertão Pernambucano – Campus Petrolina, atuando no curso de Licenciatura em Música, e do Programa de Pós-Gaduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco (PPGMúsica/UFPE). Doutor em Música (Educação Musical) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação e licenciado em Música pela UFPE. Foi pesquisador visitante na University of Delaware (UD). Atua na área de música, com ênfase em educação musical, nos seguintes temas: formação e atuação de professores de música; problem-based learning; metodologias ativas; educação musical, tecnologias e cultura digital. https://orcid.org/0000-0002-5951-4781

Juciane Araldi Beltrame é professora adjunta do Departamento de Educação Musical e do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação Musical (TEDUM) na mesma universidade desde 2011. Doutora em Música (Música-Educação) pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Mestre em Música (Educação Musical) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), licenciada em Educação Artística e em Música pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP). Atuou como professora de música na educação básica, escolas especializadas, ensino particular e projetos sociais. Atualmente, os projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos na graduação e na pós-graduação articulam as temáticas: cultura participativa digital e educação musical, educação musical on-line, ensino híbrido de música, práticas musicais eletrônicas (DJs, beatmakers) e formação docente. https://orcid.org/0000-0002-4428-205X