



# **MODALIDADE DE ENSINO SEMIPRESENCIAL COMO ALTERNATIVA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL**



**Priscila Fernandes Teodoro Soares**

# MODALIDADE DE ENSINO SEMIPRESENCIAL COMO ALTERNATIVA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

1ª EDIÇÃO



AUTORA

**Priscila Fernandes Teodoro Soares**

DOI: <http://dx.doi.org/10.47538/AC-2024.41>



Ano 2024

# MODALIDADE DE ENSINO SEMIPRESENCIAL COMO ALTERNATIVA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

1ª EDIÇÃO

Catálogo da publicação na fonte

S676

Soares, Priscila Fernandes Teodoro.

Modalidade de ensino semipresencial como alternativa para a implementação da Educação musical [recurso eletrônico] / Priscila Fernandes Teodoro Soares. — 1. ed. — Natal : Editora Amplamente, 2024.

PDF.

Bibliografia.

ISBN: 978-65-89928-86-7

DOI: 10.47538/AC-2024.41

1. Música - Educação. 2. Ensino híbrido. 3. Educação Musical. I. Título.

CDU 78:371.3

Elaborada por Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393

Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente.

Editora Amplamente  
Empresarial Amplamente Ltda.  
CNPJ: 35.719.570/0001-10  
E-mail: [publicacoes@editoraamplamente.com.br](mailto:publicacoes@editoraamplamente.com.br)  
[www.amplamentecursos.com](http://www.amplamentecursos.com)  
Telefone: (84) 999707-2900  
Caixa Postal: 3402  
CEP: 59082-971  
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil

Copyright do Texto © 2024 Os autores  
Copyright da Edição © 2024 Editora Amplamente  
Declaração dos autores/ Declaração da Editora:  
disponível em  
<https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas  
Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarete Freitas Baptista  
Bibliotecária: Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393  
Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes  
Capa: Canva®/Freepik®  
Parecer e Revisão por pares: Revisores

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação, pela Emill Brunner World University.  
Linha de pesquisa: Educação e Políticas Públicas.  
Área de concentração: Educação e Sociedade.  
Orientadora: Dra. Monique Ferreira Monteiro Beltrão



Creative Commons. Atribuição-  
NãoComercial-SemDerivações 4.0  
Internacional (CC-BY-NC-ND)



Ano 2024

## CONSELHO EDITORIAL

Dra. Andreia Rodrigues de Andrade  
Dra. Camila de Freitas Moraes  
Ms. Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes  
Dra. Claudia Maria Pinto da Costa  
Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo  
Me. Danilo Sobral de Oliveira  
Dra. Danyelle Andrade Mota  
Dra. Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas  
Dra. Elane da Silva Barbosa  
Dra. Eliana Campêlo Lago  
Dr. Elias Rocha Gonçalves  
Dr. Everaldo Nery de Andrade  
Dra. Fernanda Miguel de Andrade  
Dr. Izael Oliveira Silva  
Me. Luciano Luan Gomes Paiva  
Dra. Mariana Amaral Terra  
Dr. Máximo Luiz Veríssimo de Melo  
Dra. Mayana Matildes da Silva Souza  
Dr. Maykon dos Santos Marinho  
Dr. Milson dos Santos Barbosa  
Dra. Mônica Aparecida Bortoletti  
Dra. Mônica Karina Santos Reis  
Dr. Raimundo Alexandre Tavares de Lima  
Dr. Romulo Alves de Oliveira  
Dra. Rosangela Couras Del Vecchio  
Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade  
Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte  
Dr. Wanderley Azevedo de Brito  
Dr. Weberson Ferreira Dias

## CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Claudia Silva Lima  
Me. Carlos Eduardo Krüger  
Ma. Carolina Pessoa Wanderley  
Ma. Daniele Eduardo Rocha  
Me. Francisco Odécio Sales  
Me. Fydel Souza Santiago  
Me. Gilvan da Silva Ferreira  
Ma. Iany Bessa da Silva Menezes  
Me. João Antônio de Sousa Lira  
Me. José Flôr de Medeiros Júnior  
Me. José Henrique de Lacerda Furtado  
Ma. Josicleide de Oliveira Freire  
Ma. Luana Mayara de Souza Brandão  
Ma. Luma Mirely de Souza Brandão  
Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa  
Me. Márcio Bonini Notari  
Ma. Maria Antônia Ramos Costa  
Me. Maria Aurélia da Silveira Assoni  
Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves  
Ma. Maria Vandia Guedes Lima  
Me. Marlon Nunes Silva  
Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro Bressan  
Ma. Sandy Aparecida Pereira  
Ma. Sirlei de Melo Milani  
Me. Vanilo Cunha de Carvalho Filho  
Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz  
Me. Wildeson de Sousa Caetano  
Me. William Roslindo Paranhos



## RESUMO

O presente estudo propõe-se a pesquisar e analisar a modalidade de ensino semipresencial como alternativa para a implementação da educação musical nos educandários. Adentrando nas teorias de formação do currículo escolar pormenorizando a citada temática. E trabalhada as modalidades de ensino contemporâneas como a presencial, híbrida e a distância, em seguida e abordado a música em si no currículo escolar e a educação musical na modalidade de ensino semipresencial, frente as inovações do mundo contemporâneo. O trabalho desenvolve-se por meio do método dedutivo e as estratégias de pesquisa foram baseadas para tal, delineamento bibliográfico baseado na pesquisa de artigos e livros, bem como, pesquisa de campo aplicada através de questionário virtual direcionado a comunidade escolar da Escola Estadual Nair Mendes Moreira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação musical. Modalidades de ensino. Ensino semipresencial. Música.

## ABSTRACT

The present study proposes to research and analyze the blended teaching modality as an alternative for the implementation of music education in schools. Entering the theories of formation of the school curriculum detailing the theme. Contemporary teaching modalities such as face-to-face, hybrid and distance are worked on, then music itself is addressed in the school curriculum and music education in the blended teaching modality, in view of the innovations of the contemporary world. The work is developed through the deductive method and the research strategies were based on, bibliographical design based on the research of articles and books, as well as field research applied through a virtual questionnaire directed to the school community of the Escola Estadual Nair Mendes Moreira.

**KEYWORDS:** Music education. Teaching methods. Blended teaching. Music.



## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                    |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                                                             | <b>14</b> |
| <b>-CAPÍTULO I- .....</b>                                                                                                                                                          | <b>17</b> |
| <b>A FORMAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR</b>                                                                                                                                             |           |
| 1.1 O CURRÍCULO E SUAS TEORIAS: CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL .....                                                                                                                       | 18        |
| 1.2 AS PRINCIPAIS TEORIAS .....                                                                                                                                                    | 22        |
| 1.2.1 Teoria Tradicional.....                                                                                                                                                      | 22        |
| 1.2.2 Teoria Crítica .....                                                                                                                                                         | 25        |
| 1.2.3 Teoria Pós-Crítica .....                                                                                                                                                     | 30        |
| <b>-CAPÍTULO II-.....</b>                                                                                                                                                          | <b>34</b> |
| <b>MODALIDADES DE ENSINO CONTEMPORÂNEAS</b>                                                                                                                                        |           |
| 2.1 MODALIDADE PRESENCIAL DE ENSINO .....                                                                                                                                          | 37        |
| 2.2 MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA .....                                                                                                                                         | 38        |
| 2.3 MODALIDADE DE ENSINO SEMIPRESENCIAL/HÍBRIDO .....                                                                                                                              | 45        |
| <b>-CAPÍTULO III- .....</b>                                                                                                                                                        | <b>52</b> |
| <b>MÚSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR</b>                                                                                                                                                 |           |
| 3.1 MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM.....                                                                                                                                   | 52        |
| 3.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUSICAL .....                                                                                                                                            | 54        |
| 3.3 A EDUCAÇÃO MUSICAL NA MODALIDADE DE ENSINO SEMIPRESENCIAL FRENTE AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS .....                                                                               | 57        |
| 3.3.1 Resultados e discussões referentes ao levantamento realizado .....                                                                                                           | 62        |
| <b>-CAPÍTULO IV- .....</b>                                                                                                                                                         | <b>66</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                                                                                                                                        |           |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                                                           | <b>68</b> |
| <b>INFORMAÇÕES SOBRE A AUTORA .....</b>                                                                                                                                            | <b>72</b> |
| <b>APÊNDICE 1 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E QUESTIONÁRIO ENCAMINHADO PARA A COMUNIDADE ESCOLAR DO EDUCANDÁRIO ESTADUAL NAIR MENDES MOREIRA – MINAS GERAIS.....</b> | <b>73</b> |
| <b>APÊNDICE 2: TERMO DE ACEITE DE ORIENTAÇÃO DA TESE .....</b>                                                                                                                     | <b>76</b> |
| <b>APÊNDICE 3: DECLARAÇÃO DO USO DO ESPAÇO PARA A PESQUISA NA ESCOLA.....</b>                                                                                                      | <b>77</b> |



# INTRODUÇÃO

A relação entre educação e tecnologia, especialmente com o desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), tem suscitado uma série de novos temas e debates, gerando uma profunda mudança nos cenários sociais, principalmente no educacional. Designar tais tecnologias como “novas” é questionável, pois é difícil estabelecer quando uma invenção, um conhecimento ou um procedimento deixa de ser novo.

Assim, no cenário da educação atual, a expressão mais eloquente da sociedade em rede e do computador *online* é a educação através da internet. Docentes, alunos e instituições de ensino, cada vez mais, se inserem em redes de formação e conhecimento para realizar sua educação. É esta nova perspectiva de ensino-aprendizagem que traz um grande desafio à educação. Portanto, nota-se que as tecnologias podem potencializar e estruturar novas possibilidades e processos de ensino-aprendizagem, como no caso da Educação a Distância.

Com a incorporação das mais recentes tecnologias de informação e comunicação pela EAD, desafios complexos emergiram para gestores e educadores sobre as inovações e particularidades educacionais provocadas pelo ambiente virtual nessa modalidade. No campo da educação, esse espaço é potencializado por ambientes específicos de aprendizagem virtual. Esse fator também está sendo considerado nesta revisão, visto que os ambientes virtuais estão sendo cada vez mais utilizados no século XXI, implicando, dessa forma, transformações na educação de modo geral, inclusive na EAD.

Segundo Solti et al., (2017) muitos docentes que, até então, eram professores presenciais se depararam com o enfrentamento de disciplinas *online*. O fato de um professor ser competente em um sistema presencial não é garantia de que venha a ter bons resultados como docente em ambientes virtuais. Esse novo paradigma não demanda apenas a mobilização de outros conhecimentos e habilidades, como por exemplo, o uso de ferramentas *web*, mas principalmente, inúmeras reestruturações cognitivas afetivas quanto ao papel e à prática docente.

A educação musical é uma disciplina importante que tem sido negligenciada por muitas instituições de ensino no Brasil. Com o surgimento da educação semipresencial, a

música pode finalmente ganhar o espaço que merece. Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo explorar a educação musical no ensino semipresencial, seus desafios e oportunidades.

As mudanças necessárias são tão profundas que é possível afirmar que se trata de uma nova profissionalização do docente, ou minimamente, de uma ressignificação do seu trabalho, o que implica em uma construção de novos saberes e de novas habilidades. A relevância desta pesquisa justifica-se pela escassez de estudos/pesquisas que abordem aspectos inerentes a educação musical no formato de ensino semipresencial/híbrido, o que evidencia a necessidade de discutir aspectos inerentes, principalmente, ao ensino de instrumentos musicais a distância. As informações aqui apresentadas visam apresentar alternativas pedagógicas, organização de material e planejamento, que são considerados os maiores desafios da educação musical a distância, porém, que podem ser superados através da modalidade semipresencial, onde podem ser utilizadas técnicas específicas para mesclar o ensino a distância e presencial.

Para tal, utilizou-se a metodologia de pesquisa com delineamento bibliográfico e pesquisa de campo aplicando-se um questionário virtual direcionado a comunidade escolar da Escola Estadual Nair Mendes Moreira na Cidade de Contagem em Minas Gerais, Brasil. O material utilizado foi baseado na pesquisa de artigos e alguns livros da área também. Os dados necessários para essa pesquisa foram retirados de artigos constantes em algumas revistas científicas como: Google Acadêmico, Scielo e Portal de Periódicos da CAPES, utilizando as seguintes palavras chaves: Educação musical, modalidades de ensino, ensino semipresencial e música.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

Proceder um estudo crítico com o intuito de analisar a possibilidade de investir na modalidade de ensino semipresencial da Disciplina de Música.

Analisar criticamente a funcionalidade da música no currículo do discente independente da faixa etária, como ponto referencial do processo de aprendizagem dos alunos no dia a dia acadêmico. Potencializando, alunos jovens e adultos na questão musical, agregando sentido, ritmo, relevância e movimento a sua vida.

### Objetivos Específicos

- Investigar o contexto histórico da formação do currículo escolar e suas teorias, assim compreendendo a necessidade e a utilização, para melhor inserir o novo conteúdo.
- Dissecar as modalidades de ensino contemporâneos e entender os pontos positivos e negativos para a melhor aplicação.
- Compreender a trajetória da Música no currículo escolar.

### **HIPÓTESE**

A pesquisa aborda aplicação da modalidade semipresencial como uma alternativa a viabilidade da ascensão da Música como matéria autônoma no currículo educacional mitigando assim a falta dos docentes habilitados com a potencialização da disponibilidade dos professores existentes com a utilização das ferramentas digitais disponíveis da era digital líquida.

## -CAPÍTULO I-

# A FORMAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Para analisar e discutir a Educação Musical e sua implantação na grade curricular escolar é importante primeiramente, compreender o que é e como se forma o currículo. A palavra currículo deriva do latim *curriculum* que significa literalmente “pista de corrida, um percurso a ser realizado” (Silva, 2020). Neste contexto, Sancristán (2017) destaca que a escolaridade se trata de um percurso para os alunos(as), e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia do seu progresso pela escolaridade.

De forma restrita, o currículo escolar é o conjunto de matérias a serem ministradas em um determinado curso ou série. Portanto, nota-se que abrange o conceito de plano de estudo, que vem a ser a lista de matérias, com indicação do tempo, e o conceito de programa de ensino, que é a relação dos conteúdos correspondentes a cada matéria do plano de estudo, no geral, em cada ano ou grau, com indicação dos rendimentos desejados, dos objetos e das atividades sugeridas ao professor para um melhor desenvolvimento do programa para outras instituições metodológicas (Sancristán, 2017).

Moreira (2020) cita três tipos ou formas básicas de currículo, são eles: o formal, o informal e o oculto. Como currículo formal entende-se tudo que está prescrito, documentado e estabelecido pelo governo a partir das leis e pelo sistema de ensino. Ele designa o plano de ensino-aprendizagem, com seus conteúdos, objetivos e atividades. Por sua vez, o currículo informal é todo e qualquer atividade estruturada ou não que faça parte da vida escolar dos alunos para além das atividades letivas. É possível encontrar exemplos de currículo informal nos clubes e associações estudantis.

É possível entender as relações professor-aluno (o professor ensina por suas atitudes e postura), aluno-ambiente de estudo (como se dá a distribuição da escola, das salas de aulas, das carteiras e a relação dos alunos com esses espaços) e a experiência que o aluno traz de fora da escola como parte do currículo e esse é denominado de oculto. Desta forma, o currículo oculto relaciona-se com o processo de socialização, escolares ou não escolares, que transmitem valores e produzem aprendizagens, com impacto na formação, sem que este impacto seja proposital, não sendo metas a serem atingidas intencionalmente (Moreira, 2020).

O currículo oculto é definido por Bacich e Moran (2018) com o conteúdo implícito, geralmente inconsciente, que acompanha o ensino das matérias escolares. Refere-se especialmente atitudes e comportamentos diante da vida e dos outros. Ou seja, toda e qualquer informação que não está prescrita, mas informa.

### 1.1 O CURRÍCULO E SUAS TEORIAS: CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL

Antes de discutir propriamente a formação do currículo. Cabe realizar uma rápida retrospectiva das teorias de currículos e como a ideia e o campo de currículo surgiu. Cortella (2014) aduz que o currículo tem sido reconstruído histórico e culturalmente, expressando as contradições da sociedade. Para o autor, o currículo passou a ser um objeto de estudo das ciências e dos teóricos da educação através de 1920, junto ao processo de industrialização que acontecia nos Estados Unidos à época, e ao mesmo tempo, comum a grande quantidade de imigrantes que chegava ao país.

A necessidade de melhorar a mão de obra e a quantidade de imigrantes causaram uma massificação no processo escolar. Por este motivo, houve uma procura por estudar e estruturar o currículo, preocupado inicialmente em racionalizar os resultados educacionais. O currículo está historicamente ligado à noção de disciplina. Essa relação entre disciplina e currículo emerge no final do século XVI, com a ascendência política e teológica do movimento calvinista em países como Escócia, Suíça e Holanda. Por isso, na prática educacional calvinista, o currículo tinha o mesmo sentido que a disciplina possuía na prática social do calvinismo. Assim sendo, ao aprofundar-se nessa relação, entende-se que existe uma ligação entre controle e conhecimento. Essa relação é indispensável para compreensão do currículo, primeiramente, cabe pensar no contexto social em que o conhecimento é produzido, e após isso, a forma como esse conhecimento será “reproduzido” no ambiente escolar, dividido em classes e representado posteriormente pelas salas de aula (Lamosa, 2020).

Tradicionalmente, de acordo com Sancristán (2017) a distinção no processo educacional sempre foi muito clara, e no mesmo contexto histórico da ascensão do calvinismo, nota-se que a ideia de predestinação refletia nos moldes educacionais. Por este motivo, aqueles que eram “eleitos”, ou seja, que podiam pagar, tinham acesso a uma perspectiva de escolarização ampliada, enquanto os indivíduos pobres deviam se contentar com uma educação configurada pelo conhecimento religioso e ações seculares.

Isso acarreta uma educação conservadora, a partir daí, percebe-se um sentido primordial para o currículo, uma vez que, além de determinar o que se desenrolaria em sala de aula, o currículo também tem a influência de discriminar e diferenciar. Assim, até mesmo as crianças que frequentavam a mesma escola teriam acesso ao que representava “mundos” diferentes a partir do currículo destinado a elas.

Segundo Nogueira e Leal (2015) as pedagogias de classe estão intimamente ligadas a um currículo pensado na sequência. A relação “moderna” entre currículo e pedagogia se desenvolve com a transformação do sistema de “classes” para as salas de aula, o que ocorre no período da Revolução Industrial. Neste momento da história, surgem as instituições educacionais voltadas para a habilitação técnica e a instrução; logo, a família que antes tinha um papel fundamental na educação de seus filhos é deixada de lado quando o assunto é referente às atividades educacionais.

O papel da família é dar apoio emocional aos seus filhos e a escola fica encarregada das funções educacionais. Consequentemente, com o êxito do sistema industrial, a família abre espaço para a escola, desenvolvendo um papel de adestramento. De forma simplificada, é possível afirmar que, nascem as salas de aula que são definidas por grupos de crianças e adolescentes que podem facilmente ser controladas e supervisionadas. Através da convergência entre o currículo e a pedagogia, que se encaixa em padrões modernos, surge o tripé que possibilita a ocorrência do conhecimento educacional formal, sendo eles: pedagogia, currículo e avaliação (Nogueira; Leal, 2015).

O currículo é desenvolvido e estudado junto as questões técnicas e pedagógicas avaliativas. No começo do século XX, a escolarização é amplamente caracterizada pela ligação entre currículo, pedagogia e avaliação. A avaliação proporciona resultados mais duradouros para as propostas inerentes ao currículo, a sala de aula incorporou um sistema de horários e aulas divididas e o currículo se manifesta nessa mudança a partir das matérias escolares. Posteriormente, a divisão entre grupos de alunos reafirmaria apenas a ideia de um currículo excludente, pois existem alunos com afinidades maiores para disciplinas acadêmicas (considerados aptos), e que por isso, demandam um corpo docente mais estruturado e qualificado. Um outro grupo, formado por alunos que eram mais hábeis nas atividades manuais, teria um currículo correspondente às ocupações manuais (Oliveira, 2022).

Silva (2021) relata que a noção de currículo como uma sequência predeterminada ou “disciplina” tem a ver com a ascensão política do Calvinismo, estabelecendo uma relação entre a disciplina e o currículo. No começo, essa relação baseia-se no fato de que os “eleitos” tinham acesso a uma educação avançada, enquanto os outros obtinham um currículo conservador. Com o passar dos anos, o currículo foi associado à outra noção de disciplina, semelhante às disciplinas da “mente” no contexto escolar, divididas em matérias específicas.

Assim sendo, os eleitos são convocados através das suas habilidades para as disciplinas acadêmicas e a continuidade dessas aptidões são expressas nas carreiras universitárias. A noção de teoria está diretamente ligada a uma representação, visto que, a teoria reflete na realidade. A ideia de teoria do currículo pressupõe que existe algo esperando para ser descrito, um objeto que precede a própria teoria, sendo que esta existiria com o intuito de caracterizá-lo. Esse objeto é o próprio currículo (Silva, 2022).

Ainda de acordo com Silva (2022) sob a ótica do pós-estruturalismo, a teoria não se limita apenas a descrever, mas está ligada à produção, pois, ao descrever um objeto, neste caso o currículo, ela também o concebe. Portanto, uma teoria supostamente descreve e descobre um objeto que tem uma experiência independente relativamente à teoria. Neste ponto, conclui-se que um discurso sobre o currículo não se limita a representá-lo, mas produz uma concepção própria sobre o currículo que existem que se delineiam as teorias que o estudam.

Então, pode-se pensar em um contexto em que o currículo surge como um objeto discutível e científico. Inicialmente, ele é pensando através de um processo de racionalização dos resultados educacionais, que são meticulosamente medidos e examinados. Com base nessa concepção, o currículo está ligado à noção de fábrica, sendo que os estudantes devem ser considerados como um produto fabril (Saraiva et al., 2020).

No discurso curricular de Saraiva et al., (2020) supostamente, o currículo é a especificação precisa de objetivos, métodos e procedimentos para obter resultados que podem ser precisamente mensurados. Para os autores, vai além do que apenas teorizar sobre o currículo, pois ele cria uma percepção própria sobre o que é o currículo e, com isso, muitos atores envolvidos no cenário da educação adotaram sua visão de currículo como o que o currículo efetivamente é. A noção de discurso é mais ampla que a noção de teoria e neste trabalho usaremos a noção de teoria do currículo, pois essa nomenclatura é

a mais difundida. Através da discussão sobre o que é a teoria e a noção de um discurso específico, é possível analisar o currículo.

Silva (2022) destaca que não existe uma única definição para o que é currículo. Para o autor, o currículo é moldado a partir das teorias que o descrevem e o constroem, e, portanto, para cada teoria que trata do currículo seu sentido pode ser diferente ou/e assumir inúmero significados. Cada abordagem do currículo traz uma definição distinta do que ele é. Para compreender de forma mais incisiva o que é o currículo a partir das abordagens teóricas que se destinam a isso, é necessário ter em mente as questões que são levantadas por cada uma delas. O principal questionamento que está presente em todas as teorias do currículo, consiste em discutir qual conhecimento é válido e deve ser ensinado.

A partir dessa indagação inicial cada teoria recorrerá a diversas fontes para respondê-la, mas o primordial é que retomem a questão e discuta o porquê um determinado conhecimento é julgado como importante para compor o currículo. Sabemos que o currículo não deixa de ser fruto de uma seleção, visto que de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo (Martins, 2019).

Contudo, Martins (2019) destaca que as teorias do currículo se preocupam em provar quais elementos foram utilizados para selecionar tal conteúdo, pois estão ligadas ao processo de escolha desses conhecimentos. As teorias que abordam o currículo, além de se preocuparem em responder “o que ensinar?”, também levam em consideração as questões relacionadas ao que almejam que os alunos se tornem futuramente, isto é, o rumo que desejam ver os indivíduos, que participam da lógica escolar, trilharem.

Dessa forma, as teorias do currículo selecionam determinado tipo de conhecimento para ser difundido pelo próprio currículo, partindo do pressuposto do ser humano ideal que querem formar. As questões de identidade, subjetividade e poder também estão ligadas às teorias do currículo. Já que, se pensamos o currículo como uma fonte de conhecimento e sabendo que o conhecimento é que constitui o homem, diretamente o currículo tem relação com a identidade dos seres humanos, o que são e como se tornaram de determinadas maneiras, construindo, dessa forma, a identidade e a subjetividade de cada indivíduo. As teorias do currículo dialogam com o poder, pois estão a todo tempo destacando e selecionando conteúdo (Silva; Silva, 2021).

Sabe-se que qualquer seleção tem a ver com certo poder dedicado a algo ou alguém. Por isso que as teorias não podem ser consideradas puramente epistemológicas, pois estão envolvidas em questões de poder que querem garantir a hegemonia de determinado conteúdo tido como válido. De acordo com todas essas questões levantadas sobre a maneira que procedem as teorias do currículo, podemos diferenciá-las, ou seja, há uma distinção entre as teorias que abordam o currículo (Borghi et al., 2020).

De acordo com Borghi et al., (2020) a teoria tradicional dispõe-se a ser uma ciência neutra e apenas discutir questões metodológicas, enquanto as teorias críticas e pós-críticas trazem à tona a compreensão de que não é possível que exista uma teoria neutra, porque todas as teorias estão imersas em relações de poder. Inicialmente surgem as teorias tradicionais, que se preocupam inteiramente com questões metodológicas, já que não se dispõem a discutir quais conhecimentos são importantes para construir um currículo.

Segundo Silva e Silva (2021) já as teorias críticas e pós-críticas problematizam a questão principal sobre o que ensinar e vão além ao tentarem responder o motivo pelo qual um conhecimento é selecionado e outro não. Sendo assim, essas teorias trazem para a discussão as questões relativas à identidade, saber e poder.

## 1.2 AS PRINCIPAIS TEORIAS

Nós tópicos subsequentes, será apresentada uma síntese de cada teoria do currículo, quais suas principais ideias e como abordam a temática educacional que envolve o currículo. Para tal, utilizar-se-á como obra principal, “Documentos de Identidade” de Silva (2002), para embasar a discussão sobre essas teorias, bem como, demais autores renomados que abordam a temática.

### 1.2.1 Teoria Tradicional

Já sabemos que as teorias do currículo surgem com o aparecimento do currículo enquanto um objeto de estudo e análise pesquisáveis para as ciências. Dessa forma, de acordo com Silva (2002) a emergência do currículo como campo de estudos está estreitamente ligada a processos tais como a formação de um corpo de especialistas sobre currículo, a formação de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo, a

institucionalização de setores especializados sobre currículo na burocracia educacional do estado e o surgimento de revistas acadêmicas especializadas sobre currículo.

Sendo assim, é viável dizer que anteriormente às teorias do currículo as teorias pedagógicas foram teorias que discursavam também sobre o currículo, porém não estavam preocupadas com o termo específico, até porque inicialmente essas teorias voltavam-se para as formas como se organizavam as atividades escolares, inclusive abordavam assuntos referentes aos conteúdos, “o que ensinar?”. Porém, é a partir da literatura americana que surge o termo currículo como um campo de estudo, por motivos já citados alhures, como a massificação da educação, por exemplo, que foi também resultado de uma forte onda de imigração. Tanto é que os teóricos se propuseram a pensar no currículo como uma ferramenta de manutenção de uma identidade nacional.

Ainda de acordo com Silva (2002), é nesse cenário da sociedade norte-americana, permeado por inúmeras mudanças (inclusive mudanças na educação, nas quais se busca delinear quais os objetivos da educação-de massas), que Bobbitt, teórico americano, publica seu primeiro livro que trata sobre o currículo em si, em 1918. O livro intitulado de “The curriculum” tornou-se uma referência para os estudos sobre o currículo. Como fundamento do livro de Bobbitt, as indagações sobre as finalidades da educação escolar são colocadas em pauta: quais são os indivíduos que queremos formar?

Desta forma, Moreira (2020) relata que, o trabalhador especializado ou o ideal seria uma educação que proporciona o contato com as disciplinas acadêmicas para toda a sociedade? São essas questões que se preocupam com a organização escolar e o resultado desse processo que formam a principal discussão do livro. A resposta de Bobbitt para as questões levantadas em seu livro propunha a transformação do sistema educacional em um sistema empresarial/fábrica. Por isso, sua visão relativa à educação e ao currículo era extremamente conservadora. O foco nos resultados era primordial e, para isso, deveriam ser traçados métodos específicos e certos.

Contudo, o modelo educacional que Bobbitt sugeriu, estava baseado em um quadro de organização de uma empresa comercial, pois o que era vital neste sistema era a eficiência tanto dos objetivos, quanto dos métodos e resultados que seriam gerados. Decerto a influência de Bobbitt para os estudos sobre o currículo foi importantíssima e de grande proporção, principalmente naquele início do século XX. Na linha do positivismo, essa dimensão foi gerada principalmente pelo fato de que a ideia desse autor

permitiria à educação estabelecer-se como científica, motivo pelo qual não existia mais a necessidade de discutir a educação de maneira irreal, já que sua forma concreta seria dada pela profissão dos adultos. Logo, houve a necessidade da discussão sobre as habilidades e métodos que deveriam ser desenvolvidos na escola (Moreira, 2020).

As áreas específicas do conhecimento implicariam em uma escolha pela área de ocupação no mercado de trabalho, e, a partir disso, seria possível desenvolver um currículo específico para cada habilidade que se pretendia desenvolver. A concepção que Bobbitt traz para o currículo é puramente organizacional. Para os estudiosos do currículo, a sua função era de selecionar as habilidades que gostariam de desenvolver nos sujeitos do processo educacional escolar e, para isso, deveriam elaborar um currículo que objetivasse o cumprimento dessas habilidades, sem esquecerem-se dos métodos avaliativos. Sendo assim, o currículo adquire uma face totalmente burocrática, já que está preocupado com aspectos técnicos (Silva, 2002).

A definição de Bobbitt sobre o currículo tornou-se ainda mais eficaz e legítima quando Ralph Tyler publicou em 1949, também nos EUA, seu livro que trazia estudos sobre currículo. Nesta obra, a atenção gira em torno das indagações sobre o desenvolvimento e organização do currículo. O modelo de Tyler para pensar o currículo diz que: A organização e o desenvolvimento do currículo devem buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: '1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?' (Silva, 2002).

As questões que Tyler levantadas são referentes à divisão que se faz da prática educacional que correspondem ao currículo, à atividade educacional e instrução e à avaliação. Porém, Tyler concentra a maior parte de seu livro na questão referente ao currículo que busca descobrir os objetivos educacionais que a escola deve promover. Tyler, assim como Bobbitt, insiste em demonstrar que os objetivos são fundamentais e devem ser nitidamente estabelecidos. A inclinação tecnicista do currículo torna-se mais forte no cenário americano e, conseqüentemente, no Brasil com a publicação do livro de Robert Mager intitulado de “Análise de objetivos”, na década de 1960, no qual o autor propõe-se a discutir os objetivos a partir de um viés comportamentalista. Concluimos que

a teoria tradicional do currículo se preocupa basicamente com questões metodológicas, avaliativas e de objetivos (Silva, 2002).

Para Silva (2021) a partir de uma rápida retomada aos autores principais que marcaram essa teoria, podemos ver que o currículo está associado a objetivos específicos e, por isso, não há contestações sobre seu caráter social. O currículo é tido como dado e, então, são traçados métodos e avaliações para tornarem efetivas as habilidades contidas neste documento organizacional. Portanto, a teoria tradicional preocupa-se efetivamente com assuntos relacionados ao ensino e aprendizagem, à didática, ao planejamento, à organização, à eficiência e, principalmente, com a avaliação, metodologia e os objetivos.

### 1.2.2 Teoria Crítica

A teoria tradicional do currículo é fortemente demarcada pelo debate que gira em torno de como planejar e desenvolver os currículos. Em contraposição, a teoria crítica do currículo emerge para problematizar as questões que envolvem desigualdades sociais e como se relacionam com o contexto escolar. Dessa forma, a teoria crítica traz à tona a discussão entre poder e classes sociais, a partir da perspectiva do currículo na educação. No final do século XX, principalmente durante a década de 1960, grandes transformações marcam a História. São muitos os fatos que culminam em mudanças sociais, políticas e econômicas, surgem tecnologias que alteram o processo de trabalho, o movimento feminista ascende, a onda de independência de colônias europeias ganha força, entre outros. Em meio às mudanças que ocorrem neste período, alguns autores defendem a ideia de que uma crise de paradigmas tenha sido instituída: Nesse cenário, desestruturam-se certezas, abalam-se crenças, questionam-se valores e saberes. A crise se propaga nos diferentes setores da atividade humana. Desconfia-se das explicações, das teorias e dos métodos tradicionalmente aceitos (Senra; Silva, 2020).

Assim, ainda de acordo com Moreira (2020), a crise que se instaurou no final do século XX trouxe desconfiança e refletiu no campo da educação, especialmente sobre as teorias que discutiam o currículo. Dessa forma, a teoria crítica emerge e é vista como a que “examina as relações entre o conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade mais ampla”. As teorias críticas são constituídas por vários aspectos que são peculiares de teóricos de diferentes países. A Inglaterra é marcada pelo surgimento da

“nova sociologia da educação”, que se destaca através do inglês Michael Young. Já nos EUA o “movimento de reconceptualização” é que assinala a identidade da teoria crítica.

Na França, autores como Althusser, Bourdieu e Passeron são o marco da instauração de uma sociologia que discute o Estado e a escola, assim como a reprodução. E aqui no Brasil, Paulo Freire é um dos autores mais relacionados a essa teoria, por defender uma educação popular. O final da década de 1960 foi marcado pelo fim dos ideais que relacionavam o currículo apenas a uma concepção técnica, e logo no início da década de 1970 surgem as abordagens sociológicas do currículo. Nos EUA, nasce então o movimento de reconceptualização do campo e é a partir disso que a teoria crítica surge para pensar o currículo. Este movimento é baseado em torno da rejeição do caráter prescritivo prevalente; da certeza da não neutralidade das decisões curriculares; da visão de que escola e currículo não podem ser analisados sem referência aos contextos mais amplos que os envolvem; bem como da crença na importância da escola no processo de construção de uma sociedade mais democrática e mais justa (Lima; Silva, 2020).

O movimento de reconceptualização foi marcado pela contrariedade às ideias difundidas por Bobbitt e Tyler sobre o currículo. Esse movimento buscou conhecer o papel do currículo na reprodução das desigualdades sociais, a partir das perspectivas da fenomenologia e vertentes do marxismo (neo-marxismo, que se baseia em Gramsci e na Escola de Frankfurt, por exemplo). Mas sua preocupação esteve centrada muito mais em questões subjetivas, que se importavam, inicialmente, com a natureza social do currículo; por isso, muitos teóricos de corrente marxista não se uniram ao movimento de forma categórica. A atitude fenomenológica é compreendida por “submeter o entendimento que normalmente temos do mundo cotidiano a uma suspensão” (Silva, 2002, p. 49).

Contudo, para a fenomenologia o currículo é o espaço no qual professores e alunos podem repensar sobre os significados do cotidiano, eliminando a ideia de que os fatos são dados, mas são levados a pensar que são socialmente construídos. O neomarxismo aparece na teoria crítica com a influência das ideias de Michael Apple que produz um estudo crítico do currículo. Apple opera com o conceito de hegemonia formulado por Gramsci e Raymond Williams para trabalhar o campo social como um campo em que as classes dominantes lutam para promover a propagação de suas ideologias para manter sua posição enquanto dominantes (Cortella, 2014).

A partir dessas e outras referências, Apple traz o currículo para a discussão, e, em sua concepção, o currículo mantém relação estreita com as estruturas sociais e econômicas. Por isso a análise é feita de forma estrutural (levando em conta relações econômicas e sociais) e relacional. Para Apple, o currículo não é neutro e, por isso a questão principal não está em descobrir qual conhecimento é válido, mas, sim, em saber qual conhecimento é apontado como válido, o porquê de certos conhecimentos serem considerados legítimos para compor o currículo (Lima; Silva, 2020).

Portanto, a Apple colocava uma grande ênfase, em Ideologia e Currículo, no processo que a escola exerce na distribuição do conhecimento oficial.” (Silva, 2002, p. 48). Contudo, a escola, na visão de Apple, era encarada como uma produtora de conhecimento, por ser divulgado um conhecimento técnico especializado, sendo que a manutenção da sociedade capitalista estava atrelada à lógica escolar. Pouco mais tarde que Apple, aparece no cenário da teorização crítica do currículo Henry Giroux, nos EUA.

Inicialmente suas análises concentram-se em questões relacionadas à cultura popular, como o cinema, a televisão e a música. Porém o debate com as questões curriculares e pedagógicas relacionam-se com a temática cultural. Giroux traz o conceito de resistência para sua discussão mais crítica do currículo e propõe uma “pedagogia da possibilidade” que consiste basicamente na ideia de que o currículo e a pedagogia não estão centrados apenas na dupla dominação-controle (Sancristán, 2017).

E é a partir dessa ideia que o currículo deve ser desenvolvido. Logo, para Giroux a pedagogia e o currículo possuem significados e valores culturais, e, por isso constituem uma “política cultural”. Porém, é a partir da ideia de um currículo emancipador e libertador que Giroux traz um conceito central para sua teoria: intelectual transformador, nesse caso, os professores. Portanto, para Giroux, os professores devem participar de maneira enérgica das práticas críticas e questionadoras para a instauração da emancipação e libertação dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Por isso, os professores são encarados como os “intelectuais transformadores”. Simultaneamente com o “movimento de reconceptualização” que surge nos EUA para analisar o currículo criticamente, surge na Inglaterra a chamada “nova sociologia da educação” (Sancristán, 2017).

A principal crítica da “nova sociologia da educação” é contra a sociologia aritmética que toma o currículo como dado e aceitável e, por isso, não interrogava a função do currículo na lógica da reprodução de desigualdades. A “nova sociologia da

educação” preocupa-se “com o processamento de pessoas e não com o processamento do conhecimento” (Silva, 2002, p. 75).

Um dos nomes marcantes desse movimento é o de Michael Young que fornece bases para uma “sociologia do currículo” através do desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento. A questão principal para Young é relativa às formas de organização do currículo e, consiste em analisar quais os princípios de estratificação e de integração que governam a organização do currículo (Silva, 2002).

No entanto, podemos concluir que a preocupação inicial e principal da “nova sociologia da educação” estava em descobrir quais fatores tornavam um determinado saber em conhecimento e não necessariamente preocupava-se em analisar qual conhecimento é verdadeiro ou falso. Ainda sobre o movimento da sociologia crítica da educação, na Inglaterra, outro nome importantíssimo é o de Basil Bernstein. Os conceitos mais trabalhados por Bernstein são os de currículo que está associado aos conhecimentos legítimos, a pedagogia, que é a forma legítima de “transmitir” os conhecimentos, e a avaliação, que mostra de forma legítima se esse conhecimento foi “assimilado” corretamente. Bernstein ainda se preocupa com a lógica organizacional do currículo e, para isso, desenvolve dois termos que tratam as diferenças entre os currículos: o currículo tipo coleção e o currículo integrado (Costa; Franco, 2017).

No currículo tipo coleção as áreas do saber são fortemente separadas, isoladas umas das outras e não se misturam; já o currículo integrado é praticamente o inverso do outro tipo, pois nele as diferenciações entre várias áreas do conhecimento aparecem muito menos. Bernstein traz para sua discussão sobre a escola a importância de operar com a sociologia para que seja possível identificar e perceber o dever do currículo e da pedagogia no sistema de reprodução social e cultural (Costa; Franco, 2017).

No Brasil, um nome que é facilmente associado à teoria crítica do currículo é o de Paulo Freire, pois, embora o autor não tenha desenvolvido estudos característicos sobre o currículo, ele desenvolve uma teorização pedagógica. Paulo Freire empenha-se em desenvolver uma resposta à indagação curricular que discute o que deve ser ensinado e faz críticas à escola tradicional. Porém, o foco está no processo educacional de adultos nos países periféricos, e, com isso, o autor apresenta uma teorização pedagógica que se preocupa em demonstrar como deve ser a pedagogia e a educação. A crítica principal que Freire faz ao currículo materializa-se pelo conceito de “educação bancária” na qual o

conhecimento é tido como externo ao indivíduo (por isso é “transmitido” aos alunos pelos professores) (Silva, 2021).

Dessa forma essa relação pode ser associada ao ato bancário de depósito. Portanto, a crítica principal funda-se em não levar em conta os sujeitos que participam do processo educacional, sendo, somente o professor ativo nas atividades do conhecimento, enquanto o aluno exerce um papel passivo nessa relação. Assim o educando é tido como um indivíduo carente de informações e aí o currículo aparece para preencher essas “carências”.

Além de todos os princípios sociológicos críticos de inúmeros autores que são identificados com a teoria crítica do currículo, outra ideia relevante surge para consolidar essa teoria: o currículo oculto. O currículo oculto é usado pela teoria crítica e tem origem na sociologia funcionalista. Nesta lógica, no campo da educação, muitos autores analisavam as características estruturais da sala de aula e perceberam que estavam presentes ensinamentos que iriam além dos conteúdos, os alunos aprendiam sobre a noção de tempo, como ter responsabilidade, entendiam que existem formas de autoridade, entre outras questões que não são delimitadas por um currículo escrito, mas que se encontram presentes no cotidiano da sala de aula (Silva, 2021).

A teoria crítica tende a criticar o currículo oculto, pois ele acaba por induzir os alunos a comportarem-se conforme as regras da sociedade que fazem parte de uma espécie de código de conduta veiculado pelas classes dominantes. Dessa forma, crianças de classes operárias aprenderiam desde cedo a como se comportar como um operário, de maneira inferior, enquanto crianças pertencentes às classes dominantes teriam acesso na escola a uma cultura reproduzida por essas classes. Portanto, o currículo oculto difundiria e ajudaria ainda mais a manutenção das desigualdades sociais, e, por isso, a teoria crítica tenta “desocultar o currículo”, para que ele perca sua “eficiência” (Silva, 2002).

A teoria crítica é marcada por algumas fases, determinados movimentos específicos e inúmeros autores que a consolidaram tal como é. Além dos que foram citados acima, outro exemplo de teóricos que podem ser relacionados à teoria crítica são Althusser, Bourdieu e Passeron. Embora esses autores não tenham construído teorias que tratam efetivamente sobre currículo, as questões que envolvem o currículo podem ser encontradas em suas obras. Althusser defende a ideia de que a escola é um dos aparelhos que reproduzem a ideologia do Estado; logo, o currículo é o meio que se encontra pra

legitimar essa ideologia. Já Bourdieu e Passeron quando desenvolvem o conceito de “Reprodução” tentam demonstrar como a escola participa de uma lógica reprodutora das desigualdades sociais e, com isso, o currículo é mais uma ferramenta que propicia essa reprodução (Soares; Pedroso, 2016).

Contudo, a teoria crítica do currículo contesta o currículo por muitos ângulos. Esta teoria trabalha a forma como o currículo relaciona-se com as questões de poder e como essa relação reflete na lógica escolar. Uma das preocupações da teoria crítica é demonstrar que o currículo não deixa de ser uma construção social e, por isso, existem as conexões entre currículo, cultura e poder. Portanto, prega a libertação, a emancipação e a conscientização através da maneira que demonstra as ideologias presentes nas ideias difundidas pelas classes dominantes e/ou Estado que visam à reprodução cultural e social (Costa; Franco, 2017).

### 1.2.3 Teoria Pós-Crítica

A teoria pós-crítica nem sempre é reconhecida com essa denominação e alguns autores consideram-na como mais uma fase da teoria crítica, como é o caso de Moreira (2020), que divide a teoria crítica em quatro fases, sendo esta quarta fase aquela cujas características outros autores admitem como uma teoria pós-crítica. Neste trabalho utilizaremos a ideia de que existe uma teoria pós-crítica. O aspecto principal da teoria crítica é introduzir as questões de classe para debater o currículo e, assim, procurar analisar como essa problemática relaciona-se com a reprodução das desigualdades sociais.

A teoria pós-crítica vai além dessa problematização que gira em torno das questões de classe e analisa o currículo e as conexões que existem com o multiculturalismo. O multiculturalismo pode ser usado para pensar as relações de poder, e, inclusive a questão educacional ou curricular. O debate surge nos EUA, quando se vê que a desigualdade da/na educação também está presente em questões de gênero, raça, sexualidade e outros, além das questões de classe.

Por isso, ele propõe que o currículo deve produzir uma análise dos processos que geram a desigualdade e não simplesmente tomar a desigualdade como fixa. Deste modo, a escola deve ensinar sobre o respeito, a tolerância e uma convivência harmoniosa entre

diferentes culturas. Em outros termos, o multiculturalismo defende a ideia de que o currículo é permeado por inúmeras questões, que não simplesmente as diferenças de classes, como as que tratam sobre sexualidade, gênero, raça/etnia, questões estas fundamentais para pensar o currículo e vislumbrar a igualdade. E isso só é possível que aconteça através de uma modificação do currículo existente. Deste ponto de vista, através do movimento pós-moderno, que coloca em xeque os princípios do pensamento social que surgiu com o Iluminismo, a teoria crítica cai em desuso e emerge a teoria pós-crítica. Surge então o movimento pós-estruturalista, que por alguns é confundido com o pós-modernismo, que se preocupa em teorizar sobre a linguagem e o processo de significação (Silva, 2002).

O estruturalismo favorece a ideia de estrutura, enquanto uma “vertente” pós-estruturalista do currículo debate e questiona as separações por área do conhecimento que acontecem no currículo. A perspectiva pós-estrutural do currículo importa-se em discutir as questões pares que constituem o currículo, como a relação entre masculino e feminino, branco e negro, heterossexualidade e homossexualidade, entre outras, e a forma como essas dualidades impactam o ensino e as reproduções sociais que permeiam o nosso cotidiano. A partir do movimento pós-estruturalista surgem as análises do currículo sob a ótica dos Estudos Culturais.

Os Estudos Culturais são marcados pela disposição em discutir as questões que ligam identidade, cultura, significação e poder e são definidos por seu caráter político, isto é, não defendem teorizações que se dizem neutras e não as fazem. Por considerarem a cultura como um campo permeado por significado, esse movimento analisa o currículo também como um campo cultural no qual inúmeros grupos disputam a instauração e hegemonia de suas ideias. Contudo, os Estudos Culturais enxergam o currículo como uma construção social, assim como os conteúdos que o compõe.

A visibilidade que o movimento feminista obteve foi crucial para inserir a temática na discussão sobre o currículo e, até mesmo, para que o assunto sobre gênero também aparecesse nesse debate. O gênero está envolvido na produção de desigualdade, pois a sociedade é regida pelo capitalismo e, conseqüentemente, pelo patriarcado. Por isso, os currículos também são divididos por gêneros e esses preconceitos são encontrados em livros didáticos, através dos professores e outros instrumentos do contexto escolar.

Na medida em que reflete a epistemologia dominante, o currículo existente é também claramente masculino. Ele é a expressão da cosmovisão masculina. O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação – características que estão, todas, ligadas às experiências e aos interesses das mulheres (Silva, 2002).

Através dessa explicação, a teoria pós-crítica, que aborda questões de gênero, tenta encontrar respostas para compreender de que forma o currículo contribui na manutenção de uma “masculinidade superior”, como o currículo está ligado à formação da masculinidade e outras indagações que permeiam a discussão desta teoria especificamente. Ao mesmo tempo em que essa discussão se tornava comum surge, nos EUA, uma “pedagogia feminista”, que estava mais voltada para a academia e questionava as práticas pedagógicas tradicionais e, também, propôs uma pedagogia na qual o trabalho coletivo fosse reconhecido, tornando o ambiente de ensino-aprendizagem mais cooperativo (Silva, 2021).

Portanto, a perspectiva pós-crítica não pode ignorar a influência das questões de gênero e do feminismo para pensar, discutir e elaborar o currículo. Ainda de acordo com Silva (2002) o currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. Além das questões de gênero, a teoria pós-crítica também problematiza a presença dos pontos sobre raça e etnia que tocam o debate do currículo. Inicialmente, a teoria crítica pensava apenas em assuntos relacionados ao acesso à educação e ao currículo, fato que levava a pensar sobre o fracasso escolar de grupos étnicos “desfavorecidos”.

A partir das análises pós-estruturalistas e estudos culturais o currículo começa a ser problematizado por possuir um viés racial. Há uma duplicidade ao pensar as identidades raciais e étnicas, assim resumida: por um lado existe uma marca construída historicamente e socialmente de categorias raciais, mas, por outro lado, existe o sentimento de pertencimento (étnico/racial) e sua importância. E é através dessa

dualidade que a identidade étnico-racial se torna um assunto que reflete relações de poder e saber.

O currículo, enquanto um documento que dita conteúdos e metodologias, torna-se racial através do elo entre conhecimento, identidade e poder, quando narra histórias de vitória de povos dominantes sobre dominados e estes adquirem um caráter folclórico ou esquisito, como exemplo. Dessa maneira, um currículo crítico deve trazer à tona as causas estruturais e históricas do racismo e debatê-las, distanciando-se de um tratamento superficial da questão da identidade étnica e racial (Silva, 2002).

Portanto, podemos concluir que a teoria pós-crítica foi além da teoria crítica por considerar outras questões, além da de classe, para pensar o currículo. É relativamente recente, sendo identificada por iniciar-se na virada dos anos 1990, segundo Moreira (2001), e, por isso, uma nova feição da teoria curricular crítica se delineia, com a colaboração do pós-estruturalismo, dos estudos de gênero, da psicanálise, dos estudos ambientais, dos estudos culturais e dos estudos de raça.

Contudo, esta teoria ainda caminha para estabelecer uma posição fixa dentro dos estudos sobre o currículo, principalmente por trabalhar questões que podem ser consideradas “vetadas”, como, por exemplo, as temáticas sobre gênero, raça, etnia, sexualidade, cultura, multiculturalismo, entre outras. Por fim, podemos concluir que o currículo é imprescindível para pensar o processo educacional e suas implicações nas relações que são tecidas também fora do espaço escolar. É impossível definir o currículo de uma única maneira, isto é, o currículo não pode ser delimitado através de uma única interpretação.

Consequentemente, surgiram as teorias do currículo e é a partir delas que o currículo pode ser examinado, analisado e questionado de diferentes formas. Se cada teoria acima apresentada tem uma visão específica sobre o currículo e propõe-se a estudá-lo de diversas maneiras, podemos analisar uma proposta curricular, pensando, com Goodson (1995), que estamos inventando tradição. No próximo capítulo apresentaremos as matrizes curriculares das Escolas Estaduais do Estado de Minas Gerais e, a partir dessa apresentação, poderemos identificar o currículo como uma construção social fundada em documentos.

## **-CAPÍTULO II-**

# **MODALIDADES DE ENSINO CONTEMPORÂNEAS**

A era digital modificou significativamente a vida diária dos seres humanos, transformou, e continua transformando todos os setores da sociedade, e com a educação, não seria diferente. Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, nos desmotivamos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Mas para onde mudar? Como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada? O campo da educação está muito pressionado por mudanças, assim como acontece com as demais organizações (Almeida Junior, 2017).

A educação de qualidade no mundo contemporâneo envolve considerar que seja algo que contribua para a transformação e o pleno desenvolvimento dos estudantes, e o modo como este se relaciona com o conhecimento, e com o mundo ao seu redor. Para isso, faz-se necessário refletir sobre as práticas pedagógicas. Santos (2021), considera que as tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação, compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaço e tempo, monitoram cada etapa do processo, tornando os resultados visíveis, com avanços e dificuldades.

Na busca pelo que há de melhor em cada dispositivo ou método aplicável à educação, emergiu o modelo híbrido de aprendizagem, também conhecido como blended-learning ou b-learning, que associa práticas pedagógicas do ensino presencial e do ensino online, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos e promover uma educação mais eficiente, interessante e personalizada. Apesar dos problemas e desafios acarretados pelas tecnologias, quando incorporadas aos projetos pedagógicos de aprendizagem ativa e libertadora, não podemos ignorar que o mundo é conectado, híbrido e ativo, assim como o processo de “aprendizagem ensino”; o que exige conhecê-las, acompanhá-las, avaliá-las e compartilhá-las, de forma aberta coerente e empreendedora (Lamosa, 2020).

Vários estudos vêm se dedicando a compreender os impactos das tecnologias na aprendizagem. Segundo Dantas (2022) as tecnologias estão reordenando e reestruturando a forma de se produzir e disseminar o conhecimento, as relações sociais e econômicas, a

noção de tempo e espaço, modos de ser, pensar e estar no mundo, até a capacidade de aprender para estar em permanente sintonia com a velocidade das constantes transformações tecnológicas que, na verdade, tornou-se um bem maior nesta nova era.

Crianças e jovens nativos digitais, vivendo numa cultura marcada pelo uso de tecnologias, considerando assim, o fato de que o acesso ao mundo digital ocorre desde a mais tenra infância, onde os estudantes passam a maior parte do tempo conectados. De forma que a educação deve utilizar metodologias pedagógicas que considerem as características dessa cultura digital, e que preparem os estudantes para a cidadania do século 21 (Dantas, 2022).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhece a relevância da cultura digital e o seu impacto nas esferas sociais. No texto final aprovado, a competência 2 prevê “exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão e análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas, criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas”.

Já a competência geral número 5, estabelece a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, inclusive nas escolares, para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. Essas competências destacam conhecimentos, atitudes e habilidades diretamente relacionadas com as TICs que as escolas devem desenvolver em todos os estudantes brasileiros (Brasil, 2018).

Segundo Kenski (2019), a evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos, como também, altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transforma não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. Então, a evolução social da humanidade confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e utilizadas em cada época, e o avanço científico amplia o conhecimento sobre os recursos, surgindo continuamente novas tecnologias mais sofisticadas e aperfeiçoadas.

Na era da informação, comportamentos, práticas, informações e saberes se alteram com extrema velocidade. Um saber ampliado e mutante caracteriza o atual estágio do conhecimento na atualidade. Essas alterações refletem-se sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação. Abrir-se para novas educações – resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica – é o desafio a ser assumido por toda a sociedade (Kenski, 2019).

Bacich (2015), fala sobre a integração das tecnologias digitais na educação, e como ela deve ocorrer sendo ela de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão de maneira constante para que eles não sejam apenas receptores de informações, visão está de um sistema tradicional de ensino que não se mostra tão eficaz. O espaço e o tempo de ensinar eram determinados. “Ir à escola” representava um movimento, um deslocamento até a instituição designada para a tarefa de ensinar e aprender.

O “tempo da escola”, também determinado, era considerado como o tempo diário que, tradicionalmente, o homem dedicava à sua aprendizagem sistematizada. Corresponhia, também, na sua história de vida à época que o homem dedicava à formação escolar (Kenski, 2019).

Assim, na era digital é o saber que viaja com grande velocidade, não importa o lugar em que o estudante estiver, as possibilidades à informação e interação proporcionadas pelas novas tecnologias, viabilizando o aparecimento de escolas virtuais, modalidade de ensino a distância para todos os níveis e todos os assuntos. Com o acesso às redes, multiplicam-se as possibilidades educativas. Moran (2006), diz que, as novas tecnologias cooperam para o desenvolvimento da educação em sua forma presencial (fisicamente), uma vez que podemos usá-las para dinamizar nossas aulas em nossos cursos presenciais, tomando-os mais vivos, interessantes, participantes, e mais vinculados com a nova realidade de estudo, de pesquisa e de contato com os conhecimentos produzidos (Assis, 2015).

Neste contexto, torna-se necessário antes mesmo de adentrarmos o universo do ensino híbrido, falarmos um pouco sobre a modalidade de ensino presencial e a EAD. Alguns autores conceituam essas modalidades, destacando os seus aspectos peculiares. Ao elencarmos as características de cada modalidade não queremos compará-las ou emitir juízo de valor sobre cada uma. O intuito é evidenciar as particularidades de cada

modalidade, construídas historicamente e que tem sua relevância e sua contribuição no processo de ensino aprendizagem.

## 2.1 MODALIDADE PRESENCIAL DE ENSINO

O ensino presencial (EP) é um exemplo de modalidade que tem sua importância no cenário educativo. Foi por essa modalidade que muitas gerações foram ensinadas. O EP possui características bem particulares. Contribuiu e ainda contribui, para a educação como um todo. A relação de proximidade física entre os atores que fazem a educação é uma das características mais simbólicas desta modalidade. Como conceitua Medianeira (2020 p. 7), no ensino presencial “[...] há o contato direto entre estudante e professor, este estando presente na sala de aula e sendo a figura central”.

A presença de docentes e alunos em um mesmo espaço e tempo é uma característica marcante dessa modalidade de ensino. A relação olho no olho estabelecida entre alunos e professores, quando bem usada, torna-se uma excelente ferramenta para os docentes no feedback do processo de ensino aprendizagem pois estão, constantemente, em contato com os estudantes, escutando-os. Outra marca que podemos elencar do ensino presencial é a definição de tempo e espaço. As aulas ocorrem, muitas vezes, em horários e lugares previamente definidos, sem muita flexibilidade (Oliveira, 2019).

Para Oliveira (2019) essa característica, por sinal, é motivo de algumas críticas, pois pode dar a entender que, em outros espaços e tempos, a aprendizagem não acontece. Aliás, essa visão mais formal está atrelada a outra. A visão de que o professor é o centro do saber, o detentor do conhecimento. Por algum tempo, a escola chamada tradicional defendia essa ideia. Até hoje, muito comumente, atribuímos ao ensino presencial essas características, embora algumas práticas educativas nesta modalidade configurem-se mais dialógica e democrática, nos dias atuais.

Em um mundo, cada vez mais, conectado é difícil conceber um tipo de ensino onde os alunos fiquem restritos a espaços e tempos de aprendizagem. A configuração do ensino e da aprendizagem vem se alterando com o passar dos anos. Hoje em dia, é comum vermos, até mesmo no ensino presencial, metodologias diferentes de ensino. Isso passa, necessariamente, por um amadurecimento pedagógico que vem ocorrendo, fruto de formações de professores mais abertas as novidades. A mudança de postura do docente vem contribuindo para o protagonismo estudantil no processo de aprendizagem. A

concepção de que existem vários estilos de aprendizagem tem proporcionado uma diversificação de métodos e utilização de instrumentos para a construção do conhecimento. Um dos instrumentos de construção da aprendizagem é o uso cada vez mais intenso das tecnologias digitais no ensino (Nogueira; Leal, 2015).

É preciso deixar claro que a tecnologia nunca foi e nunca será por si só, uma ferramenta que levará conhecimento aos alunos. Partimos da concepção de que o uso da tecnologia só trará conhecimento, criticidade e alguma contribuição na formação discente quando seu uso é mediado por um docente qualificado. É preciso que tenhamos uma escola que estimule as conexões com outros meios que promovam conhecimento. Porém, a mediação pedagógica para que essa conexão promova aprendizagem é imprescindível. Sendo assim, torna-se necessário uma escola que se reconheça como um dos lócus de aprendizagem no contexto social, mas com a responsabilidade de tornar os alunos leitores/aprendizes críticos/seletivos das inúmeras informações nas quais somos, diariamente, bombardeados (Nogueira; Leal, 2015).

No entanto, Lamosa (2020) ressalta a resistência que algumas instituições de ensino presencial têm em aderir às tecnologias digitais configura-se como um ponto a ser mais bem lapidado. Muito embora, compreendamos que práticas pedagógicas mais conservadoras ainda fazem parte desta modalidade de ensino. Atrelada a essa ideia, tem-se a concepção de que o uso de alguma tecnologia pode ser uma ameaça à figura docente.

Portanto, a presença física de alunos e professores em um mesmo espaço, interagindo e trocando informações em tempo real é, sem dúvida, uma das características do ensino presencial que mais chama à atenção da modalidade de ensino a distância, que virá a seguir.

## 2.2 MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA

O surgimento do EAD aconteceu a 292 anos atrás, na cidade de Boston, nos Estados Unidos, em meados de 1728. Final quando, um professor chamado Calebe Philips divulgou em um jornal da cidade que ofereceria um curso de taquigrafia, ensinando estratégias para escrever de forma rápida usando símbolos e abreviações. Curso foi oferecido para alunos de todo o país e era ministrado semanalmente por correspondências enviadas pelos Correios. Essa forma de ensino intensificou-se todo mundo, chegando ao Brasil no ano de 1904 ponto final não era muito diferente do Primeiro Curso registrado

no mundo, no Brasil, o EAD foi divulgado pelo jornal da época, oferecendo um curso de datilografia, ensinando a utilizar a máquina de datilografar. Essa formação era feita pelos Correios, por cartas (Martins, 2019).

Após a modernização da educação através das correspondências, em 1920, as rádios passaram a ser a maior novidade na área da Educação a Distância. A transmissão de conhecimento começou a ser realizada pelas rádios, oferecendo ensino de tudo o que ocorria no Brasil no mundo, esse fato fez com que fossem consideradas revolucionárias.

Com a intensificação do ensino à distância pelas emissoras de rádio, em 1923, Roquette Pinto e Henrique Morize fundaram a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que foi doada ao MEC em 1936, com o intuito de expandir o ensino radiofônico. Nessa época da história da EAD, a rádio era o dispositivo mais usado e com maior acesso pela população. Naquela época, o papel do cativo da rádio oficializou-se e surgiu no Brasil sistema de rádios educativas. Com intuito de produzir conteúdo Popular atendendo a todos os ouvintes, porém, os conteúdos tinham uma demanda difícil, sendo voltados para a população e elitizada, que tinha um curso de literatura francesa, Portuguesa e italiana (Soares, 2019).

Como um recurso tecnológico da época, essa modernização distanciava Educação do alcance de uma enorme parcela da população, uma vez que, era voltada para as classes que já tinham conhecimentos prévios, ponto final visto isso, o ensino oferecido não era pensado para a sociedade como um todo, somente para beneficiar parte da população. Segundo Soares et al., (2019 p. 26):

Essas tecnologias devem promover a cidadania de homens e mulheres cujos interesses e objetivos são, muitas vezes, conflitantes e antagônicos, e que vírgulas em um projeto pedagógico que inclua o ser humano, não passaram de tecnologias a serviço dos interesses econômicos e ideológicos dominantes.

Como pode ser observado, não é de hoje que o Brasil pensa na educação voltada somente para as classes elitizadas, deixando de lado a realidade da população mais pobre que habitam o país, respeitando suas culturas, tempos e condições. Pensava-se somente um currículo para alta sociedade, o que é um fato até os dias atuais. Outras iniciativas ocorriam no Brasil entre as décadas de 1940/1950, usando a rádio ainda como recurso para educação. Os cursos começaram a ser mais formais, o programa Universidade no ar

proporcionava um curso com orientações metodológicas voltadas para professores, visando proporcionar uma educação continuada para estes.

Com o avanço do EAD, professores (a) não possuem uma formação adequada para essa modalidade de ensino então os cursos de formação continuada passaram a ser oferecidos para diminuir as dificuldades encontradas por estes. Nota-se que a, até os dias atuais docentes não possuem devido preparo na área de EAD em sua formação Inicial, levando-os a procurar uma formação continuada para melhorar sua qualificação profissional.

De acordo com Chimentão (2009) “o avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político impõe ao profissional, a escola e as instituições formadoras, a continuidade ao aperfeiçoamento da formação profissional” ponto final sendo assim, profissionais da educação vivem em um aperfeiçoamento constante para acompanhar as atualizações que ocorrem no meio tecnológico-educacional.

Nessa época, o SESC SENAC criou uma campanha Educacional para promover a interação entre os estudantes e no final foram criados núcleo de recepções organizadas, onde os alunos através do rádio ouviam as aulas e conversavam entre eles os conteúdos ensinados naquele dia. Até hoje, essas instituições promovem cursos a distância através dos ambientes virtuais. Nas décadas de 1960/1970, o código brasileiro de telecomunicações impôs que todas as emissoras de televisão agendassem em sua programação diária uma parte voltada para os programas educativos, levando a criação dos telecurso que ensinavam pela televisão, utilizando materiais impressos que eram enviados pelos Correios.

E assim, a fundação Roberto Marinho investiu no ano 2000 na criação do Telecurso, visando a formação de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar. Mesmo com contratempos, como a dificuldade de acompanhar as aulas, o Telecurso 2000 forneceu aos alunos “uma melhoria nas relações com o mundo do trabalho, mas também sua vida familiar e Comunitária, assim como, o aumento da sua autoestima e seu senso crítico em relação a mídia e o universo que a cerca” (Ferraz, 2001)

Posteriormente, no ano de 1990 com a popularização da internet, várias famílias já tinham computadores de mesa em casa, fazendo com que fossem desenvolvidos o ensino através de CD-ROM, disponibilizando aulas gravadas, com conteúdo sequenciado e livros, dando auxílio sobre os temas estudados. Em 1996, após esse grande progresso

na educação à distância, com a promulgação da lei diretrizes e bases da educação nº 9394, o EAD passou a ser conhecido como uma modalidade de ensino, como comprovado no artigo 80 que dispõe “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, educação continuada (Brasil, 1996), sendo regulamentada pelo decreto nº 9057 de 25 de maio de 2017.

Neste mesmo período, Ministério da Educação criou a secretaria de educação à distância (SEED):

[...] atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras (Brasil, 2004, p. 3).

Logo após a publicação do decreto que regulamentava a EAD como uma modalidade de ensino no Brasil e a criação da SEED, foram criadas políticas públicas para atender esse método de ensino, fazendo com que as instituições se adequassem as exigências da lei para que seus cursos e diplomas fossem validados. Porém, a SEED foi extinta em 2011 e muitos profissionais da área ficaram revoltados com essa decisão, visto que, vários projetos e programas seriam fragmentados e dispersados para outras secretarias do MEC.

No Brasil, como pode ser observado, a história da EAD no Brasil teve grandes marcos, desde seu início através de correspondência até o atual momento com a uso da internet. Para Costa (2017, p. 67) a EAD promove uma educação colaborativa e significativa, uma vez que “[...] seu desenvolvimento permitiu uma melhoria não só quantitativa como também qualitativamente do conteúdo e do conhecimento das aulas e no número de oferta de cursos e instituições.” Dessa maneira, a EAD contribuiu e contribui com os avanços que ocorreram no ensino remoto e na inserção de novas tecnologias no âmbito educacional.

A partir da chegada do ensino a distância no Brasil, buscou-se uma definição concreta para essa modalidade de ensino que estava sendo explorada cada dia mais. Segundo Costa (2017, p. 61) “Desde que surgiu, a EaD vem levantando questionamentos em relação a sua definição e conceituação. Ao longo dos anos, vários estudiosos vêm

tentando conceituar essa modalidade de ensino” sendo que, o seu conceito é transformado a cada década acompanhando o avanço das tecnologias.

EAD é definido de diversas formas, por inúmeros autores, sendo assim, suas definições expressam conceitos em comum, enfatizado no ensino mediado por uma tecnologia e um professor. A utilização das tecnologias e o distanciamento físico são atributos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, definindo EAD como:

[...] uma modalidade educativa, cuja mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem efetiva-se por meio da utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes, professores e tutores, desenvolvendo atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (Brasil, 2014, p. 20).

O conceito de Hack (2011) retrata a condição do aluno que não tem como comparecer a educação presencial. O autor afirma que o EAD proporciona o aprendizado aos alunos que não possuem oportunidade de frequentar a escola diariamente, de forma que sejam passados para eles o mesmo conteúdo que passado aos alunos do ensino presencial. Ele caracteriza a EAD como uma modalidade que elimina a distância temporal e geográfica, possibilitando que o estudante organize o seu local de estudos e o seu tempo. Segundo Mallmann (2012) a EAD é uma democratização na educação, pois permite uma ampliação do acesso ao saber e viabiliza o aperfeiçoamento dos aprendizes.

Para os autores supracitados a EAD apoia-se nas tecnologias educacionais em rede, concretizando o método de ensino e aprendizagem através de uma conexão educativa entre os alunos e todos que compõe a instituição. Essa democratização vai muito além do acesso, permite que exista um alcance universal da educação, do ensino básico até o ensino superior. Proporciona mudanças em seu contexto organizacional e tem o papel de transformar o meio social.

Para Baseggio e Muniz (2009), a EAD é a forma de ensino e aprendizado que torna o estudante autônomo de sua própria educação. Para os autores, no Brasil essa categoria de ensino está em e é uma forma de flexibilizar o modo de estudar. Sendo assim, o conceito oficial de EAD no Brasil se dá com a publicação do Decreto Nº 9.057 de 25 de maio de 2017, Capítulo I, Art. 1º, caracterizando a educação a distância como uma:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017, s/p).

Sendo assim, o EAD é considerado como uma modalidade para adquirir conhecimentos utilizando uma metodologia de ensino, avaliação, aprendizagem e mediação a distância por meios tecnológicos, seja celular, computador ou tablet, com práticas pedagógicas e métodos que não fogem do contexto Educacional exigido na lei e que traga autonomia para os estudantes

Durante muito tempo, existe um conceito de EAD no mundo, que de acordo com Lemgruber (2013) “alguns consideram que educação à distância, por sua natureza é sinônimo de educação massificada, de qualidade inferior. Efetivamente, esta característica foi muito marcante nas origens da EAD”. Porém, após sua regulamentação na legislação, este método de ensino intensificou-se e passou a ser mais conhecido e, bem como mais procurado.

Nesse contexto, instituições buscavam sempre melhorias para um acesso mais leve e flexível em suas plataformas, fazendo com que os estudantes pudessem acessar de qualquer lugar e a qualquer hora. Considerando que, mesmo que o ensino seja totalmente por meio digital, cabe o aluno organizar seu tempo de estudos, pois a plataforma EAD possui a mesma demanda e dedicação que um curso presencial, porém como a flexibilidade. Conforme destacado por Baseggio e Muniz (2009, p. 44):

[...] o conceito de aprendizagem autônoma implica uma dimensão de autodireção e autodeterminação que não é facilmente realizada por muitos estudantes de EAD, uma vez que sem o auxílio direto do professor o aluno precisa estudar sozinho e ser o responsável por seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, o ensino à distância, quando realizado com responsabilidade social, proporcionada ao estudante um aprendizado autônomo deixando livre o seu modelo de estudo, porém, deve haver uma certa responsabilidade e dedicação por parte desse aluno para que possa concluir seu aprendizado com eficiência.

Mesmo já conceituada, as discussões e os estudos sobre essa modalidade de ensino passaram a ser maiores de vîrgula ensino remoto também passou a ser um assunto

estudado é, vez que, suas essências são distintas. Poucas pessoas conhecem a diferença entre esses dois métodos de estudo, pois ambos são realizados utilizando meios digitais o que faz com que pensem que a mesma coisa.

Na literatura não existe uma definição exata do termo ensino remoto, mas, estudando o significado de cada palavra, o termo ensino refere-se a “transmissão de conhecimento” e o termo remoto refere-se algo “distante, que é realizado através da linha de comunicação, entre computadores ou redes de computadores”. Sendo assim, define-se ensino remoto com um procedimento ensino e aprendizado que utiliza meios tecnológicos para transmitir conhecimento com aproximação entre quem aprende quem ensina (Ferreira, 2001).

Portanto, ensino remoto é uma metodologia de ensino aprendizagem aplicada com o objetivo de aproximar professor e aluno, através de plataformas digitais que são didáticas-pedagógicas por um curto período de tempo, sendo adotado em momentos em que a instituição não pode atender um método tradicional, com turmas agendados para aulas presenciais. Ele é diferente do EAD pois geralmente é realizado no mesmo horário das aulas presenciais nas instituições, tendo uma interação diária com professor através da adaptação de conteúdo, adequação do calendário de estudos ao momento emergencial.

Ensino remoto, assim como é a de, também utiliza os meios digitais para realizar essa intimação entre aluno e professor. Por isso os docentes possuem diversas alternativas para realizar aulas virtuais, dispondo de uma gama de possibilidades para uma melhor adequação da sua metodologia de ensino. De acordo com a nota técnica do Todos Pela Educação (2020, p. 11):

[...] a tecnologia educacional não deve ser resumida a plataformas com aulas online, professores sendo filmados, com slides disponíveis e exercícios a serem feitos. Diversificando as experiências de aprendizado contínuo sendo essencial e, para tal, podem ser utilizados jogos, simulações, visitas a museus virtuais, uso de laboratórios remotos e diversos outros recursos que estão à disposição atualmente.

Dessa forma, os professores podem buscar alternativas para diversificar o ensino, explorando várias opções disponibilizadas pelo meio virtual. E assim, planejando e adaptando temporariamente a metodologia de ensino para trabalhar de maneira clara e precisa, facilitando a compreensão por parte dos discentes. A pandemia da Covid-19 deu-

se maneira inesperada, mudando bruscamente a maneira de fazermos as coisas, inclusive a forma de estudar. Todos os setores foram atingidos, porém, a Educação foi uma das áreas que mais sentiu essas mudanças de forma severa.

Segundo dados do Banco mundial (2020) somente no mês de abril, em 156 países no período de três semanas, 1.4 bilhões de estudantes ficaram fora das escolas. De acordo com dados calculados pela UNICEF (2020), na América Latina e no Caribe cerca de 95% dos alunos matriculados na educação básica tiveram as suas aulas suspensas. Com o enorme número de escolas fechadas, tanto alunos quanto professores sem formação EAD específica, e em algumas vezes sem ferramentas digitais, precisaram de imediato aderir às atividades escolares de forma online.

Muitas pessoas têm chamado esse método de ensino de Educação a Distância (EAD), porém o nome dado a essa modalidade de ensino é Ensino Remoto Emergencial (ERE). Mesmo que pareçam iguais, existem diferenças nessas modalidades.

No ensino remoto emergencial é utilizada a internet como principal ferramenta educacional, se trata de uma solução temporária, para que as atividades pedagógicas possam continuar, mesmo com a escola de portas fechadas. Mesmo sendo uma solução acessível e rápida para várias instituições, o ERE é usado em curtos períodos de tempo, de maneira emergencial. Enquanto o EAD tem sua metodologia e estrutura com foco para garantir educação e ensino a distância com resultados satisfatórios.

Sendo assim, para ser considerado EAD, é necessário que o atendimento educacional, a regência das aulas e a aplicação das atividades sejam feitas em um ambiente virtual de aprendizagem.

A estrutura didático-pedagógica do EAD tem como base a flexibilidade e tem conteúdos, atividades e seu design adequados com as características das áreas de conhecimentos específicos e gerais. Sendo assim, o EAD não é definido somente pela interação digital, mas também pela forma como é feita.

### 2.3 MODALIDADE DE ENSINO SEMIPRESENCIAL/HÍBRIDO

Quando se investiga sobre o conceito de ensino híbrido, várias definições são possíveis. Portanto, praticamente não se encontra um consenso sobre elas. Conforme Bacich et al. (2015, p. 52) “o ensino híbrido configura-se como uma combinação

metodológica que impacta na ação no professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem”.

Moran et al., (2015) conceitua ensino híbrido como modelo blended, semipresencial, misturado, em que nos reunimos de várias formas — física e virtual — em grupos e momentos diferentes, de acordo com a necessidade, com muita flexibilidade, sem os horários rígidos e planejamento engessado. Valente (2014) define ensino híbrido como uma outra modalidade de e-learning, quando uma parte das atividades são realizadas totalmente a distância e outra parte é realizada em sala de aula.

Knath (2018) define como um programa de educação formal que mescla momentos em que o aluno estuda os conteúdos e instruções usando recursos on-line, e outros em que o ensino ocorre em uma sala de aula, podendo interagir com outros alunos e com o professor. A educação híbrida pode ocorrer de diferentes formas e em diferentes espaços, por meio da qual não se constata uma única forma de aprendizagem, mas sim processo variado e contínuo.

Contudo, de maneira geral, as definições consensuais sobre ensino híbrido apresentam uma conexão entre duas modalidades de ensino: o ensino on-line e o presencial. Assim, a partir das definições colocadas pelos pesquisadores, podemos afirmar que o ensino híbrido seria uma maneira aprimorada e qualificada de utilizar as novas tecnologias no ensino presencial, agregando-se processos de como operacionalizá-las, introduzindo-se o que tem de mais inovador no contexto on-line. Assim confirmam os autores Oliveira e Pereira (2018, p. 63), quando explicam, a seguir:

No mundo da educação, aqueles interessados em levar o ensino online para as escolas também têm duas opções. A analogia segue da seguinte forma: o ensino online está para a tecnologia hidráulica, como a sala de aula tradicional está para o antigo sistema a cabos. A opção sustentada é inventar uma solução híbrida que dê aos educadores “o melhor dos dois mundos” — isto é, as vantagens do ensino online combinadas a todos os benefícios da sala de aula tradicional. A opção disruptiva é empregar o ensino online em novos modelos que se afastem da sala de aula tradicional, e foquem inicialmente nós não-consumidores que valorizem a tecnologia pelo que ela é — mais adaptável, acessível e conveniente.

A modalidade de ensino híbrido tem sido aplicada mais fortemente na educação básica, principalmente nos Estados Unidos e Canadá. No Brasil, o foco da aplicação desta modalidade é o ensino superior. Horn e Staker (2015), pioneiros na utilização do ensino

híbrido, com experiência do ensino básico americano, reuniram definições bastante completas e bem sistemáticas a respeito das maneiras de utilização deste modelo de ensino. Os referidos autores chegaram a uma definição, por um lado, ampla o suficiente para permitir variações, por outro lado, restrita para diferenciá-la da categoria ilimitada do uso das tecnologias para a educação nas escolas” (Oliveira; Pereira, 2018, p. 34).

Assim, os autores o dividiram em três partes: (I) em parte, por meio do ensino on-line — com algum momento de controle do conteúdo e do ensino pelo estudante, (II) em parte, em um local físico supervisionado — o estudante frequenta uma escola tradicional, com professores ou supervisores e (III) uma experiência de aprendizagem integrada — as modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante, estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada.

Horn e Staker classificam os cursos híbridos em quatro modelos, que se enquadram dentro dos parâmetros do que é ofertado: Rotação, Flex, À la Carte e Virtual Enriquecido (Figura 1). O objetivo do emprego destes termos é proporcionar uma classificação das várias combinações dos modelos, pois, em muitos casos, criam-se programas personalizados nos cursos híbridos conforme suas necessidades.

Figura 1: Ensino Híbrido



Fonte: Adaptada Horn; Staker (2015).

O modelo de curso semipresencial, objeto de estudo desta pesquisa, pertence à modalidade de educação a distância, que incorporou dois encontros semanais e, que de forma empírica, foi intitulado de semipresencial. Mas o mesmo não corresponde ao proposto na legislação com a proposição de 20% a distância, conforme preconizado na resolução nº 1.134/2016, não sendo considerada uma modalidade no ponto de vista legal e sendo excluída a nomenclatura semipresencial.

O semipresencial, portanto, é considerado uma derivação da educação a distância, mesclando tempos presenciais e tempos a distância. Entretanto, não há nos dispositivos legais um conceito e nem um padrão definido para a separação desses tempos, deixando assim a livre interpretação (Machado, 2018).

O modelo de curso semipresencial da IES investigada estrutura-se a partir de uma sequência didática organizada de forma a contemplar diferentes estratégias e estilos de aprender, na qual o aluno tem a possibilidade de organizar seu estudo de maneira adequada às suas necessidades, com mais flexibilidade e com a administração de seu próprio tempo. O conteúdo das disciplinas é ofertado pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA e, também, por material didático impresso.

O aluno realiza o autoestudo, respeitando seu ritmo pessoal e sendo autônomo. Duas vezes na semana, ocorrem momentos de interação presencial, que são mediados pelos professores das respectivas disciplinas daquela fase de estudo. Nesses momentos presenciais, a proposta didática e híbrida é a Sala de Aula Invertida. O aluno estuda o conteúdo em casa e na sala de aula acontecem encontros dialógicos com implementação de diferentes metodologias ativas, com utilização de tecnologia digital ou não, cabendo ao critério de planejamento de cada professor (Machado, 2018).

No curso semipresencial é utilizada a mesma matriz curricular do curso de referência na modalidade a distância, a qual se organiza por UTA (Unidade Temática de Aprendizagem), organização curricular interdisciplinar que resulta da intercomunicação entre as disciplinas. Essa organização permite “reunir disciplinas afins, de modo que os alunos percebam as suas tangências ou intersecções”.

Cada uma dessas unidades temáticas reúne disciplinas a partir de eixos comuns, de modo que o objeto de estudo de cada etapa seja abordado de diversos pontos de vista, o que favorece a sua compreensão pelos alunos. Nessa organização, as disciplinas não

precisam necessariamente ser cursadas de maneira linear e sequencial. Há uma lógica de oferta das UTA que são divididas em dois núcleos: Comum e Específico.

O Núcleo Comum é composto por unidades temáticas que abrangem as disciplinas de fundamentação e aquelas que se constituem em base teórica para o desenvolvimento do curso. O Núcleo Específico é composto por unidades temáticas que buscam promover na formação do profissional, possui uma aproximação com elementos de sua prática profissional. O público-alvo do curso semipresencial são os alunos que têm maturidade para se dedicarem ao autoestudo, que dispõem de pouco tempo para comparecimento todos os dias à sala de aula, mas que desejam participar das vivências, do cotidiano e da interação mais intensa oferecida pela instituição universitária tradicional (presencial).

Nessa proposta, a mediação propiciada pela EAD se amplia e incorpora aquela oferecida pelo contato com os colegas, tutores e professores, por meio de troca de ideias, dúvidas, anseios e saberes. Além de ampliar as possibilidades de aprendizagem, devido à interação entre os pares, os encontros presenciais previstos se caracterizam também como marcadores temporais. Eles permitem que o aluno se oriente em relação ao que está acontecendo, indicam em que etapa do autoestudo ele deverá estar e o nível de exigência / aprofundamento exigido para os estudos, mesmo estimulando para a busca da autonomia de outras informações.

O semipresencial legalmente não é uma modalidade de ensino. Sendo assim, passamos a denominá-la de metodologia, pois se trata de um curso da modalidade a distância com atividades presenciais frequentes. Caracteriza-se pelo hibridismo entre o ensino on-line e o ensino presencial. Por esta razão, há semelhança entre a metodologia semipresencial e o ensino híbrido, já que é uma oferta de ensino e aprendizagem que procura criar uma nova relação entre professores e alunos. O ensino híbrido é uma proposta de ensino que pretende valorizar o melhor do presencial e do on-line (Peres; Pimenta, 2011, p. 15). A partir destas premissas, entende-se que:

A evolução dos modelos de ensino e aprendizagem está na integração entre as vantagens e possibilidades do ensino presencial somadas as vantagens e possibilidades do ensino a distância. O ensino presencial é rico em trocas e relacionamentos, o ensino a distância faz uso da tecnologia, da imagem, da hipertextualidade propiciada pelo ensino on line. Na educação on line a interação é representada por atividades síncronas (chat, radio web) e atividades assíncronas (fórum, e-mail), desta forma percebe-se que além de informação e conhecimentos a educação a distância também é rica em relacionamentos.

O ensino híbrido é uma proposta pedagógica disruptiva, que altera a função clássica do professor “expositivo” que agora assume a responsabilidade de criar e estimular a inteligência do aluno. Seu papel neste contexto é o de se encorajar diante dessa novidade. Suas atuais atribuições serão diferenciadas: será um mediador da aprendizagem no ambiente on-line, por meio da utilização das TDIC, e mediador da aprendizagem presencial, por meio de sua práxis; será um facilitador ao criar um ambiente on-line propício para estimular o conhecimento, a experiência e a interação; empregará as metodologias ativas em sala de aula, personalizando o ensino e rompendo com a educação tradicional (Pires, 2016).

Logo, o aluno terá como responsabilidade a gerência de seu aprendizado, aprender a aprender com autonomia, engajamento nos estudos e no planejamento de suas atividades, interação com seus pares e habilidades com novas ferramentas de aprendizado. Para finalizar, a proposição de Pires (2016) sintetiza que O professor passa a ser um coadjuvante, um facilitador para que os estudantes alcancem o objetivo. Assim, a ação do professor passa a ser pontual e, como facilitador, ele atua se necessário. Quando o aluno tem alguma dificuldade, o professor não apresenta a solução para o problema, mas indica o caminho a percorrer para que o próprio aluno busque solução. Assim, o professor garante indivíduos bem-sucedidos nas aulas e na vida.

Apesar de toda essa semelhança, ainda há autores que diferenciam as duas nomenclaturas, semipresencial e ensino híbrido, não as utilizando como sinônimos. Para Peres e Pimenta (2011), os termos são considerados sinônimos, mas para Moran (2015), o autor considera que há diferença entre ensino híbrido e semipresencial. Machado (2018) complementa quando afirma que, no semipresencial, há separação do que acontecerá a distância e o que acontecerá no presencial. Já no ensino híbrido, não se pode mais separar o que é presencial e o que é a distância. Avança-se então para a conceituação do híbrido, onde há uma real combinação das duas modalidades na qual os momentos não mais se separam. É possível estar na sala de aula presencial e trabalhar online.

Machado (2018) destaca que, o ensinar e aprender acontecem numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. 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.

A abordagem do ensino híbrido não se refere apenas a uma combinação das modalidades, mas trata-se de uma abordagem na qual o estudante é colocado no centro do processo, sendo protagonista da sua própria aprendizagem; o professor tem o papel de incentivar, mediar e problematizar o processo ensino e aprendizagem, unindo o melhor do presencial e da educação a distância. Assim, o ensino híbrido não é somente a combinação do aprendizado à distância e presencial, ou a incorporação das tecnologias digitais na aprendizagem; leva em conta a oportunidade de fornecer experiências diversificadas que rompam com a estrutura tradicional de escola (Machado, 2018).

Para Bacich et al., (2015) há diferentes modelos de implementação do ensino híbrido, que diferem do modelo semipresencial e que segue a definição dada por Moran (2015), que afirma que no ensino semipresencial há separação entre o que acontece on-line e o que acontece no presencial e a integração das modalidades pode ou não acontecer.

No ensino híbrido, há uma separação de tempos de estudo para o que acontece on-line e o que acontece no presencial, porém a chave da definição está na conexão entre as diferentes modalidades. O que é on-line pode também acontecer no espaço físico da escola, como se pode perceber no modelo de rotação por estações (Machado, 2018).

### -CAPÍTULO III-

## MÚSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Como uma letra musical é capaz de desenvolver o nosso raciocínio? Ao ouvir uma música somos capazes de assimilar uma mensagem que nos faz refletir sobre o que ela nos emite. Não é tão fácil chegar à conclusão específica e única quando se faz uma análise de uma letra musical. A linguagem musical é representada por essa diversidade de símbolos que a mesma nos leva a refletir. Por isso a música é um importante instrumento pedagógico que nos motiva e auxilia no processo da aprendizagem.

No contexto escolar a música também ensina o indivíduo a ouvir e a escutar de maneira ativa e reflexiva. Por isso acredito que as crianças que estão dentro do ambiente escolar inseridas no contexto cultural-musical que lhes são propostos a partir da família amplias suas habilidades de aprendizagem, haja vista que a diversidade musical disponível contribui para tal processo. Portanto, as atividades musicais nas escolas devem partir do que as crianças já conhecem desta forma, se desenvolve dentro das condições e possibilidades de trabalho de cada professor (Silva; Lopes, 2020).

Neste contexto, pretende-se através deste capítulo analisar aspectos inerentes ao ensino da música no contexto escolar, compreendendo a sua aplicabilidade através da modalidade de ensino semipresencial, modalidade esta que, tem sido cada dia mais utilizada diante da sociedade contemporânea.

### 3.1 MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

Orff acreditava que a música deveria ser uma experiência ativa e lúdica para as crianças. Ele desenvolveu a abordagem pedagógica conhecida como “Schulwerk”, que enfatizava a importância do movimento corporal e da percussão na educação musical. “A música deveria ser uma experiência completa, vivenciada de forma ativa mediante a percussão, canto e movimento corporal” (Orff, 1970, p. 17).

Kodály acreditava no poder da música folclórica como fonte de inspiração e aprendizado. Ele criou um sistema de ensino musical baseado na utilização de canções populares húngaras, que gradualmente aumentavam em complexidade. “A música

folclórica é a base da educação musical, pois permite que as crianças aprendam as relações musicais de forma intuitiva e prática” (Kodaly, 1951, p. 23).

Willems enfatizava a importância da educação musical desde a tenra idade, com destaque para o desenvolvimento auditivo e do senso rítmico. Ele criou um método de ensino que enfatizava a improvisação e a criação musical, além do domínio técnico do instrumento. “O desenvolvimento auditivo é a pedra angular da educação musical, pois permite que as crianças compreendam a linguagem musical de forma natural e espontânea” (Willems, 1965, p. 46).

Suzuki criou um método de ensino inovador e eficaz, que permite que as crianças aprendam música da mesma forma que aprendem sua língua materna. Ele enfatizava a importância da prática diária e do aprendizado em grupo. “A habilidade musical pode ser desenvolvida em qualquer criança, desde que ela tenha acesso a um ambiente musical adequado e pratique regularmente” (Suzuki, 1975, p. 12).

Jaques-Dalcroze desenvolveu um método de educação musical baseado na relação entre o movimento corporal e a música. Ele acreditava que o corpo era o principal instrumento musical do ser humano e que a integração entre a música e o movimento era essencial para o desenvolvimento musical. “A música e o movimento corporal são inseparáveis e devem ser ensinados juntos, para que cada um complemente e enriqueça o outro” (Jaques-Dalcroze, 1915, p. 37).

No contexto escolar, a utilização da música e de outros instrumentos pedagógicos, favorece a participação, a socialização, a cooperação, e contribui para o desenvolvimento escolar, em uma nova proposta curricular de ensino. Para que essa realidade possa ser concretizada, é indispensável a revisão dos métodos e das bases que orientam e fundamentam o direcionamento didático-pedagógico dos conteúdos que formam as diversas disciplinas do saber. A transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade, direcionadas em diversos documentos oficiais da educação, como a LDB, PCN’s, entre outros, ainda parecem permanecer apenas no papel.

Desta forma, Souza (2012) destaca que, a música constitui um importante aporte na aprendizagem, visto que, desde pequena a criança já ouve as músicas cantadas pela mãe, para acalantar, acalmar ou dormir. Nesta perspectiva, ao longo da vida, a música se transforma em um fator muito relevante para todas as faixas etárias, abrindo a

possibilidade de ser utilizada como recurso didático na ampliação de possibilidades no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, além de contribuir para deixar o ambiente escolar mais alegre, a música pode ser utilizada para proporcionar uma atmosfera mais receptiva à chegada dos alunos, oferecendo um efeito calmante após períodos de atividade física e reduzindo a tensão em momentos de avaliação, a música também pode ser utilizada como um recurso no aprendizado de várias disciplinas (Pereira, 2014).

O educador pode selecionar músicas que falem do conteúdo a ser trabalhado em sua área, isso tornará a aula atrativa, dinâmica, e vai ajudar a recordar as informações. A música também pode ser utilizada na interpretação de textos, seja na língua portuguesa, surge um novo caminho de atuação, com a exploração do conteúdo das letras, pois, a produção de sentidos na vida do aluno, assim como a aquisição de novos conceitos e ampliação do vocabulário, dentre outras possibilidades.

Neste aspecto, a música abre um leque de opções a ser trabalhado pelo professor, em qualquer disciplina. Ainda que nos dias atuais, a música seja mais utilizada nas disciplinas de ensino de língua estrangeira, ela pode e deve ser aproveitada nas demais áreas da aprendizagem, tanto para fixar conteúdos, quanto para construir valores e atitudes, bem como, para favorecer a evidência do pensamento crítico.

### 3.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

De acordo com Victorio (2015) o ser humano interage com as pessoas e o ambiente, valendo-se da fala, da escrita e linguagem corporal, musical e plástica. Os estímulos sonoros do ambiente são intensos e desde os seus primeiros anos de vida, a criança já reage a eles mediante gritos, balbucios e movimentos corporais. A criança adentra de forma progressiva no mundo dos sons, e quanto mais adequados forem os estímulos sonoros, melhor ele captará o ambiente.

Os sons fazem parte de um ambiente estimulador propício ao desenvolvimento de habilidades perceptivas, que contribui muito para o desenvolvimento do processo de comunicação e expressão da criança. Cabe a educação musical propor o que fazer e como fazer para desenvolver a linguagem sonora ou musical, coloca à disposição das pessoas atividades apoiadas na oralidade e na expressão corporal, atividades que envolvem o ritmo e o som, estimulando a discriminação auditiva, a expressão vocal e o senso rítmico.

A linguagem da música parece ter estado sempre presente na vida dos seres humanos e desde há muito tempo faz parte da educação de crianças e adultos. A dança e a música nas sociedades primitivas expressavam tristezas, alegrias, animosidades e inquietações da comunidade. As pessoas dançavam e cantavam, exteriorizando emoções, música era indispensável e constante para a vida em grupo. Mesmo quando não apresentavam formas de expressão sofisticadas, as manifestações musicais formam uma linguagem com traços característicos de cada sociedade.

Na Grécia, a música era considerada fator fundamental para a formação de cidadãos, tanto quando a matemática e filosofia, e o ensino começava ainda na infância. Entre os povos antigos, os gregos eram os responsáveis por valorizar a linguagem musical na educação e pela difusão do ensino da música entre os romanos (Rosa, 1996).

De acordo com Nicolau (1997) em Platão, a música desempenhava um importante papel social e cultural, era cultivada desde a infância através do adestramento da voz, do ouvido e da aprendizagem de um instrumento. Na Europa medieval, o ensino da música encontrava-se restrito aos mosteiros. Na Idade Média, era ministrado pelos monges nas escolas instaladas ao lado das catedrais. Apenas em período posterior, foi introduzida em escolas e núcleos intelectuais. Com a Reforma, no século XVI, o ensino da música fica cada dia mais acessível para jovens e crianças, o que implicou na necessidade de rever os métodos de ensino.

No século XVII surge na Europa duas tendências no ensino da música, quais sejam: o racionalismo, que defendia o ensino da teoria musical; e o sensorialismo, que preferia a prática musical. No século XVIII, Rousseau, em sua obra *Emílio*, propôs o ensino da música através de canções simples, que eram criadas especialmente para crianças. Porém, foi na França, no século XIX, que o ensino da música passou a ser novamente valorizado, evoluindo através dos continuadores do trabalho de Rousseau (Rosa, 1996).

Na História da Educação encontra-se muitos pensadores que destacaram o papel da música na formação do homem. É o caso, de Pestalozzi (1746-1827), que valorizou o ensino das canções nacionais. Este importante estudioso da educação, destacou-se por seu trabalho com crianças, onde para este autor, o importante é aprender fazendo, destacando a atenção às aptidões e habilidades e o tempo de aprendizagem de cada um.

Conforme destaca a pesquisadora Dora Incontri (2006), Pestalozzi propunha que a função primordial do ensino perfaz em conduzir as crianças no desenvolvimento de suas habilidades naturais e inatas, algo que vem de dentro e que aflora, pois para aprender é preciso sentir, tocar e envolver. Nesse aspecto, inicia-se o processo de autoeducação”. Assim, para Pestalozzi a música também se constitui em um elemento que deve estar presente no contexto educacional, pois possui esse poder de emocionar e de fazer aflorar o melhor de cada ser.

Para Froébel (1782-1852), o iniciador dos Jardins da Infância, a arte deveria chegar às crianças por meio do canto, das práticas de pintura e modelagem, pois com o tempo, também se tornariam apreciadores do belo, do estético. Para este autor, que destacava o valor da música como essencial para a educação, pois acreditava que as canções, assim como a linguagem constituem-se em formas de expressão, sendo a primeira fundamental, uma vez que tem o poder de traduzir aquilo que as palavras não conseguem revelar. “Aconselhava-se as mães a estimularem musicalmente seus filhos e incentivava as crianças, propondo-lhes construir instrumentos musicais” (Nicolau, 1997).

O movimento da “Escola Nova” deu à Educação Artística a possibilidade de ocupar um importante espaço, uma vez que postula, em suas premissas, a formação integral do homem. A música, conseqüentemente, ganha importância, pois contribui para que emergja o potencial humano além de facilitar outras aprendizagens, como na casa da alfabetização (Nicolau, 1997).

Segundo Nicolau (1997) a educadora Maria Montessori preocupou-se muito com o desenvolvimento da discriminação auditiva e do ritmo postulando a livre expressão da criança. Ela preparou materiais voltados especialmente para o reconhecimento dos sons, sua altura, intensidade, timbre e duração. Rosa afirma que nas primeiras décadas do século XX, recupera-se a educação musical das crianças, através da atividade e da experiência. Alguns pedagogos musicais se destacam:

Jacques Dalcroze, Maurice Martenot, Carl Orff, Soltan Kodaly, Shinichi e o famoso filósofo e psicopedagogo musical Edgard Willems. Na segunda metade do século, passou a predominar o ponto de vista de que: Um estudo do desenvolvimento musical envolve necessariamente a observação das reações do ser humano ao primeiro contato com a música, o estudo da forma pela qual a música consegue integrar-se ao seu ser íntimo e adquirir significação por sua vida pessoal, assim como a observação das etapas por que passa o processo de aquisição do conhecimento musical e a caracterização dos modos pelos quais o ser humano participa da atividade humana (Rosa, 1996, p. 49).

Edgard Willems (1890-1978), musicólogo e pedagogo, acredita que toda criança apresenta as melhores condições para ser educada musicalmente. Os exercícios por ele propostos possibilitam uma vivência rítmica que contribui para um completo desenvolvimento da sensibilidade auditiva.

Atualmente, a linguagem musical é estudada e analisada em diferentes aspectos: como terapia, como relação importante entre certos comportamentos da sociedade e o consumismo, com recursos dos meios de comunicação de massa, como meio de sensibilização na educação de deficientes auditivos e como auxiliar em psicoterapias.

A aula de música na escola se transforma, há maior liberdade dos educandos e maior espontaneidade dos educadores, aumenta a prática musical expressiva e criativa. Educar musicalmente é propiciar à criança uma compreensão progressiva da linguagem musical, através de experimentos e convivência orientada. Assim, a criança aprende ao ouvir e se devidamente direcionada através dos elementos da música, tem diminuída sua inibição e timidez, para chegar a fase adulta, uma pessoa segura em suas ações e atitudes.

### 3.3 A EDUCAÇÃO MUSICAL NA MODALIDADE DE ENSINO SEMIPRESENCIAL FRENTE AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS

O ensino semipresencial da música é hodiernamente corroborado com o conectivismo. O conectivismo é a integração de princípios explorados pelas teorias do caos, redes, complexidade e auto-organização. A aprendizagem é um processo que ocorre no interior de ambientes difusos de elementos centrais em mudança, que não estão completamente sob o controle do indivíduo. O conectivismo é orientado pela compreensão de que as decisões são baseadas em princípios que mudam rapidamente. Novas informações estão sendo continuamente adquiridas. A habilidade de fazer distinções entre a informação importante e a sem importância é vital. Também é crítica a capacidade de reconhecer quando uma nova informação altera um ambiente com base em decisões anteriores (Moreira, 2020). Para o autor da teoria, os princípios do conectivismo são os seguintes (Moreira, 2020):

- A aprendizagem e o conhecimento dependem da diversidade de opiniões.
- A aprendizagem é um processo de conexão de nodos (ou nós) ou fontes de informação especializadas.

- A aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos.
- A capacidade de saber mais é mais crítica do que aquilo que se sabe em um dado momento.
- A alimentação e manutenção das conexões são necessárias para facilitar a aprendizagem contínua.
- A capacidade de ver conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade-chave.
- A atualização (conhecimento exato e atual) é a intenção de todas as atividades conectivistas de aprendizagem.

A tomada de decisão é, por si só, um processo de aprendizagem. O ato de escolher o que aprender e o significado da informação recebida é visto através das lentes de uma realidade em mudança. Uma decisão correta hoje pode estar errada amanhã devido a alterações no ambiente de informações que afetam a decisão. Ainda em seu artigo de 2004, o pesquisador canadense afirma que o conectivismo apresenta um modelo de aprendizagem que reconhece os movimentos tectônicos em uma sociedade onde a aprendizagem deixou de ser uma atividade interna e individual. A maneira como as pessoas trabalham e funcionam é alterada quando novas ferramentas são usadas (Moreira, 2020).

Percebemos aqui um certo emparelhamento entre a ideia anterior de Schramm e as ideias de Siemens no que diz respeito a alteração baseada na adaptação proporcionada por novas ferramentas. O formato mais óbvio para o ensino de música a distância é a transposição de uma aula presencial para meios de comunicação eletrônicos. Usando softwares na Internet como o Skype, é possível ligar câmeras e transmitir som e imagem entre dois pontos quaisquer, reproduzindo a mesma sistemática que ocorreria se professor e aluno estivessem fisicamente juntos (Silva; Silva, 2021).

O uso intensivo de tecnologias digitais para mediação do processo de formação na EAD também implica que o professor e aluno devem estar familiarizados com esse tipo de tecnologia, o que constitui outra diferença entre educação presencial e a distância. Em cursos de Educação Musical pela EAD virtual, os envolvidos precisam dominar os recursos do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), aplicativos da internet, bem como softwares específicos da área musical. O aluno virtual tem (ou deveria ter) mais autonomia e iniciativa para organizar seu tempo de estudo, ser colaborativo, participativo

e comunicativo no ambiente virtual. Para o professor, isso representa um desafio na medida em que lhe é exigida ampla compreensão desse novo perfil de estudante, mais ativo na construção do seu próprio conhecimento, e de si próprio, concebido agora como um mediador do processo de construção de conhecimento do aluno, um orientador de reflexões que geram novos saberes (Silva; Silva, 2021).

Segundo Kenski (2019), as dificuldades docentes no âmbito da EAD passam por diferenças de interação e comunicação no processo pedagógico, como, por exemplo, no uso de tecnologias que podem ser novidades para os sujeitos, na mudança do papel do professor como mediador ou na participação mais ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Do docente é exigida a compreensão das especificidades das tecnologias emergentes para usá-las adequadamente para fins educacionais. A maior parte dos docentes da Educação Musical a distância são imigrantes digitais, para quem o uso das TDIC5 exige novas aprendizagens e atualização de seus saberes docentes.

Para o mundo do ensino e aprendizagem de música, o impacto causado pelos diferentes artefatos tecnológicos traz consigo, para as mais distintas gerações (imigrantes e nativos digitais), novos desafios. Todavia, as novas facilidades e potencialidades são inegáveis, como, por exemplo, as formas de democratização e compartilhamento de conhecimento.

Para o nativo digital, o uso de tecnologias se mostra mais fácil, pela simples convivência excessiva com os meios digitais, não excluindo a chance de encontrar dificuldades no entendimento. Já que a compreensão, nessa nova modalidade, percorre diversos aspectos, como a necessidade de inclusão, acesso às tecnologias e aprendizagens, a simples convivência não é garantia de assimilação. Quanto aos imigrantes digitais, a atenção sobre sua adaptação merece destaque, principalmente no tocante ao uso dos meios de comunicação, e às habilidades pedagógicas adaptadas no caso de professores.

A educação musical é um campo de estudo que se concentra no ensino e na aprendizagem da música. Ela é frequentemente vista como uma parte essencial da educação geral, pois ajuda no desenvolvimento da criatividade, do raciocínio lógico e da habilidade de trabalhar em equipe. A educação musical pode incluir o estudo da teoria musical, a prática de instrumentos e a apreciação da música.

A impossibilidade de realização de atividades musicais presenciais e a dificuldade de adequação de práticas e instrumentos musicais convencionais ao ambiente on-line

fazem com que o professor de música se volte às possibilidades e ferramentas de criação, difusão e performance musicais no meio digital. O período de pandemia trouxe à tona uma série de plataformas que possibilitam o fazer musical digital, tais como o Google Chrome Music Lab e o HookTheory. Porém, é válido lembrar que boa parte desses recursos são estruturados para proporcionar engajamentos musicais relacionados à cultura participativa digital (Barros, 2020).

De acordo com Barros (2020), a cultura participativa apresenta as seguintes características: i) poucas barreiras à expressão artística e ao engajamento cívico; ii) forte apoio para criar e compartilhar criações com outras pessoas; iii) algum tipo de orientação informal em que o que é conhecido pelos mais experientes é repassado aos iniciantes; iv) membros que acreditam na importância de suas contribuições; v) membros que sentem algum grau de conexão social entre si, importando-se com o que as outras pessoas pensam sobre o que criaram.

Embora não sejam necessárias para que a cultura participativa ocorra, as tecnologias e as mídias digitais desempenham papéis importantes na maneira como as pessoas se relacionam, colaboram, criam e interagem com a música, além de atuarem como potencializadoras da participação dos indivíduos. A educação musical no ensino semipresencial apresenta alguns desafios únicos. Um dos principais desafios é a falta de contato físico entre professor e aluno. Isso pode tornar mais difícil para o professor avaliar o progresso do aluno e oferecer feedback. Além disso, pode ser difícil para os alunos aprenderem certos aspectos da música sem a presença de um instrutor ao vivo.

Outro desafio é a falta de acesso a instrumentos musicais. Muitos alunos podem não ter acesso a instrumentos musicais em casa e, portanto, não conseguem praticar adequadamente. Isso pode limitar o desenvolvimento musical do aluno. Apesar dos desafios, a educação musical no ensino semipresencial também apresenta muitas oportunidades. Uma das principais oportunidades é a flexibilidade. Os alunos podem estudar música em seus próprios horários e em seu próprio ritmo. Isso pode ser particularmente útil para alunos que têm outras responsabilidades, como trabalho ou família.

Além disso, a educação musical no ensino semipresencial pode fornecer acesso a uma variedade de recursos online. Os alunos podem assistir a vídeos instrutivos, participar de fóruns de discussão e se conectar com outros músicos. Isso pode ajudar a

criar uma comunidade de aprendizado em torno da música. Para melhorar a educação musical no ensino semipresencial, existem algumas estratégias que podem ser adotadas. Uma delas é fornecer acesso a instrumentos musicais. As instituições de ensino podem considerar a possibilidade de emprestar instrumentos para os alunos ou oferecer subsídios para a compra de instrumentos.

Outra estratégia é o uso de tecnologia para melhorar o ensino. Os professores podem usar software de gravação para avaliar o progresso dos alunos e oferecer feedback. Além disso, eles podem usar plataformas online para criar aulas interativas e envolventes. A educação musical no ensino semipresencial apresenta desafios e oportunidades únicas. Embora a falta de contato físico entre professor e aluno possa tornar mais difícil avaliar o progresso do aluno.

A educação musical é uma disciplina importante e valiosa para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Quando combinada com o ensino semipresencial, ela pode se tornar uma ferramenta ainda mais poderosa para enriquecer a aprendizagem dos alunos. No ensino semipresencial, os alunos têm a oportunidade de combinar o aprendizado presencial com o aprendizado online, o que pode aumentar sua flexibilidade e autonomia. No entanto, também pode ser um desafio para os professores fornecerem o mesmo nível de engajamento e interação que eles fornecem em uma sala de aula tradicional.

É aí que a educação musical pode fazer a diferença. Por meio da música, os alunos podem se expressar, colaborar e se conectar com outros alunos e professores, mesmo que estejam separados fisicamente. Além disso, a música pode ser uma forma eficaz de melhorar a memória, a concentração e a coordenação motora, habilidades importantes para qualquer aluno, independentemente da área de estudo.

Mas como exatamente a educação musical pode ser integrada ao ensino semipresencial? Aqui estão algumas ideias:

- Aulas de música online

Os professores de música podem fornecer aulas online para complementar o aprendizado presencial. Isso pode incluir demonstrações de técnicas musicais, tutoriais em vídeo, atividades interativas e até mesmo aulas ao vivo por meio de plataformas de videoconferência.

- Atividades de composição musical

Os alunos podem trabalhar juntos para criar suas próprias músicas e gravações, mesmo que estejam separados fisicamente. Isso pode envolver o uso de ferramentas de edição de áudio online e plataformas de colaboração para compartilhar e construir ideias musicais.

- Performance musical

Os alunos podem se apresentar individualmente ou em grupo, usando plataformas de vídeo online para compartilhar suas performances com outros alunos e professores. Isso pode ajudá-los a desenvolver suas habilidades de apresentação e ganhar confiança em suas habilidades musicais.

- Eventos musicais online

Os professores podem organizar eventos musicais online, como concertos virtuais e festivais de música, para envolver e motivar os alunos. Isso pode ser uma oportunidade para os alunos mostrarem suas habilidades musicais e se conectarem com outros alunos e professores de todo o mundo.

Em suma, a educação musical pode ser uma forma eficaz de enriquecer a aprendizagem dos alunos no ensino semipresencial. Com a combinação certa de aulas online, atividades de composição musical, apresentações musicais e eventos online, os alunos podem desfrutar de uma experiência de aprendizado musical completa e envolvente, independentemente de onde estejam.

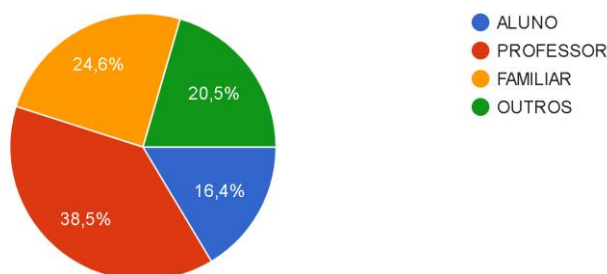
### 3.3.1 Resultados e discussões referentes ao levantamento realizado

Foi encaminhada um questionário virtual para a comunidade escolar do educandário estadual Nair Mendes Moreira, onde obteve 122 respostas ao final do período de preenchimento. Quanto a categoria dos entrevistados de acordo com gráfico 1 observou-se que a maior porcentagem respondida foi realizada pelos professores e a menor parte respondida pelos alunos.

GRÁFICO 1

Defina a sua categoria.

122 respostas



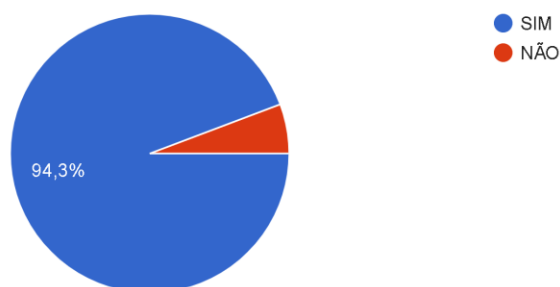
Fonte: Elaborado conforme dados obtidos no Questionário

No gráfico 2, foi perguntado se gostaria que houvesse aulas de Educação Musical nas instituições de ensino, onde 94,3% responderam que sim. Nesta pergunta não foi inserida para qual faixa etária seria ofertada o ensino da Educação Musical, pois o ponto importante é se teria ou não o ensino da Música na escola, indiferente em qual momento do currículo escolar.

GRÁFICO 2

Gostaria que houvessem aulas de Educação Musical nas instituições de ensino?

122 respostas



Fonte: Elaborado conforme dados obtidos no Questionário

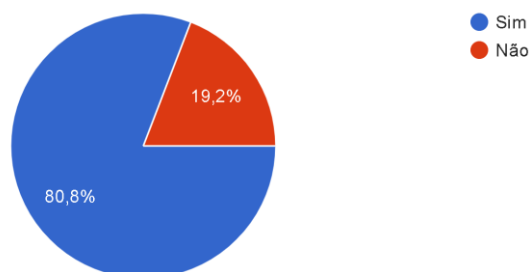
O gráfico 3 traz como questionamento “se aprovaria que as aulas de Educação Musical fossem ofertadas pela modalidade semipresencial”, ficando projetado com

80,8% de respostas positivas e 19,2% de respostas negativas, indicando aprovação dos envolvidos na aplicação da metodologia citada.

GRÁFICO 3

Você aprovaria que as aulas de Educação Musical fossem ofertadas pela a modalidade SEMIPRESENCIAL?

120 respostas



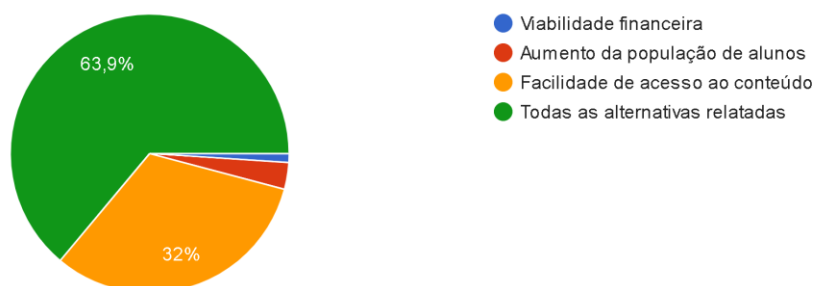
Fonte: Elaborado conforme dados obtidos no Questionário

Em seguida, as respostas foram redirecionadas para o gráfico 4 e 5. Foram 97 respostas positivas (gráfico 4), onde a justificativa direciona para a viabilidade financeira, aumento da população de alunos e facilidade de acesso ao conteúdo. Podemos ressaltar que 63,9% consideram todas as justificativas e 32% acreditam na facilidade de acesso ao conteúdo.

GRÁFICO 4

Se concorda, qual a justificativa para a utilização da modalidade?

97 respostas

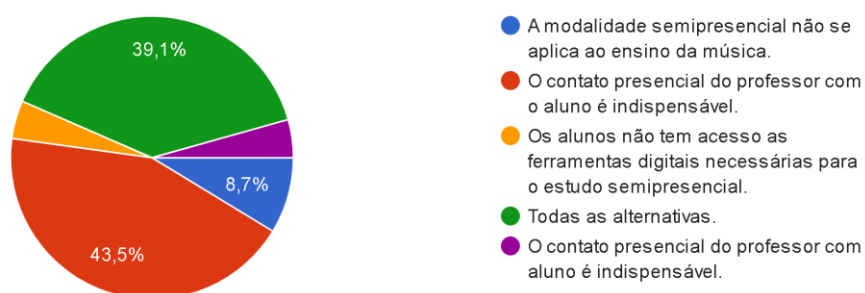


Fonte: Elaborado conforme dados obtidos no Questionário

As respostas negativas foram 23. No gráfico 5 as motivações para que não fosse de acordo com a proposta, foram apresentadas: que a modalidade semipresencial não se aplica ao ensino da música, o contato presencial do professor com o aluno é indispensável, os alunos não têm acesso as ferramentas digitais necessárias para o estudo semipresencial. Foram 10 respostas que afirmam que o contato do professor presencial é indispensável e 9 respostas que afirmam todas as alternativas mostradas.

GRÁFICO 5

Qual é a motivação?  
23 respostas



Fonte: Elaborado conforme dados obtidos no Questionário

Diante do levantamento apresentado verifica se que a modalidade semipresencial foi aceita no educandário pesquisado, demonstrando a necessidade da constante revisão dos métodos pedagógicos, a fim de, atender uma sociedade cada vez mais conectada e metamórfica.

#### -CAPÍTULO IV-

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O termo híbrido é usualmente utilizado para identificar que algo é composto por diferentes elementos. Assim como o carro híbrido é uma mescla do carro tradicional com a tecnologia do motor elétrico, o ensino híbrido é uma mistura da aula tradicional presencial com a aula on-line. O ensino híbrido, ou blended learning, combina ensino presencial (tradicional) e ensino on-line (e-learning).

Com essa composição, o ensino híbrido permite integrar a tecnologia à educação, onde o aluno aprenderá, em parte, por meio do ensino on-line. Durante toda aplicação do ensino híbrido, o professor é o mediador das atividades e os alunos são protagonistas da própria aprendizagem.

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/espacos 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.

Ademais os documentos norteadores como o programa de disciplina e os planos de aula podem ajudar a redirecionar as aulas para poderem ser ministradas na modalidade de ensino remoto emergencial, assim como eram presencialmente. Além disso, para o professor, conciliar a vida pessoal e profissional também não é uma tarefa fácil, por conta de todo o trabalho docente ser transferido e executado em home office (casa) durante a pandemia. Se antes do isolamento social a docente parcialmente realizava o trabalho em casa, durante esse período o trabalho triplicou.

Isto porque as horas livres podem ser reservadas para dispor a aprender como usar a inteligência artificial e seus recursos digitais ao favor, em plataformas como o Google Meet e o Google Drive a aplicativos como os editores de áudios, vídeos e imagens. Mesmo diante das dificuldades é preciso pensar e discutir em formas de motivar o

processo de aprendizagem (práticas coletivas x práticas remotas), bem como o ouvir e fazer musical, posto que as atividades presenciais e coletivas se mantenham, na medida em que o novo se aproxima e os saberes são compartilhados.

Este trabalho comprova a viabilidade da Educação Musical ser inserida como disciplina autônoma no currículo do aluno a partir da modalidade semipresencial, sendo que atualmente a Música integra o conteúdo presencial da Disciplina Arte em conjunto as artes visuais, teatro e dança.

Corroborando com esse entendimento o conteúdo de Música já apresenta certa autonomia haja vista já está previsto na modalidade presencial como disciplina Eletiva no Novo Ensino Médio.

Por tanto a modalidade semipresencial é uma alternativa para a falta de profissionais capacitados, barreiras financeiras e geográficas, pois o Estado de Minas Gerais possui 853 municípios e várias realidades regionais, sendo de suma importância a utilização de novas tecnologias aliadas com o conhecimento secular dos docentes na Educação Musical, proporcionando educação gratuita universal e de qualidade para todos em consonância com os preceitos constitucionais da República Federativa do Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, J. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Revista Thema, 14(2), 336–340. 2017. <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.336-340.429>
- ASSIS, L. M. E. de. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Bolema: Boletim de Educação Matemática, 29(51), 428–434. 2015. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v29n51r04>
- BACICH, Lilian; Moran, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARROS, M. H. D. F. Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música. OuvirOUver, 16(1), 292–304. 2020. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n1a2020-55878>
- BORCHI MENDES, C., Biondo Lhamas, A. P.,; Sobral da Silva Maia, J. **Aspectos da Educação Ambiental crítica: reflexões sobre as desigualdades na pandemia da COVID-19.** Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA), 15(4), 361–379. 2020. <https://doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.10854>
- BRASIL. **Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília. 2018.
- CHIMENTÃO, L. O **significado da formação docente.** 2009. <https://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>
- CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes.** São Paulo: Cortez, 2014, 126 p. ISBN 978- 85-249-2192-6. 2014.
- COSTA, Luciano Andreatta Carvalha da; Franco, Sérgio Roberto Kieling. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem e suas possibilidades construtivistas.** Revista Renote - Novas Tecnologias na Educação, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, mai.2017.
- DANTAS, J. S. **A ofensiva das frações de classe bolsonaristas no desmonte da educação básica pública:** Além Dos Muros Da Universidade, 7(2), 31–39. 2022. <https://periodicos.ufop.br/alemur/article/view/5345/4119>
- GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história.** Tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.
- JAQUES-DALCROZE, Émile. **Ritmica e Solfeggio.** Schott, 1915.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 5 ed., Papirus, 2019.

KNAUTH, D. S. **Reflexões sobre o híbrido como uma inovação disruptiva para a educação**. Revista Observatório, 4(3), 1112–1121. 2018. <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n3p1112>

KODÁLY, Zoltán. **The Kodály Method**. University of Michigan Press, 1974.

LAMOSA, Rodrigo. **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Ed. Terra sem Amos: Parnaíba. 2020.

LIMA, E. S.; Silva, F. T. **O encontro entre o currículo e a avaliação na coordenação pedagógica da escola**. Brasília, DF: Editora Kiron. 2020.

Machado, Nathália S. **Fazendo o semipresencial e sonhando com o ensino híbrido na graduação, a voz dos estudantes**: uma análise comparativa de modelos pedagógicos nos cenários público e privado. 2018. il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias). Centro Universitário Internacional, Curitiba.

MARTINS, M. R. **Educação e tecnologia**: a crise da inteligência. Educação (UFSM), v. 44, p. 1- 14, ago. 2019.

MEDIANEIRA Flores Costa, V., Schaurich, A., Stefanan, A., Sales, E.,; Richter, A. **Educação a distância x Educação presencial**: como os alunos percebem as diferentes características. Retrieved January 20, 2020, from <http://www.esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126878.pdf>

MORAN, José; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Ilda A.. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10ª ed. São Paulo: Papirus, 2015.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **A crise da teoria curricular crítica**. In: VORRABER, Marisa Cristina. (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. 3º ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2020.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes; LEAL, Daniela. **Teoria da aprendizagem**: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico. 2. ed. Curitiba: Intersaberes. 2015.

ORFF, Carl. **Schulwerk**: Schott. 1970.

OLIVEIRA, A. F. P. de, Queiroz, A. de S., Júnior, F. de A. de S., Silva, M. da C. T. da, Melo, M. L. V. de,; Oliveira, P. R. F. de. **Educação a Distância no mundo e no Brasil**. Revista Educação Pública, 19(17). 2019. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/17/educacao-a-distancia-no-mundo-e-no-brasil>

OLIVEIRA, G. P.,; Pereira, A. C. C. **O uso da engenharia didática como ferramenta facilitadora para utilização e produção de objetos de aprendizagem a partir da formação inicial e continuada de professores de matemática.** Boletim Cearense De Educação E História Da Matemática, 5(13), 46–65. 2018. <https://doi.org/10.30938/bocehm.v5i13.19>

OLIVEIRA, Rosane Machado de. **Currículo Escolar: Um Conjunto de Conhecimentos para a Concretização de Objetivos Educacionais.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 8. Ano 02, Vol. 05. pp 52-73. 2022.

PERES, Paula; Pimenta, Pedro. **Teorias e práticas de b-learning.** Lisboa: Edições Sílabo Ltda. 2011.

PIRES, Carla Fernanda F. **O estudante e o ensino híbrido.** In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando De Mello. Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso. 2016.

SANTOS, F. **Resenha do livro** “Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada.” Revista Linhas, 22(49), 418–426. 2021. <https://doi.org/10.5965/1984723822492021418>

SARAIVA, K., Traversini, C.,; Lockmann, K. **A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente.** Práxis Educativa, 15, 1–24. 2020. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094>

SILVA, F. T.,; SILVA, A. P. da. **Educação, currículo e teoria crítica em tempos de pandemia: o que pensam docentes e a comunidade escolar.** Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação, 1604–1628. 2021. <https://doi.org/10.21723/riade.v16iesp.3.15300>

SILVA, F. T. **Gestão, política curricular e algumas lições de um Brasil pandêmico: Reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica.** Revista on Line De Política E Gestão Educacional, 26(esp. 4), e022105. 2022. <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.4.17119>

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo,** 2º Ed., 3º reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed., 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, V. D. S.,; Lopes, C. A. N. **A Música como Instrumento Pedagógico no Processo de Ensino – Aprendizagem / The Use of Music as a Pedagogical Instrument in the Teaching-Learning Process.** ID on Line REVISTA de PSICOLOGIA, 14(52), 606–620. 2020. <https://doi.org/10.14295/online.v14i52.2740>

SOARES, L. H., Sousa, C. Â. de M., Mariz, R. S.,; Menezes, J. M. F. de. **A autoridade docente e a sociedade da informação: o papel das tecnologias informacionais na**

docência. Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação, 28, 88–109. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701655>

SOLTI, E.; Amato, D. C.; Fornari, J. **Um sistema computacional para o ensino a distância da expressividade musical no jazz**. XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical. Manaus, v2. 2017.

SUZUKI, Shinichi. **Nurtured by Love**. Alfred Music, 2002.

VALENTE, José Armando et al. **Prefacio**: O ensino híbrido veio para ficar. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso. 2015.

WILLEMS, Edgar. **The Willems Way**: A Method For Clarinet And Saxophone. Leduc, 1965.

# INFORMAÇÕES SOBRE A AUTORA

## PRISCILA FERNANDES TEODORO SOARES



Musicista e psicopedagoga, formada em Licenciatura em Música (ESMU-UEMG) e Graduada em Pedagogia (Faculdade Alfa América-SP). Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Pitágoras - MG, pós-graduada em Inspeção Escolar (Famart-MG) e Mestre em Ciência da Educação pela EBWU-EUA.

Participou de diversos eventos nacionais e internacionais, como o encontro de orquestras na Espanha, Itália e França. Cursos nacionais nos estados do Rio de Janeiro, Brasília e em Minas Gerais.

Aprimorou seus estudos na área de Educação, com o curso Mediadores do Programa de Enriquecimento Instrumental do Prof. Reuven Feuerstein e curso de Distúrbios de

Aprendizagem relacionado à neurovisão. Obteve conhecimento e aprendizado na Escola de Música Allegretto/MG, na função de professora de musicalização e violino, na Prelúdio Escola de Música/MG, como professora de viola clássica e regente substituta da Orquestra Stradivarius do Colégio Santo Agostinho-BH.

No cargo de professora de percepção musical no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez- Bocaiúva/MG. Atualmente atuo na Escola Estadual Nair Mendes Moreira/MG no cargo de professora de Arte para os alunos de ensino fundamental anos finais e ensino médio.

APÊNDICE 1 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E QUESTIONÁRIO ENCAMINHADO PARA A COMUNIDADE ESCOLAR DO EDUCANDÁRIO ESTADUAL NAIR MENDES MOREIRA – MINAS GERAIS

## Educação Musical no Ensino Semipresencial

Olá! Gostaria de saber a sua opinião para a minha pesquisa de Mestrado na Educação. Desde já agradeço!

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado **A MODALIDADE DE ENSINO SEMIPRESENCIAL COMO ALTERNATIVA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL**, cujos objetivos e justificativas são: PESQUISAR E ANALISAR A POSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO MUSICAL SER INSERIDA NA MODALIDADE SEMIPRESENCIAL. A minha participação no referido estudo será no sentido de OPINAR NA REFERIDA QUESTÃO. Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

**CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO \***

- ☐ ACEITO PARTICIPAR DESTE ESTUDO.
- ☐ NÃO ACEITO.

**Defina a sua categoria. \***

- ☐ ALUNO
- ☐ PROFESSOR
- ☐ FAMILIAR
- ☐ OUTROS

**Gostaria que houvessem aulas de Educação Musical nas instituições de ensino? \***

- ☐ SIM
- ☐ NÃO

**Você aprovaria que as aulas de Educação Musical fossem ofertadas pela a modalidade SEMIPRESENCIAL? \***

- ☐ Sim
- ☐ Não

Seção 2 de 3

Seção 3 de 3

Se **NÃO** concorda.



Descrição (opcional)

Qual é a motivação? \*

- ☐ A modalidade semipresencial não se aplica ao ensino da música.
- ☐ O contato presencial do professor com o aluno é indispensável.
- ☐ Os alunos não tem acesso as ferramentas digitais necessárias para o estudo semipresencial.
- ☐ Todas as alternativas.

## APÊNDICE 2: TERMO DE ACEITE DE ORIENTAÇÃO DA TESE.



Contagem, 11/03/2021

**Da:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Monique Ferreira Monteiro Beltrão

**Ao:** Colegiado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em da Educação da EBWU.

**Assunto:** carta de aceite de orientação

Na qualidade de membro do PPGEBWU, venho pelo presente declarar que aceito orientar a aluna Priscila Fernandes Teodoro Soares, em nível de mestrado, desde março de 2021 para que desenvolva o projeto intitulado: A MODALIDADE DE ENSINO SEMIPRESENCIAL COMO ALTERNATIVA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL. Declaro ainda que estou ciente das obrigações do docente e do discente do PPGEBWU, conforme constam do Regimento do Programa.

Atenciosamente,

  
Monique Ferreira Monteiro Beltrão

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Orientadora  
Dra. Monique Beltrão  
Doutora em Educação  
Pedagoga  
EP: 9401531 - MEC

De acordo: .....

Priscila Fernandes Teodoro Soares

APÊNDICE 3: DECLARAÇÃO DO USO DO ESPAÇO PARA A PESQUISA NA ESCOLA

**DECLARAÇÃO E AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ESPAÇO FÍSICO  
PARA PESQUISA**

Declaro que estou ciente e de acordo com a utilização do espaço físico sob minha responsabilidade denominado Escola Estadual Nair Mendes Moreira localizado na Rua Fernando Ferrari, 31 - Praia, Contagem - MG, 32044-370, pelo do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu na Educação da EBWU através da mestranda Priscila Fernandes Teodoro para que desenvolva o projeto intitulado: A MODALIDADE DE ENSINO SEMIPRESENCIAL COMO ALTERNATIVA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL. de acordo com as atribuições de natureza acadêmica e funcional.

Contagem, 11/03/2021

ARISSON FLÁVIO RAMOS RIBEIRO

