



# Uma Abordagem de Gestão em Contexto Pós-Pandémico: o Ensino Especializado da Música na Modalidade de Ensino à Distância

A Management Approach in a Post-Pandemic Context:  
Specialized Music Teaching in Distance Learning Modality

Revista Portuguesa de Educação Artística,  
Volume 12, N.º 2, 2022  
DOI: 10.34639/rpea.v12i2.216  
<https://rpea.madeira.gov.pt>

*Hugo Emanuel Vaz Pinto Rodrigues*

Professor de violino no Conservatório de Música e Dança de  
Bragança e na Escola Profissional de Arte de Mirandela  
[hugovln@hotmail.com](mailto:hugovln@hotmail.com)

## RESUMO

A pandemia Covid 19 efetivou a necessidade de impor medidas de distanciamento social, que tiveram impacto em diversos setores da sociedade. A educação não foi uma exceção a essa realidade. Com a disseminação do vírus Covid 19 e a necessidade de evitar aglomerações de pessoas, as escolas e as instituições de ensino tiveram de se adaptar para continuar com as atividades letivas de forma segura. Dessa forma, surgiu a necessidade de “massificar” o Ensino à Distância (E@D), prática pontual ou pouco difundida. O objetivo deste estudo foi identificar em que condições e circunstâncias os professores de instrumento, do Ensino Especializado da Música (EEM) lecionaram, bem como as suas experiências profissionais neste contexto de ensino. Os dados deste estudo foram recolhidos através de um inquérito por questionário *on-line* com professores de todos os ciclos de ensino do EEM. A amostra foi constituída por 92 participantes (n=92) dos grupos de recrutamento de instrumento e de canto. Os resultados mostraram que a maioria dos professores não estava preparada para lecionar em E@D e que as escolas não forneceram a formação e os recursos adequados para a lecionação. Os resultados também mostraram que a produtividade e o equilíbrio emocional dos professores foram prejudicados de forma negativa. Uma grande parte dos professores foi obrigada a adaptar e modificar as planificações e metodologias. O estudo sugere ainda que a utilização de meios tecnológicos e ferramentas de comunicação foi um dos aspetos positivos e que poderão ser uma mais-valia no Ensino Especializado da Música.

Palavras-chave: Ensino Artístico Especializado; Pedagogia Musical Instrumental; Pandemia Covid 19; Ensino à Distância.

## ABSTRACT

The Covid 19 pandemic made it necessary to impose social distancing measures, which had an impact on different sectors of society. Education was no exception to this reality. With the spread of the Covid 19 virus and the need to avoid crowds of people, schools and educational institutions had to adapt to continue teaching activities safely. Therefore, the need arose to “massify” Distance Learning (E@D), a sporadic or little-spread practice. The present study attempted to identify under what conditions and circumstances instrument teachers taught, as well as their professional experiences in this teaching context. The data for this study were collected through an online survey with teachers from all teaching cycles of Specialized Music Teaching. The sample consisted of 92 participants (n=92) from the instrument and singing recruitment groups. The results showed that most teachers were not prepared to teach E@D and that schools did not provide adequate training and resources for teaching. The results also showed that teachers’ productivity and emotional balance were negatively affected. Many teachers were forced to adapt and modify plans and methodologies. The study suggests that, even though the use of technological means and communication tools was one of the positive aspects and that could be an advantage in the Specialized Teaching of Music.

Keywords: Specialized Art Education; Instrumental Musical Pedagogy; Covid 19 Pandemic; Distance learning.

# 1. Introdução

O Ensino Especializado da Música<sup>1</sup> (EEM) em Portugal está organizado de acordo com as diretrizes do Ministério da Educação: Curso Básico de Música, 1º Ciclo do EEM: tem duração de quatro anos, abrange o 1º até ao 4º ano de escolaridade; Curso Básico de Música, 2º Ciclo do EEM: tem duração de dois anos, abrange o 5º e 6º ano; Curso Básico de Música, 3º Ciclo do EEM: tem duração de três anos, abrange do 7º até ao 9º ano; Curso Secundário de Música: tem duração de três anos e abrange do 10º até ao 12º ano. Após a conclusão do Curso Secundário os alunos podem prosseguir os estudos em Instituições do Ensino Superior. Com este estudo pretendemos fazer uma análise do impacto da pandemia Covid 19 no EEM em Portugal. Trouxe a pandemia Covid 19 uma nova realidade às escolas do EEM? Qual é a perceção dos professores do EEM perante a experiência do E@D? Conforme os relatórios da UNESCO, em Doucet et al. (2020), a 29 de março de 2020, 165 países tinham as escolas encerradas como medida de combate à pandemia Covid 19. Um impacto nunca vivenciado. Segundo a mesma fonte são afetados mais de 1,5 bilhão de estudantes em todo o mundo. Portugal não é exceção e, a 13 de março de 2020, através da publicação do Decreto-Lei n.º10-A/2020<sup>2</sup>, decreta-se o encerramento imediato de todas as atividades letivas presenciais para todos os estabelecimentos de ensino do território nacional, devendo os mesmos adotar a modalidade de

Ensino à Distância (E@D). É a solução encontrada pelo governo português para garantir a continuidade das atividades letivas das escolas nacionais. De acordo com Flores et al. (2021); Candido et al. (2020) os efeitos da pandemia na educação não são completamente conhecidos, mas é inequívoco que fenômenos de desigualdade e exclusão, especialmente para os alunos que vivem em ambientes mais vulneráveis e instáveis, são mais acentuados e vincados. A pandemia exacerbou as desigualdades sociais existentes na educação, nomeadamente junto dos alunos de famílias com menos recursos. Os estudos nesta área de investigação indicam ainda uma série de dificuldades relacionadas com questões de conectividade, problemas técnicos, falta de equipamentos apropriados e disparidades no acesso a recursos tecnológicos por parte tanto de professores e dos alunos (Flores, Machado, et al., 2021). “A falta de interação com os alunos surge como o aspeto mais negativo identificado pelos professores e a experiência prévia em contexto de ensino remoto constitui um fator determinante na avaliação mais positiva do ensino durante o confinamento” (Van der Spoel et al., 2020) em Flores, Machado, et al. (2021). Em suma, a pandemia Covid 19 tem um grande impacto no ensino português, com o estado a ser obrigado a adotar medidas de emergência, de forma a garantir a continuidade do ensino e proteger a saúde dos alunos e professores.

## 1.1. O Ensino à Distância

Moore (1993) entendeu que o Ensino à Distância não foi a escolha do segundo melhor, foi a escolha do aluno que exige uma alternativa à educação presencial, ou a única escolha possível devido a circunstâncias que impediam a participa-

<sup>1</sup> Este conceito remete para o ensino da música no âmbito das valências profissional e vocacional do ensino especializado, conforme previsto no currículo do ensino básico e secundário de 2018 – Decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de julho, em <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115645941-115654586>

<sup>2</sup> Em <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/10-a-2020-130243053>

ção num ambiente presencial. O autor destacou que o Ensino à Distância não deve ser visto como uma alternativa “inferior”, mas sim como uma modalidade de ensino que poderá apresentar vantagens em relação ao ensino tradicional. De acordo com Preti (1996), o Ensino à Distância deveria ser concebido como um método para proporcionar educação e democratizar o acesso ao conhecimento. Em outras palavras, o conhecimento deve ser acessível a qualquer pessoa que queira e pretenda adquiri-lo, independentemente da sua localização, horário e das rígidas estruturas educacionais. As primeiras manifestações de Ensino à Distância remontam ao século XVIII com a utilização de cartas e materiais impressos, permitindo, dessa forma, o acesso à educação para os alunos que não podiam frequentar as escolas presencialmente. Segundo Nunes (2009) uma das primeiras referências a este tipo de ensino surgiu em Boston, quando, no ano de 1728, o professor Caleb Philips anunciou, na *Gazette de Boston*, aulas por correspondência. O Ensino à Distância foi então adotado em universidades da Europa e dos Estados Unidos. Com o advento da rádio e da televisão, o Ensino à Distância cresceu e expandiu-se ainda mais. Durante as décadas de 1920 e 1930, a *BBC* começou a transmitir programas educativos para escolas e, posteriormente, para o público em geral. Na década de 1950, apesar de a televisão se ter tornado um dos principais meios de comunicação de “massas”, a principal forma de Ensino à Distância era a correspondência através do correio. A partir dos anos 80, com a popularização da *Internet*, o Ensino à Distância teve um novo impulso. O ensino *on-line* permitiu a criação de cursos totalmente virtuais, com aulas em tempo real ou gravadas, fóruns de discussão e outros recursos interativos. Atualmente, o En-

sino à Distância é uma opção de ensino bastante utilizada, com universidades e escolas a oferecerem uma ampla variedade de cursos e programas *on-line*.

## 1.2. O Ensino à Distância no Ensino Especializado da Música

O Ensino à Distância tem vindo a ganhar cada vez mais predominância no EEM. A pandemia Covid 19 contribuiu significativamente para este fato. No contexto da pandemia Covid 19, o E@D proporcionou novas experiências e abriu novas possibilidades no EEM. Muita literatura consultada apontou o EEM *on-line* como um verdadeiro “desafio”. Calderón-Garrido et al. (2021) analisaram algumas das mudanças experimentadas e implementadas, como a suspensão presencial das aulas de instrumento e *ensembles*, e a adoção do E@D como alternativa às aulas tradicionais. No que respeita às aulas individuais, o ensino síncrono e nas aulas de conjunto o ensino assíncrono. Os mesmos autores também salientaram a relevância das competências digitais dos professores como um fator crucial para o êxito do ensino E@D. Ogodo et al. (2021) mostraram que a competência digital e a autoeficácia tecnológica dos professores afetaram a capacidade de ensinar num ambiente virtual. Aqueles que se mostraram mais confiantes no uso da tecnologia foram os mais propensos a fornecer um ensino de qualidade aos seus alunos. Aqueles que se sentiram menos confiantes enfrentaram mais desafios e dificuldades para manter os altos padrões de qualidade com os seus alunos. Além disso, destacaram a necessidade de se oferecer formação aos professores para que possam melhorar a sua capacidade digital e autoeficácia tecnológica.

Ogodo et al. (2021), referiram o equilíbrio emocional como um elemento relevante no E@D, e apontaram para a necessidade de as escolas fornecerem apoio emocional aos professores. Outro desafio que o E@D colocou aos docentes foi a metodologia. De acordo com Rosalin et al., (2017) e de Bruin (2021) o ensino no contexto Covid 19 obrigou os professores a adaptarem os métodos de ensino e a refletirem novas formas de manter a ligação afetiva com os alunos. Salientaram também, a relevância do material didático como um elemento crucial no E@D<sup>3</sup>. Os autores concordaram que o material didático no E@D deveria ser cuidadosamente elaborado e planeado de forma que os alunos consigam acompanhar as aprendizagens e atingir os objetivos. Em relação ao ensino do piano *on-line*, Pike (2020) percebeu que essas adaptações metodológicas deveriam incluir uma seleção rigorosa de materiais, uma estruturação de aulas e interação com os alunos. A autora, compreendeu que, sendo a flexibilidade uma das principais vantagens do E@D<sup>4</sup>, os alunos poderiam aceder ao material didático no seu “ritmo e horário”. Calderón-Garrido et al. (2021) consideraram que a maioria dos professores de instrumento tiveram de adaptar e modificar os modelos tradicionais de aulas durante o E@D. Recorrendo para isso maioritariamente a videoconferências, e à inclusão de gravações – *play alongs*<sup>5</sup>. Alguns professores conseguiram cumprir o cronograma das aulas, mas outros tiveram de o reorganizar e reagrupar por níveis em vez de pro-

gramas. Okan & Arapgirlioglu (2019) sugeriram que o Ensino à Distância para a aprendizagem do violino – em iniciação – foi um modelo eficaz. Podendo ter uma eficiência comparável ao modelo do ensino tradicional presencial. No que diz respeito à avaliação, Calderón-Garrido et al. (2021) referiram que alguns dos professores optaram por não avaliar os alunos, enquanto outros preferiram avaliar apenas as atitudes em detrimento do desempenho técnico. Em geral, compreenderam que a pandemia requereu que os professores do EEM repensassem a educação musical e que todos os processos de aprendizagem fossem repensados e adaptados.

## 2. Metodologia

### 2.1. Instrumento e Procedimento

A pesquisa “Uma Abordagem de Gestão em contexto Pós-Pandémico: o ensino especializado da música na modalidade de Ensino à Distância” teve como objetivo analisar e avaliar a perceção dos professores do EEM durante a pandemia. A pesquisa de fatores profissionais e contextuais tornou-se relevante para que se possam identificar e melhorar as condições laborais dos professores. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário misto, no qual foram avaliadas as características dos inquiridos (questionário aberto) e, posteriormente, foram consideradas as dimensões: i) O Ensino à Distância e as Tecnologias de Informação e Comunicação; ii) aulas de instrumento e questões pedagógicas (questionário fechado). O questionário foi divulgado *online* e seguiu os procedimentos de elaboração de Santos e Henriques (2021). Contou com a participação de professores de todos os ciclos de ensino do

3 Embora existam algumas desvantagens no ambiente virtual, Pike (2020) entendeu que as modificações pedagógicas poderiam ser adotadas para fornecer uma instrução musical de qualidade aos alunos.

4 Também Okan e Arapgirlioglu (2019) apontaram a flexibilidade como uma das vantagens do E@D.

5 Termo utilizado para designar o acompanhamento de um instrumento melódico, normalmente executado pelo piano ou pela orquestra.

EEM, dos grupos de recrutamento de instrumento e canto - MO1 até M26 - (n=92). A todos os participantes do estudo foi solicitada a participação através do envio de um *link* do *Google Forms* por correio eletrónico e pelas plataformas das redes sociais. Todos os cuidados deontológicos dos participantes nos inquéritos foram salvaguardados, “O anonimato será assegurado e os resultados obtidos apenas serão utilizados para fins académicos” (Santos e Henriques, 2021, p.23). Posteriormente os intervenientes do estudo poderão ter acesso aos resultados, salvaguardando sempre as normas da ética e de investigação em educação.

Após a recolha dos dados foi feita a codificação e inserção em base de dados no *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 26.0, onde se realizou o tratamento estatístico. O tratamento foi conduzido de acordo com os objetivos do estudo. A análise descritiva foi baseada nas distribuições de frequências e nas medidas estatísticas: mínimo, máximo, média, desvio padrão. Para resumir a informação do presente conjunto de itens com o objetivo de investigar a opinião sobre o Ensino à Distância e as TIC, bem como as aulas de instrumento e questões pedagógicas, utilizou-se uma análise fatorial. Como esta técnica é exploratória, teve como objetivo descobrir e analisar a estrutura de um conjunto de variáveis interrelacionais de forma a criar uma escala de medida. O método das componentes principais foi utilizado, tendo em vista a regra do valor próprio superior a um e a rotação *varimax* João Maroco (2007). A adequação da análise fatorial foi avaliada pelo valor de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), de acordo com Pestana & Gageiro (2005). O coeficiente *Alpha de Cronbach* foi determinado para avaliar a consistência interna das di-

mensões e das escalas em análise, segundo Hill & Hill (2005). Na análise de inferência, utilizaram-se os testes paramétricos: teste *t – Student* para comparar as médias entre dois grupos independentes e teste *Anova* para comparar as médias de pelo menos três independentes. A aplicação dos testes paramétricos pressupõe a verificação do pressuposto da normalidade das distribuições e também da homogeneidade das variâncias (no caso da *Anova*). Se os pressupostos não se confirmassem, utilizaram-se os testes não paramétricos *Mann-Whitney*, para detetar diferenças significativas entre dois grupos independentes. Para comparar três ou mais grupos, utilizou-se o teste não paramétrico *Kruskal-Wallis*. Como as distribuições dos fatores das escalas não estavam com uma distribuição aproximadamente normal (verificou-se pelo teste *Kolmogorov-Smirnov*), foi necessário recorrer ao coeficiente de correlação de *Spearman* para determinar a correlação entre os fatores das escalas. O valor de significância foi de 5%.

## 2.2. Caracterização dos Inquiridos

O estudo contou com a participação de 92 professores (n=92) do EEM, assim distribuídos: 44,65% (n=41) de cordas, 28,3% (n=26) de sopros e percussão, 22,8% (n=21) de teclas e 4,3% (n=4) de canto.

O grupo de recrutamento (GR) mais representado é o GR M24 de violino, com 20,7% (n=19), seguido pelo GR M17 de piano, com 18,5% (n=17). Dos participantes pode-se ainda aferir que 54,3% (n=50) são do sexo feminino, 16,3% (n=15) têm entre 25 e 35 anos, a maioria, com 48,9% (n=45) a idade é compreendida entre os 36 e 45 anos e 34,8% (n=32) mais de 45 anos. Em termos de

tempo de serviço, 21,7% (n=20) exercem a sua profissão há mais de 3 anos e menos de 10 anos, 42,4% (n=39) exercem a atividade entre 10 e 20 anos, 35,9% (n=33) exercem a atividade há mais de 20 anos.

	(N=)	Percentagem
M1 Acordeão	2	2,2%
M4 Clarinete	4	4,3%
M5 Clavicórdio	1	1,1%
M6 Contrabaixo	3	3,3%
M8 Fagote	2	2,2%
M9 Flauta Transversal	4	4,3%
M11 Guitarra	5	5,4%
M14 Oboé	1	1,1%
M16 Percussão	2	2,2%
M17 Piano	17	18,5%
M19 Trombone	2	2,2%
M20 Trompa	5	5,4%
M21 Trompete	5	5,4%
M22 Tuba	1	1,1%
M23 Viola d'arco	10	10,9%
M24 Violino	19	20,7%
M25 Violoncelo	4	4,3%
M26 Canto	4	4,3%
Total	92	100,0%

Tabela 1 – Distribuição dos inquiridos por Grupo de Recrutamento

### 3. Resultados

#### 3.1. O Ensino à Distância e as Tecnologias de Informação e Comunicação

O Ensino à Distância, antes do confinamento provocado pela Covid 19, não era popularizado, o que de certa forma, foi reafirmado pelas respostas obtidas neste conjunto de itens. Em relação

a antes do confinamento, como avalia a sua preparação para lidar com ensino à distância, a maioria, 53,3% (n=49) avaliou como inexistente/pouco, somente 21,8% (n=20) considerou bem preparado, daí que o valor médio obtido,  $2,39 \pm 1,21$ , traduziu a pouca preparação dos professores para o E@D. No que diz respeito a escola forneceu-me a formação adequada para lecionar no formato ensino à distância a maioria, 63,0% (n=58) discordou e 21,7% (n=20) manifestou opinião neutra. Cabe ressaltar que o valor médio deste item,  $2,26 \pm 1,14$ , indicou uma opinião de desacordo com a afirmação. Em relação à a escola forneceu-me as ferramentas necessárias para lecionar na modalidade de Ensino à Distância, 47,8% (n=44) professores inquiridos discordou e 23,9% (n=22) manifestou neutralidade. O valor médio neste item,  $2,66 \pm 1,27$ , traduziu ainda uma opinião de insatisfação. Em relação a como classifica o seu conhecimento do plano de ensino à distância fornecido pela escola, observou-se que 70,6% (n=65), pelo menos, conheciam o plano, sendo o valor médio neste item de  $3,23 \pm 1,06$  o que significa que existiu algum conhecimento do plano de E@D neste grupo de professores. Em relação a como avalia o suporte técnico e os recursos tecnológicos facultados pela sua escola, a maioria, 57,7% (n=53) avaliou-os como inexistentes/ poucos, apenas 21,7% (n=20) dos inquiridos entenderam que os recursos tecnológicos facultados pela escola foram bons. Cabe ressaltar que o valor médio obtido neste item,  $2,52 \pm 1,21$ , traduziu a escassez destes recursos. Em relação ao item como avalia a qualidade e eficácia das ferramentas tecnológicas que dispunha para o ensino à distância, 38,0% (n=35) classificaram-nas como razoável e 34,8% (n=32) como boa. Em relação ao item acha que o software utilizado no ensino à distância deveria

fazer parte do currículo da disciplina TIC, a maioria dos professores inquiridos, 68,5% (n=63), concordou com a afirmação. A consonância com a afirmação foi verificada pelo valor médio obtido de  $3,91 \pm 1,05$ . A análise fatorial foi aplicada e consequentemente, a medida KMO foi de 0,779, o que se traduziu numa recomendação razoável para a análise fatorial. A esfericidade de Bartlett apresentou  $p < 0,001$ , o que tornou possível concluir que as variáveis estavam significativamente relacionadas entre si. De acordo com a regra de retenção dos fatores com valores próprios superiores a um foram retidos dois fatores que explicaram cerca de 67,7% da variação total. Cabe salientar que se excluiu o item acha que o software utilizado no ensino à distância deveria fazer parte do currículo da disciplina TIC, uma vez que não estava incluso em nenhum dos fatores definidos. Dos dois fatores obtidos para o Ensino à Distância e das tecnologias de informação e comunicação, os itens em análise foram os seguintes: a escola forneceu-me a formação adequada para lecionar no formato ensino à distância; a escola forneceu-me as ferramentas necessárias para lecionar na modalidade ensino à distância; como classifica o seu conhecimento do plano ensino à distância fornecido pela escola; como avalia o suporte técnico e os recursos tecnológicos facultados pela sua escola; como avalia a qualidade e eficácia das ferramentas tecnológicas que disponha para o ensino à distância e antes do confinamento, como avalia a sua preparação para lidar com ensino à distância. A consistência interna foi boa, conforme o valor obtido para o coeficiente alfa de Cronbach. Os fatores tecnologias e comunicação e preparação foram criados e calculados a partir da média dos resultados dos itens que lhes foram atribuídos, sendo que quanto mais próximo de cinco melho-

res os resultados no fator em questão. A média para a tecnologias e comunicação foi de 2,75 pontos, com desvio padrão de 0,87 pontos e para a preparação a média foi de 2,39 pontos, com desvio de 1,21 pontos. Os valores médios obtidos estavam abaixo do esperado teoricamente (três), o que demonstrou o quão escassas as tecnologias e comunicação oferecidas pela escola foram, assim como a preparação para o Ensino à Distância, antes do confinamento.

### 3.2. Aulas de Instrumento e Questões Pedagógicas

Em relação ao aspeto *durante o ensino à distância tive necessidade de adaptar/modificar as planificações e metodologias de ensino/aprendizagem*, a maioria dos professores, 60,9% (n=56) concordou completamente, sendo que o valor médio obtido,  $4,45 \pm 0,78$ , confirmou a concordância com a afirmação. Em relação ao item *entendo que durante o ensino à distância garantiu a continuidade pedagógica de funcionamento com a qualidade exigida*, refira-se que 48,9% (n=45) dos professores inquiridos demonstraram uma posição neutra e 31,5% (n=29) concordaram com a afirmação. O valor médio, de  $3,12 \pm 0,88$ , expressou a neutralidade dos inquiridos em relação a este item. Em relação a *o ensino à distância permitiu uma maior flexibilidade para a gestão do horário das suas aulas*, cerca de 53,3% (n=59) concordaram com a afirmação. Em relação ao item *as reuniões de professores são mais proficuas no formato on-line*, a maioria dos professores inquiridos, 72,8% (n=67) concordaram totalmente, sendo o valor médio obtido neste item de  $4,14 \pm 1,05$ , o que confirmou a concordância. Relativamente a *no contexto de ensino à distância a produtividade das aulas individuais*

foi afetada negativamente, 64,1% (n=59) concordaram com a afirmação. A maioria dos professores concordou, 53,2% (n=49), no que diz respeito a *durante o ensino à distância o equilíbrio emocional do professor foi afetado*. A maioria dos professores, 69,6% (n=64), concordou com a afirmação *durante o ensino à distância o equilíbrio emocional do aluno foi afetado*. Quanto à assiduidade dos alunos às aulas *on-line*, os professores não tiveram constrangimentos, pois a maioria classificou a assiduidade como boa/ muito boa. Quanto a *os objetivos das aulas, em ensino à distância foram sempre cumpridos*, 50,0% (n=46) dos professores manifestaram uma posição de neutralidade. Tal como no item anterior, no item *como classifica o processo de avaliação dos alunos em ensino à distância*, 47,8% (n=44) dos professores manifestaram neutralidade, sendo que neste caso, 35,8% (n=33) considerou muito difícil/ difícil. Em relação ao item *o ensino presencial complementado com o ensino à distância pode ser uma mais-valia para a aprendizagem de um instrumento musical*, 50,0% (n=46) dos professores concordaram. Quanto à motivação durante o ensino à distância sentida pelos professores, estes classificaram-na como razoável, 40,2% (n=37), e boa, 32,6% (n=30). *Após o covid a utilização das ferramentas TIC como complemento das aulas presenciais* regista alguma frequência. *Os currículos das escolas deveriam ser repensados, e o ensino "híbrido" deveria ser parte integrante do ensino atual*, não reuniu concordância por parte dos inquiridos, pois 54,3% (n=50) manifestaram discordância. A análise fatorial foi realizada e, conseqüentemente, a medida para KMO foi de 0,571, o que é uma razoável recomendação para a análise fatorial. O teste de esfericidade de Bartlett mostrou  $p < 0,001$ , o que nos permitiu concluir que as variáveis esta-

vam significativamente correlacionadas entre si. Conforme a regra de retenção dos fatores com valores próprios superiores a um, foram retidos quatro fatores que explicam cerca de 65,7% da variação total. Assim, a tabela 5 apresenta um resumo dos quatro fatores obtidos para este conjunto de itens. Cabe salientar que se excluiu os itens: o ensino à distância permitiu uma maior flexibilidade para a gestão do horário das suas aulas e as reuniões de professores são mais proficuas no formato *on-line*, porque não se incluíam em nenhum dos fatores definidos. É importante destacar que foram invertidas as respostas atribuídas aos itens: no contexto ensino à distância a produtividade das aulas individuais foi afetada negativamente; durante o ensino à distância o equilíbrio emocional do professor foi afetado e durante o ensino à distância o equilíbrio emocional do aluno foi afetado, pois estas afirmações estavam no sentido negativo. Dos quatro fatores obtidos para aulas de instrumento e questões pedagógicas: no fator produtividade, os itens em análise foram os seguintes: *no contexto de ensino à distância, a produtividade das aulas individuais foi afetada negativamente; os objetivos das aulas, em ensino à distância, foram sempre cumpridos; como classifica o processo de avaliação dos alunos em ensino à distância e como classifica a sua motivação durante o ensino à distância*; no fator pós-pandemia os itens: *o ensino presencial completado com o Ensino à Distância pode ser uma mais-valia para a aprendizagem de um instrumento musical; após o Covid 19, utiliza as ferramentas TIC como complemento das aulas presenciais e os currículos das escolas deveriam ser repensados, e o ensino "híbrido" deveria ser parte integrante do ensino atual*; no fator equilíbrio emocional os itens: *durante o ensino à distância o equilíbrio emocional do professor foi*



afetado e durante o ensino à distância o equilíbrio emocional do aluno foi afetado; o fator pedagogia os itens: durante o ensino à distância tive necessidade de adaptar/modificar as planificações e metodologias de ensino/aprendizagem e entendo que durante o ensino à distância garanti a continuidade pedagógica de funcionamento com a qualidade exigida. A consistência interna foi definida entre razoável e bom, de acordo com os valores obtidos para o coeficiente alfa de *Cronbach*. Os fatores produtividade, pós-pandemia, equilíbrio emocional e pedagogia foram calculados através da média dos resultados dos itens, sendo que quanto mais próximo de cinco, melhores os resultados no fator em análise. A produtividade média foi de 3,09 pontos com desvio padrão de 0,63 pontos; para o pós-pandemia a média foi de 2,83 pontos com desvio padrão de 0,89 pontos; para o fator equilíbrio emocional a média foi de 2,32 pontos com desvio padrão de 0,95 pontos e para a pedagogia a média foi de 3,78 pontos com desvio de 0,68 pontos. A produtividade durante o E@D foi razoável; as aprendizagens adquiridas com as ferramentas técnicas e pedagógicas durante E@D foram utilizadas no período pós-pandemia de uma forma deficitária; o equilíbrio emocional durante o E@D foi insatisfatório e a pedagogia nesse processo foi mantida de forma aceitável.

Os coeficientes de correlação de *Spearman* entre os fatores das escalas em estudo; tecnologias e comunicação; preparação; produtividade; pós-pandemia; equilíbrio emocional e pedagogia. A correlação de *Spearman* foi usada porque não se verificou a normalidade das distribuições. Foi possível notar que o fator preparação não estava significativamente relacionado a qualquer um dos outros fatores. Os coeficientes de correlação estatisticamente significativos foram no sentido

positivo e de intensidade fraca. A correlação entre a produtividade e tecnologias e comunicação ( $r=0,371$ ); a correlação entre os fatores pós-pandemia e produtividade ( $r=0,350$ ) e entre tecnologias e comunicação com pedagogia ( $r=0,362$ ).

### 3.3. Inferência Estatística

Apresentamos aqui os resultados obtidos por inferência estatística. Dessa forma, compararam-se os resultados para cada fator, relativos a cada variável independente. De acordo com a variável gênero, os professores do sexo feminino obtiveram valores médios mais elevados nos fatores: tecnologias e comunicação,  $2,84\pm 0,91$ ; produtividade,  $3,18\pm 0,68$  e ligeiramente superior no equilíbrio emocional,  $2,32\pm 0,92$ . Os professores do sexo masculino foram os que tiveram resultados médios superiores nos outros fatores. No entanto, ao se aplicar o teste paramétrico *t* para duas amostras independentes, concluiu-se que as diferenças entre professores masculinos e femininos não eram significativas. Em termos de idade, os professores mais novos obtiveram resultados médios mais elevados nos fatores: tecnologias e comunicação,  $3,23\pm 0,84$ ; preparação,  $2,73\pm 1,22$  e pedagogia,  $4,00\pm 0,63$ . Os professores com mais de 45 anos apresentaram um valor médio mais elevado no fator equilíbrio emocional,  $2,58\pm 1,04$ . Os professores com idade compreendida entre 36 e 45 anos foram os que apresentaram os melhores resultados nos fatores produtividade e pós-pandemia. A aplicação do teste *Anova* mostrou que, nos fatores tecnologias e comunicação e pós-pandemia as diferenças observadas entre professores de diferentes faixas etárias não foram estatisticamente significativas. O teste não paramétrico *Kruskal-Wallis* foi aplicado nos fato-

res: preparação, equilíbrio emocional e pedagogia, uma vez que não se verificou a normalidade das distribuições e concluiu-se que as diferenças observadas entre professores de diferentes faixas etárias não foram estatisticamente significativas.

Em relação ao tempo de serviço, foi possível notar que os professores com menos tempo de serviço tiveram os resultados médios mais elevados nos fatores: preparação,  $2,65 \pm 1,23$  e pós-pandemia,  $2,93 \pm 1,01$ . Os professores com mais tempo de serviço tiveram um valor médio mais elevado no fator equilíbrio emocional,  $2,48 \pm 1,01$ . Em termos dos fatores: tecnologias e comunicação, produtividade e pedagogia os professores com tempo de serviço compreendido entre 10 e 20 anos, tiveram os melhores resultados. A aplicação do teste *Anova* demonstrou que, nos seguintes fatores: tecnologias e comunicação, produtividade e pós-pandemia, as diferenças observadas entre professores de distintos tempos de serviço não foram estatisticamente significativas. No que diz respeito aos fatores: preparação, equilíbrio emocional e pedagogia, foi aplicado o teste não paramétrico *Kruskal-Wallis*, uma vez que não se observou a normalidade das distribuições. Além disso, concluiu-se que as diferenças observadas entre professores de distintos tempos de serviço não são estatisticamente significativas.

Em relação aos GR dos inquiridos observa-se que os professores do GR de canto tiveram resultados médios mais elevados nos fatores: tecnologias e comunicação,  $3,25 \pm 1,10$ ; produtividade,  $3,35 \pm 0,41$  e pós-pandemia,  $3,67 \pm 0,77$ . Os professores dos GR de tecla registaram o valor médio mais elevado no fator equilíbrio emocional,  $2,48 \pm 0,97$ . Nos fatores: preparação e pedagogia foram os professores dos GR de sopro que registaram os valores médios mais elevados. Pela

aplicação do teste não paramétrico *Kruskal-Wallis*, uma vez que não se verificou a normalidade das distribuições. Concluiu-se que as diferenças observadas entre professores de distintos grupos não são estatisticamente significativas em qualquer dimensão.

## 4. Conclusão e Discussão

Os resultados deste estudo evidenciam que a maioria dos professores do EEM não estava preparada para lecionar em E@D. Além disso, indicam que as escolas não forneceram a formação e recursos adequados para o exercício das suas funções. Os resultados obtidos demonstram que a produtividade e equilíbrio emocional dos professores foram afetados de forma negativa e a maioria dos professores teve de adaptar e a modificar as planificações e metodologias de ensino durante o período de E@D. Diante dos resultados torna-se relevante refletir sobre o E@D, considerando não somente os pressupostos técnicos e tecnológicos, mas também os pressupostos pedagógicos. É necessário desenvolver estratégias eficazes para lidar com os desafios identificados, como problemas técnicos, e gestão de tempo, a fim de otimizar o processo de ensino e aprendizagem. Rurato & Gouveia (2004) sustentam que o ensino à distância é, atualmente, um dos elementos de produção com potencial para aprimorar e ampliar significativamente tanto os sistemas de ensino quanto as oportunidades e facilidades oferecidas para a aprendizagem. É crucial assegurar que a interação entre professores e alunos seja mantida, mesmo que num ambiente virtual. Para isso, é relevante criar formas claras de comunicação, além de implementar práticas pedagógicas que promovam a participação ativa dos alunos. É

importante levar em conta as necessidades individuais dos alunos e adaptar as estratégias de ensino às suas habilidades e estilos de aprendizagem. Isso pode ser alcançado através da execução de atividades diferenciadas e utilização de recursos pedagógicos variados. Pike (2021) aponta a capacidade de adaptação dos professores e alunos ao E@D como fator determinante para o sucesso do ensino. Os professores que demonstram flexibilidade e uma “mentalidade” de crescimento, incorporando novas atividades e estilos musicais nas suas aulas têm resultados positivos. Os professores que mantêm uma “mentalidade tradicional” não são capazes de se adaptar ao E@D, o que leva alguns a desistir de lecionar *on-line*. Guterres (2022) defende que, se for bem explorada, a revolução digital, pode-se tornar uma das ferramentas mais eficazes para assegurar uma educação de qualidade para todos, além de modificar o método de ensino dos professores e o processo de aprendizagem dos alunos. Osman (2020) em Flores et al. (2021) reconhecem as potencialidades do ensino à distância e sustentam que “embora o ensino remoto de emergência tenha surgido como uma resposta a uma crise sanitária, numa perspectiva otimista, ele poderá contribuir para a alteração do cenário educativo”. Como apontam Pike (2021); Flores, Veiga Simão, et al. (2021); Flores, Barros, et al. (2021); Flores, Machado, et al. (2021), é crucial investir na formação de professores para que possam desenvolver competências relacionadas à metodologia de ensino, à natureza da interação pedagógica e à avaliação em ambientes *online*. Isso significa o uso adequado das tecnologias, a escolha de atividades e estratégias que promovam a interação, a criação de espaços virtuais de discussão e colaboração, dentre outros aspetos. Em suma, os

resultados demonstram que o ensino *on-line* pode ser uma opção viável, para o EEM, mas é preciso uma organização adequada e uma abordagem pedagógica eficaz para assegurar o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Apesar de muitas das soluções implementadas durante o E@D terem sido úteis, é preciso existir uma organização rigorosa e adequada para lidar com futuros desafios (Bowman, 2021).

## Referências Bibliográficas

- Biasutti, M., Antonini Philippe, R., & Schiavio, A. (2021). Assessing teachers' perspectives on giving music lessons remotely during the COVID-19 lockdown period. *Musicae Scientiae*, 26(3). <https://doi.org/10.1177/1029864921996033>
- Bowman, J. (2021). Colledge music teaching in the time of pandemics: challenges, sucesses, and opportunities. *International Journal on Innovations in Online Education*, 5(3), 43–45. <https://doi.org/10.1615/intjinnovonlineedu.2021040675>
- Candido, A., Gomes, Oliveira, S., Enrique Vázquez-Justo, S., & Costa-Lobo, C. (2020). A Covid-19 e o Direito à Educação. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3e).
- de Bruin, L. R. (2021). Instrumental Music Educators in a Covid Landscape: A Reassertion of Relationality and Connection in Teaching Practice. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.624717>
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., & Tuscano, F. J. (2020). Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic An Independent Report on Approaches to Distance Learning During COVID19 School Closures. In *www.learntechlib.org*. Education International & UNESCO. <https://www.learntechlib.org/p/216735>
- Fernandes, J. C. (2021). Do ensino a distância ao ensino remoto de emergência: Desafios da terminologia pós-covid19. *Polissema – Revista de Letras Do ISCAP*, 21, 219–233.
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4), 86. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Flores, M. A., & Swennen, A. (2020). The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 1–4. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1824253>
- Flores, M. A., Barros, A., Simão, A. M. V., Gago, M., Fernandes, E. L., Pereira, D., Ferreira, P. C., & Costa, L. (2021). Ensino remoto de emergência em tempos de pandemia: a experiência de professores portugueses. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 21, pp.1-26. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10022>
- Flores, M. A., Machado, E. A., Alves, P., & Vieira, D. A. (2021). Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1). <https://doi.org/10.21814/rpe.21108>
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Barros, A., Flores, P., Pereira, D., Lopes Fernandes, E., Costa Ferreira, P., & Costa, L. (2021). Ensino e aprendizagem à distância em tempos de COVID-19. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55(1), 1–28. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_55\\_1](https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_1)
- Gonçalves, B. F. (2022). O uso das tecnologias digitais pelos professores no pós-pandemia: um estudo de caso numa escola profissional. *EduSer*, 14(2). <https://doi.org/10.34620/eduser.v14i2.200>
- Guterres, António (2022, 22, Outubro). *Transforming Education: An urgent political imperative for our collective future*. (s. f.). Transforming Education Summit. <https://transformingeducationsummit.sdg4education2030.org/SGStatementSep22>
- Hill, M. M. e Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo.
- Kabir, S. M. A., & Hasnat, M. A. (2021). Teacher's reflections on online classes during and after the covid-19 crisis: an empirical study. *International Journal on Innovations in Online Education*, 5(3), 23–41. <https://doi.org/10.1615/intjinnovonlineedu.2021039032>
- Kesendere, Y., Şenol-Sakin, A., & Acar, A.K. (2020). Educators' views on online/distance violin education at Covid-19 outbreak. *Journal for the Interdisciplinary Art and Education*, 1(1), 1-19.
- Lima, L. C. V. da S., Pino, I. R., Adrião, T., Almeida, L. C., Ferretti, C. J., Zuin, A. Á. S., Souza, S. M. Z. L., Goergen, P., Moraes, C. S. V., Silveira, A. D., Ximenes, S. B., Rambla, X., Lima, L. C. V. da S., Pino, I. R., Adrião, T., Almeida, L. C., Ferretti, C. J., Zuin, A. Á. S., Souza, S. M. Z. L., & Goergen, P. (2020). Confinar a experiência escolar num ecrã?. *Educação & Sociedade*, 41(41). <https://doi.org/10.1590/es.240846>

- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Edições Sílabo.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp.22-28). Routledge.
- Morais de Souza, S. C., Dayane Soares da Silva, J., & De Araújo Cabral, M. (2021). A transição do ensino presencial para o ensino remoto à distância em meio ao covid-19. *Revista Aleph*, 35, 144–160. <https://doi.org/10.22409/revistaleph.vi35.43413>
- Nunes, I.B. (2009). A história da EaD no mundo. In F. Litto & M.M.M. Formiga (Eds.), *Educação a Distância: o estado da arte* (pp. 2-8). São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Okan, S., & Arapgirlioglu, H. (2019). The Effect of Distance Learning Model on Beginners' Level Violin Instruction. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(1), 1–16. <https://doi.org/10.17718/tojde.522366>
- Paiva, J., Morais, C., & Paiva, J. (2008). Contribuições de Thomas Gordon para a sustentação de comunidades escolares em ambiente digital. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(3), 177–192. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_42-3\\_10](https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-3_10)
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Descobrimos a regressão com a complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo.
- Pike, P. D. (2020). Preparing an emerging professional to teach piano online: a case study. *International Journal on Innovations in Online Education*, 4(2).
- Pike, P. (2021). Risks and rewards of individual online music lessons: teacher's perspectives. *International Journal on Innovations in Online Education*, 5(2), 55–71. <https://doi.org/10.1615/intjinnovonlineedu.2021039378>
- Preti, O. (1996). Educação a Distância: uma prática mediadora e mediatizada. In: Preti, O. (Ed.). *Educação a Distância: Inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá.
- Ribeiro, C. F., & Hirano, F. W. M. P. (2011). Educação à Distância. *Revista Científica Da Ajes*, 2(5). <http://revista.ajes.edu.br/index.php/rca/article/view/38/25>
- Rosalin, B. C. M., Santos Cruz, J. A., & Mattos, M. B. G. de. (2017). A importância do material didático no ensino a distância. *Revista on Line de Política E Gestão Educacional*, 21(esp. 1), 814–830. <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp1.out.2017.10453>
- Rurato, P., & Gouveia, L. B. (2004). Contribuição para o conceito de ensino a distância: vantagens e desvantagens da sua prática. *Revista Da Faculdade de Ciência e Tecnologia*, 1, 85–91. <http://hdl.handle.net/10284/563>
- Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos. In *repositorioaberto.uab.pt*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/10696>
- Xia, J. (2021). Exploring the influence of the pivot to online instrumental lessons during the COVID-19 pandemic on Chinese music students in a UK university. *International Journal on Innovations in Online Education*, 5(3), 1–22. <https://doi.org/10.1615/intjinnovonlineedu.2021039138>

## Legislação

- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série, n.º 129, pp. 2928-2943.
- Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. Diário da República, 1.ª série, n.º 52, pp. 2-13.

## Abreviaturas

- ED – Ensino à Distância  
 E@D – Ensino à Distância em Contexto Covid 19  
 EEM – Ensino Especializado da Música  
 GR – Grupo de Recrutamento  
 TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

