

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Tatsuo Iwata Neto

**Modelo híbrido na educação superior:
Os desafios da inovação em uma realidade pós-pandemia de Covid-19**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo
2021

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Tatsuo Iwata Neto

**Modelo híbrido na educação superior:
Os desafios da inovação em uma realidade pós-pandemia de Covid-19**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação – Curriculo, sob orientação de Prof.a Dra Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida

São Paulo
2021

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

I96 Iwata Neto, Tatsuo
Modelo híbrido na educação superior: Os desafios da inovação em uma realidade pós-pandemia de Covid-19. / Tatsuo Iwata Neto. -- São Paulo: [s.n.], 2021. 277p. il. ; 21 X 29,70 cm.

Orientador: Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida.
Tese (Doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (Mestrado Profissional) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração.

1. Ensino híbrido. 2. teoria ator-rede. 3. currículo. 4. contexto de aprendizagem. I. Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração. III. Título.

CDD

Tatsuo Iwata Neto

Modelo híbrido na educação superior:

Os desafios da inovação em uma realidade pós-pandemia de Covid-19

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação – Currículo, sob orientação de Prof.a Dra Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof.a Dra Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida –
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof.a Dra Alexandra Fogli Serpa Geraldini – Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo

Prof.a Dra Cristina Helena Pinto de Mello – Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo

Prof. Dr. José Armando Valente – Universidade Estadual de Campinas

Prof.a Dra Maria Helena Wyllie Lacerda Rodrigues – Universidade Federal do
Rio de Janeiro

Dedico aos meus pais, Sylvio (*in memorian*) e
Rosa que, com todo amor, construíram em
mim os alicerces em que se baseia minha vida.

Em especial à Luana. Meu presente e meu
destino.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Agradeço à Professora Dra Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida por ter me acolhido desde a nossa primeira conversa e por ser a grande inspiração acadêmica em um campo de discussão tão desafiador como a Tecnologia da Educação. Muito obrigado por sua paciência, orientação e críticas que certamente fizeram a diferença para a conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Alexandre Gracioso, pelo incentivo para o início do programa e também por tantas trocas no dia a dia de um universo tão desafiador como o da educação superior.

À Professora Cristina Helena Pinto de Mello, por abrir as portas da PUC-SP e me apresentar os caminhos para o início dessa caminhada.

À Assistente da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, Maria Aparecida da Silva Abi Rached, a Cida, pelo apoio valioso na solução dos trâmites regulamentares.

Aos professores que participaram das entrevistas e colaboraram com experiência e, em especial, ao Professor Marcelo Zorovich por todo o apoio na coleta de dados dos estudantes e docentes.

Ao Professor Jair Marcatti pelas trocas inspiradoras e pelo apoio incondicional e amigo no ano de 2020, que muito contribuíram para o avanço deste trabalho.

À Tarcila Lucena pela competente revisão crítica do texto e por todas as valiosas interações ao longo do processo.

À minha família (meus primos queridos), pelo amor e generosidade na relação tão bonita e forte que nos une. Em especial à minha prima-irmã Simone Markenson, por me inspirar sempre nos caminhos da educação e da tecnologia.

Por fim, mas não menos importante, um agradecimento especial à ESPM na pessoa do seu Presidente Dalton Pastore pelo apoio e incentivo à realização deste trabalho e pela oportunidade de ter a instituição como um rico e privilegiado campo de observação científica.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo fazer um retrato analítico e interpretativo de como alunos e professores de uma escola de ensino superior de São Paulo viveram a transposição das aulas presenciais para o ensino remoto emergencial devido à exigência de isolamento social por causa da pandemia de Covid-19. Mais especificamente, objetivou-se encontrar perspectivas de uma educação híbrida no conjunto das falas destes atores. Trata-se de pesquisa qualitativa narrativa, metodologia que já vem sendo usada nos estudos por educação há algum tempo. Os dados foram coletados por dois meios: os alunos responderam a um questionário on-line; os professores foram entrevistados por Zoom. Por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), as falas foram separadas em categorias e organizadas com o uso do software NVivo 11 Plus. A ideia foi captar a experiência dos atores sem que fossem concebidas categorias *a priori*, como recomenda a teoria ator-rede. O exercício interpretativo desses relatos de experiência foi realizado com o auxílio da proposta de Ricoeur de círculo hermenêutico. A análise e interpretação dos dados resultou na concepção de que mais do que se pensar em modelos híbridos de ensino, as reflexões sobre um futuro híbrido para a educação deverão partir da ideia de flexibilidade, mobilidade e variedade. No lugar de se pensar o híbrido como um modelo de ensino em que se mesclam atividades ou momentos on-line e presenciais, síncronos e assíncronos, uma educação híbrida deverá ter como foco a aprendizagem e o protagonismo do aluno, bem como levar em conta os contextos de aprendizagem em que se insere.

Palavras-chave: Educação híbrida; ensino remoto emergencial; narrativa; contexto de aprendizagem; currículo; *web* currículo; teoria ator-rede; TDIC.

ABSTRACT

This thesis aims to provide an analytical and interpretive portrait of how students and teachers at a higher education school in São Paulo experienced the transposition of face to face classes to emergency remote education due to the requirement of social isolation due to the Covid-19 pandemic. More specifically, the objective was to find perspectives of a blended education in the set of speeches of these actors. It is a qualitative narrative research, which has been used in education studies for some time. Data were collected in two ways: students answered an online questionnaire; teachers were interviewed by Zoom. Through the content analysis proposed by Bardin (1977), the speeches were separated into categories and organized using the NVivo 11 Plus software. The idea was to capture the experience of the actors without creating a priori categories, as recommended by the actor-network theory. The interpretive exercise of these experience reports was carried out with the help of Ricoeur's proposal for a hermeneutic circle. The analysis and interpretation of the data resulted in the conception that, more than thinking about blended modalities, reflections on a blended future for education should start from the idea of flexibility, mobility and variety. Instead of thinking of the blended learning as a model in which online and in-person, synchronous and asynchronous activities or moments are mixed, a blended education should focus on student learning and protagonism, as well as taking into account the learning contexts in which it operates.

Keywords: Blended education; emergency remote teaching; narrative; learning context; curriculum; actor-network theory.

Lista de Figuras

Figura 1. Modelo simplificado da relação entre aprendiz, conteúdo e contexto num evento de aprendizado.....	76
Figura 2. A dualidade entre conteúdo e contexto.....	81
Figura 3. Ensino híbrido em relação a outras práticas de aprendizagem.....	99
Figura 4. Nuvem de palavras do conjunto das respostas dos estudantes.....	112
Figura 5. Nuvem de palavras da categoria “Experiência de aprendizagem”.....	114
Figura 6. Nuvem de palavras na categoria “Relação com o tempo”.....	118
Figura 7. Nuvem de palavras da categoria “Interação”.....	121
Figura 8. Nuvem de palavras da categoria “Ferramentas tecnológicas”.....	125
Figura 9. Nuvem de palavras nas falas que definem ensino híbrido.....	131
Figura 10. Nuvem de palavras nas falas que trazem uma perspectiva de futuro híbrido para a educação.....	133
Figura 11. Nuvem de palavras do conjunto das respostas dos professores.....	138
Figura 12. Nuvem de palavras da categoria “Experiência como professor”.....	140
Figura 13. Nuvem de palavras da categoria “Experiência de aprendizagem” segundo os professores.....	146
Figura 14. Nuvem de palavras da categoria “Estratégias pedagógicas”.....	151
Figura 15. Nuvem de palavras da categoria “Interação”.....	155
Figura 16. Nuvem de palavras da categoria “Ferramentas tecnológicas”.....	161
Figura 17. Nuvem de palavras em relação às definições de ensino híbrido.....	169

Figura 18. Nuvem de palavras das falas que apontam possíveis vantagens do ensino híbrido.....	171
Figura 19. Nuvem de palavras das falas que refletem perspectivas de um futuro híbrido.....	174
Figura 20. Nuvem de palavras do conjunto dos dados.....	179

Lista de gráficos

Gráfico 1. Porcentagens de estudantes que tiveram ou não contato anterior com aulas <i>on-line</i> ou outros métodos de educação à distância.....	105
Gráfico 2. Porcentagens de alunos que tiveram ou não dificuldades com a tecnologia.....	106
Gráfico 3. Porcentagens de estudantes que apresentaram ou não dificuldades em acompanhar aulas.....	106
Gráfico 4. Porcentagens de estudantes que tiveram ou não dificuldades para realizar as tarefas requisitadas.....	107
Gráfico 5. Porcentagens de estudantes que sentiram ou não dificuldades para interagir com colegas e professores.....	107
Gráfico 6. Porcentagens de estudantes que encontraram ou não problemas com o espaço do estudante.....	107
Gráfico 7. Qualidade da experiência remota em comparação com as aulas presenciais.....	109
Gráfico 8. Hierarquia de referências negativas, positivas e neutras em relação à experiência de aprendizagem dos estudantes.....	113
Gráfico 9. Hierarquia de experiências com o tempo classificadas como negativas, neutras e positivas.....	119
Gráfico 10. Hierarquia de menções negativas e positivas em relação à interação	122
Gráfico 11. Gráfico de hierarquia entre as menções negativas e positivas em relação às ferramentas tecnológicas	126
Gráfico 12. Análise de cluster por similaridade de palavras entre as categorias “Papel dos professores”, “Pandemia”, “Relação com o tempo”, “Experiência de aprendizagem”, “Interação” e “Ferramentas tecnológicas”.	129

Gráfico 13. Porcentagens de estudantes que ouviram ou não falar em ensino híbrido.....	130
Gráfico 14 Hierarquia de menções “negativas” e “positivas” quanto a interação entre professores e alunos e entre estes entre si.....	156
Gráfico 15. Hierarquia das menções negativas e positivas sobre as ferramentas tecnológicas utilizadas.....	162
Gráfico 16. Análise de cluster por similaridade de palavras entre as categorias “Experiência de aprendizagem”, “Estratégias pedagógicas”, “Interação” e “Ferramentas tecnológicas””.....	167
Gráfico 17. Análise de cluster por similaridade de palavras entre os nós de cada conjunto de dados.....	179

Lista de quadros

Quadro 1. Falas dos estudantes relacionadas à experiência de aprendizagem.....	115
Quadro 2. Seleção de algumas falas que retratam o papel dos professores na experiência dos estudantes.....	116
Quadro 3. Seleção de algumas falas que retratam a relação com o tempo dos estudantes.....	120
Quadro 4. Seleção de falas que remetem à interação.....	124
Quadro 5. Seleção de respostas dos estudantes sobre as ferramentas tecnológicas utilizadas.....	127
Quadro 6. Seleção de algumas definições de ensino híbrido enunciadas pelos estudantes.....	131
Quadro 7. Seleção de visões de futuro em relação a um futuro híbrido na educação.....	134
Quadro 8. Excertos de falas da experiência dos docentes.....	141
Quadro 9. Seleção de relatos e/ou sentimentos relação experiência de aprendizagem dos estudantes.....	147
Quadro 10. Exemplos de algumas estratégias utilizadas pelos docentes.	153
Quadro 11. Algumas falas sobre interação.....	157
Quadro 12. Falas sobre o uso de ferramentas tecnológicas.....	163

Quadro 13. Definições de ensino híbrido pelos docentes.....	170
Quadro 14. Seleção de falas que mencionam as vantagens do modelo híbrido ou do EAD.....	171
Quadro 15. Seleção de falas que refletem sobre um possível futuro híbrido.....	175

Lista de tabelas

Tabela 1. Coeficiente de Pearson entre as categorias “Papel dos professores”, “Pandemia”, “Relação com o tempo”, “Experiência de aprendizagem”, “Interação” e “Ferramentas tecnológicas”.....	129
Tabela 2. Coeficiente de correlação de Pearson para as categorias “Experiência de aprendizagem”, “Estratégias pedagógicas”, “Interação” e “Ferramentas tecnológicas”.....	167
Tabela 3. Coeficiente de correlação de Pearson entre as categorias de professores e alunos.....	180

Lista de siglas

PDA – Plano Diretor Acadêmico

EAD – Educação a distância

TDIC – Tecnologias digitais de informação e comunicação

TMSF – Tecnologias móveis e sem fio

OMS – Organização Mundial de Saúde

ESPM – Escola de Propaganda e Marketing

ANT – do inglês *Actor-Network Theory*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	21
1.1 Apresentação	21
1.2 Objetivos, metodologia e coleta de dados	24
1.3 Sociedade do conhecimento, tecnologias da informação e a educação.....	26
2 DESVIOS, UM NOVO CONTEXTO E UMA NOVA ABORDAGEM: UM OLHAR SOBRE A METODOLOGIA	32
2.1 Escola Superior de Propaganda e Marketing – ESPM	34
2.3 Metodologia – A escolha pela narrativa	38
2.4 Coleta dos dados.....	43
2.5 Teoria ator-rede	47
2.5.1 Virada epistemológica das “ciências do social”.....	47
2.5.2 Conceitos da ANT úteis aos estudos em educação	51
3 REFERÊNCIAL TEÓRICO: DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO AO PROTAGONISMO DO ALUNO.....	56
3.1 As TDIC e o papel ativo do estudante na experiência de aprendizagem	59
3.2 Possibilidades digitais na educação.....	64
3.3 Reflexões sobre o currículo	67
3.4 Contextos de aprendizagem.....	73
3.4.1 Bases filosóficas que podem guiar a concepção de contextos de aprendizagem	77
3.4.2 Design de contextos de aprendizagem.....	81
3.5 Tecnologia e currículo: <i>web currículo</i>	84
3.6 Educação a distância e educação híbrida.....	87
3.6.1 Educação a distância.....	88
3.6.2 Educação a distância e tecnologias digitais.....	90
3.6.3 Educação híbrida	94

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	100
4.1 Minha experiência como gestor e pesquisador.....	101
4.2 Vivência dos estudantes.....	105
4.2.1 Experiência de aprendizagem.....	113
4.2.2 Relação com o tempo	118
4.2.3 Interação	121
4.2.4. Ferramentas tecnológicas	125
4.2.5 Ensino híbrido	130
4.3 Vivência dos professores	137
4.3.1 Experiência como professor	140
4.3.2 Experiência de aprendizagem.....	146
4.3.3 Estratégias pedagógicas.....	151
4.3.4 Interação	155
4.3.5 Ferramentas tecnológicas	161
4.3.6 Análise de cluster entre as categorias analisadas.....	167
4.3.6 Ensino híbrido	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERSPECTIVAS DE FUTURO HÍBRIDO PARA A EDUCAÇÃO	184
REFERÊNCIAS	191
APÊNDICE 1 – Questionário para os estudantes.....	204
APÊNDICE 2 – Roteiro de entrevista com os professores	206
APÊNDICE 3 – Transcrição das entrevistas com os docentes.....	208

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

Esta tese se insere no âmbito dos estudos levados a cabo pelo grupo de pesquisa em Novas Tecnologias em Educação do Programa Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Sua origem encontra-se ligada à minha experiência profissional e acadêmica. Trabalho com educação superior há mais de 25 anos e, ao longo desse período, minha vivência concentrou-se na pós-graduação *lato sensu* e na modalidade de educação a distância. Sou graduado em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mas, após um curto período trabalhando como advogado, reorientei minha carreira para a área de educação, atuando em projetos de educação corporativa, educação continuada e educação a distância na Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) do Rio de Janeiro.

Em 2004, concluí o mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com pesquisa nas áreas de educação corporativa e educação a distância por meio de um estudo de caso realizado na Embratel (IWATA NETO, 2004). Entre 1993 e 2012, ocupei cargos de coordenador de pós-graduação *lato sensu*, diretor de operações e vice-diretor geral quando fui convidado a assumir a Pró-Reitoria de Pós-Graduação *Lato Sensu* e Educação Continuada, na ESPM de São Paulo, e, posteriormente, sua Direção Nacional de Pós-Graduação, posição que ocupo até o presente momento. Sou também professor em cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* desde 2006. Durante todo esse período, participei de projetos que envolveram educação profissional, educação a distância e tecnologia educacional. Desde 2013, componho um grupo de trabalho que tem o objetivo de implantar na ESPM de São Paulo um novo plano diretor acadêmico (PDA). Esse projeto visa conduzir uma transformação na instituição a partir de mudanças nos currículos, ambientes de aprendizagem e métodos ativos utilizados na sala de aula.

Desse cenário emerge uma discussão complexa a respeito do futuro híbrido da educação, principalmente a partir de seus principais elementos e respectivos papéis: o estudante protagonista do processo de aprendizagem e as competências que devem ser desenvolvidas para essa finalidade; o professor atuando como mentor e orientador, e o repensar de seu papel nesse processo; a tecnologia como fator relevante nas mudanças sociais, profissionais e pessoais; os espaços de aprendizagem (os formais, não formais e

informais) físicos ou virtuais; o conceito de currículo que precisa ser repensado; entre outros tantos que permeiam o debate a respeito da educação no presente e futuro. As experiências com a evolução da educação a distância (EAD) e as mudanças por que passa a modalidade presencial criam um ambiente propício para discutir as potencialidades e os desafios do conceito de hibridismo na educação.

O interesse por esse tema está ligado à continuidade da investigação científica iniciada no mestrado, que teve como foco os caminhos da EAD e o aprofundamento das reflexões sobre inovação em educação superior (pós-graduação *lato sensu*) a partir da integração das TDIC (tecnologias digitais de informação e comunicação) e TMSF (tecnologias móveis e sem fio) em um ambiente híbrido de aprendizagem. Há, na instituição onde atuo, um campo de trabalho fértil para explorar os desafios advindos de um repensar das atuais modalidades (EAD e presencial), contextualizadas em um projeto maior de mudança na direção de um modelo inovador de ensino e de aprendizagem que integre esses dois caminhos.

Veio somar-se a esse interesse a conjuntura atual. No começo de 2020, o mundo foi acometido por uma pandemia que colocou em xeque os modos de sociabilidade. Trata-se da Covid-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, ou novo coronavírus. Os primeiros casos da doença foram relatados em 31 de dezembro de 2019 à Organização Mundial de Saúde (OMS) pelo hospital municipal de Wuhan, capital da província de Hubei, na China. Os pacientes apresentavam um quadro agudo de pneumonia, mas o agente patológico ainda não fora identificado. Com o número de casos aumentando rapidamente, a OMS lançou, em 10 de janeiro de 2020, um relatório inicial contendo as primeiras diretrizes de como lidar com a doença, baseando-se em experiências anteriores com a SARS e a MERS. Somente em 12 de janeiro, a China identificou o vírus causador da Covid-19 e divulgou sua sequência genética. Ainda em janeiro, o primeiro caso fora da China, na Tailândia, foi reportado. Em 30 de janeiro, já eram 7.818 casos da doença, sendo 82 espalhados em dezoito países além da China. Finalmente, em 11 de março de 2020, a OMS caracteriza a Covid-19 como uma pandemia (WHO, 2020). No Brasil, o primeiro caso foi reportado em 26 de fevereiro; um paciente de 61 anos que teria chegado de viagem à Itália e deu entrada no hospital no dia anterior (OPAS, 2020).

No momento em que escrevo a versão final deste texto, 16 de setembro de 2021, foram confirmados quase 219 milhões de casos e mais de 4 milhões de mortes no mundo; além disso vemos surgir uma nova onda da doença, apesar da vacinação, graças à variante delta ou (variante india), considerada mais infecciosa. O Brasil, hoje, está em segundo

lugar em número de mortes (588.640), tendo sido confirmados mais de 20 milhões de casos da doença, e a variante india já responde a mais da metade dos casos de Covid-19 registrados no Rio de Janeiro.

Ainda em 2020, com o espalhamento da doença, o mundo todo foi obrigado a tomar medidas de distanciamento social. Todas as atividades consideradas não essenciais foram paralisadas, ficando ativos apenas mercados e comércio de perecíveis, farmácias, serviços de saúde, postos de combustíveis, serviços de entrega de vigilância, de comunicação e bancários (para pagamento de benefícios sociais e banco 24h). Mesmo o que ficou aberto precisou respeitar regras de não aglomeração e exigir que os usuários portassem máscaras.

Nesse contexto, as aulas foram suspensas. A Unesco estima que mais de 1 bilhão de estudantes foram impactados em todo o mundo (quase 70% dos estudantes matriculados) (UNESCO, 2020). Dado que a educação não poderia ser totalmente interrompida e que ainda não havia uma previsão de volta à normalidade, as instituições de ensino se viram obrigadas a criar maneiras de continuar a oferecer a seus alunos atividades e conteúdos, e a saída para isso foi olhar com mais cuidado para as ferramentas de educação a distância, atividades educacionais remotas e ensino híbrido.

O que se vinha testemunhando na educação era certa resistência ao ensino a distância e o uso de novas tecnologias. Apesar de as tecnologias digitais serem parte indelével da vida cotidiana, professores ainda eram muito recalcitrantes quanto a seu uso. Entretanto, no contexto pós-pandemia, não será possível continuar negando a existência ou a importância e o papel que as novas tecnologias têm na educação, e se tornará impossível adiar o debate sobre sua aplicação. O que a pandemia causada pelo novo coronavírus trouxe foi a aceleração de uma discussão que já vinha sendo realizada. Nesse sentido, mais do que uma ameaça, é preciso encarar a situação como uma oportunidade de avançar nas discussões sobre o tema e sair de certa zona de conforto em que o conhecido e estabelecido ensino presencial coloca os educadores. O mergulho obrigatório no virtual que as medidas de distanciamento social impingiram vão fazer com que os possíveis gargalos e deficiências da educação a distância sejam encarados e uma solução seja buscada. Com isso, preconceitos poderão ser redimidos e as potencialidades que o ensino com tecnologia traz poderão ser melhor exploradas.

Como diretor de uma instituição de ensino superior que tem 6.100 alunos de graduação, 4.200 de pós-graduação – *lato* e *stricto sensu*, e de educação continuada –, 753 professores fixos, duzentos professores convidados e visitantes e 785 funcionários

próprios e terceirizados, eu e o resto do quadro de gestores fomos obrigados a encontrar, rapidamente, saídas de funcionamento e manutenção das atividades.

Algo que dá certo apoio e um norte para a solução de tamanho desafio é o fato de já termos plataformas de ensino a distância atendendo 2.100 estudantes espalhados pelo Brasil e em outros países. Essa modalidade de ensino, como já disse, vem sendo foco de trabalho e pesquisa meus há algum tempo, o contexto da pandemia apenas precipitou um processo que já vinha se desenhando. Com isso, o que tinha como objeto de estudo em meu projeto inicial de doutorado – uma disciplina oferecida em um modelo híbrido de educação com recorte na pós-graduação *lato sensu*, a partir da qual seriam medidos os impactos na percepção dos estudantes e professores quanto à utilização de tecnologia (TDIC e TMSF) e à integração entre as modalidades presencial e *on-line* – transformou-se.

Pareceu-me ser mais rica a oportunidade de narrar todo o processo de adaptação por que está passando a ESPM na atual conjuntura e a sua possível relação com uma perspectiva de um futuro híbrido para a educação. A instituição - em todos os seus cursos - precisou, em um intervalo de uma semana, transferir todo seu corpo administrativo para *home office*, preparar o ambiente virtual em que as atividades seriam realizadas, capacitar e orientar coordenadores, professores, funcionários e equipes de suporte e comunicar os alunos das novas diretrizes. As aulas foram retomadas respeitando o calendário regular, no formato de web-conferência, usando-se as plataformas Zoom e o ambiente de aprendizagem virtual Canvas. Contudo, não basta apenas colocar em funcionamento tal operação, é preciso monitorar seus resultados, os anseios de estudantes e pais, os possíveis problemas e limitações. O retrato dessa experiência poderá alimentar futuras discussões sobre a educação híbrida¹ e os temas a ela ligados.

1.2 Objetivos, metodologia e coleta de dados

O objetivo desta tese é fazer um retrato analítico e interpretativo do momento pelo qual o pesquisador, a instituição em que ele trabalha, bem como alunos e professores,

¹ Nesta tese, a expressão “educação híbrida” será adotada. A expressão “ensino híbrido” será usada quando se estiver fazendo referência à teoria. Educação híbrida, no entender deste estudo, é preferível porque, como se verá, não se trata apenas de modalidades de ensino, mas abarca também processos de aprendizagem e demais aspectos educacionais.

estão passando com o objetivo de lançar luz sobre as discussões do futuro da educação híbrida. O paradigma epistemológico que guia a investigação que aqui se pretende é da teoria ator-rede (ANT – do inglês *Actor-Network Theory*).² Bruno Latour e outros colegas da chamada “sociologia das ciências” começaram a propor uma verdadeira virada epistemológica nas ciências do social já na década de 1980. A proposta destes pesquisadores é redefinir o social; ou melhor, assumir que a categoria “social” não é fixa nem dada *a priori*, é performática, o que significa dizer que “o social não [é] um domínio especial, uma esfera exclusiva ou um objeto particular, mas apenas [...] um movimento peculiar de reassociação e reagregação” (LATOUR, 2012, p.25). O que querem dizer com isso é que o social só é vislumbrado no movimento dos atores ao constituírem associações, e esse movimento só acontece quando mudanças em agregados antes estáveis são forçadas.

Partir dessa abordagem “metodológica” (Latour prefere usar a expressão “aonde ir”) significa que não haverá uma definição feita de antemão do que será encontrado. Uma pesquisa com inspiração na ANT apenas segue os atores no momento em que estão construindo novas associações. Portanto, esta pesquisa, por meio de dois tipos de instrumentos de sondagem – um questionário enviado a alunos de graduação de uma instituição de ensino superior na cidade de São Paulo, e entrevistas conduzidas com docentes dessa mesma instituição –, procura compreender como esses atores têm vivenciado esse processo de mudança profunda em seu cotidiano, como percebem essa experiência e como reconstruíram novos agregados e novos significados a antigas práticas. Ainda assim, haverá um exercício interpretativo dessas falas. Porém, realizar esse esforço hermenêutico não significa que o pesquisador dará respostas a essas ações por ser “um especialista”, mas sim que procura, como em toda troca de saberes, estabelecer diálogos com essas narrativas.

Entrevistas e questionários são ferramentas recorrentes de obtenção de dados em ciências humanas, principalmente em pesquisas qualitativas. Por meio delas é possível recolher dados descritivos narrados pelos próprios sujeitos envolvidos no fenômeno social que se quer investigar, o que possibilita ao pesquisador vislumbrar a maneira como eles interpretam o ocorrido (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). As respostas aqui

² Referências, definições e discussões sobre a ANT podem ser acessadas *on-line* e gratuitamente em: <http://wp.lancs.ac.uk/sciencestudies/the-actor-network-resource-thematic-list/>. Vamos preferir usar ANT e não TAR (Teoria Ator-Rede) porque o próprio Latour (2012, p. 47) aproxima a sigla ao vocábulo em inglês *ant* (formiga) e o utiliza como metáfora: “[...] o estudioso da ANT tem de arrastar-se como uma formiga, carregando seu pesado equipamento para estabelecer até o mais insignificante dos vínculos”.

obtidas serão analisadas por meio da “análise de conteúdo” de Laurence Bardin (1977) e organizadas por meio do software NVivo 11 Plus. O objetivo é summarizar os dados de forma que possam ser elencados em elementos descritivos que possibilitem a interpretação e a compreensão da ação dos atores sociais no contexto que se quer estudar (CHIZZOTTI, 2000, p. 99).

Toda pesquisa, por mais “objetiva” que procure ser, tem caráter hermenêutico. Aqui, por se tratar de uma forma escrita que parte de convicções, desejos, teorias, valores e intenções, o fator interpretativo ganha ainda mais força. Parece, portanto, que a melhor abordagem para uma pesquisa dessa natureza seja a proposta de Paul Ricoeur de “círculo hermenêutico”, a segunda inspiração metodológica desta pesquisa. Para Ricoeur (1994, p. 86), o “círculo hermenêutico” retrata o processo no qual “uma obra eleva-se do fundo opaco do viver, do agir e do sofrer, para ser dada, por um autor, a um leitor que a recebe e assim muda seu agir”, e apresenta três fases: *mimese I, mimese II e mimese III*.

Para Ricoeur (1977, p. 56), “o que deve ser interpretado, num texto, é a *proposição de mundo*, de um mundo tal como posso habitá-lo para dele projetar **um de meus possíveis mais próprios**. É o que chamo de o mundo do texto, o mundo próprio a *este* texto único”.³ A noção da experiência hermenêutica com o texto (no caso desta tese, a narrativa) é muito mais próxima da ideia deleuziana de mundos copossíveis se tocando do que de subsunção hegeliana de um mundo pelo outro. Trata-se de abrir-se e dar estatuto de realidade à polissemia, à diferença, a outras leituras.

O objetivo geral de todo esse percurso metodológico é, como já explicitado, fazer um retrato interpretativo e analítico das percepções dos atores envolvidos no contexto de transformação dos modos de ensino e de aprendizagem forçada pela pandemia. O objetivo mais específico é verificar se é possível vislumbrar a partir das vozes desses atores perspectivas na construção de um futuro híbrido para a educação no âmbito da ESPM e também com contribuições para outras experiências educacionais.

1.3 Sociedade do conhecimento, tecnologias da informação e a educação

As mudanças por que passa a sociedade atual e seus impactos na educação são premissas para a compreensão de alguns conceitos que tiveram seu significado

³ Itálicos do original, negritos nossos.

transformado nestes últimos anos. Informação, conhecimento, tecnologia, currículo, modalidades educacionais, espaços de aprendizagem e muitos outros passaram a fazer parte de um conjunto muito rico de temas que se tornaram prioritários como campos de investigação, contribuindo para um melhor entendimento do papel dos indivíduos e das escolas na chamada “sociedade do conhecimento”. Segundo Masetto (2012, p. 22), “o tratamento dado ao conhecimento em situações de aula, de ensino, de pesquisa e de extensão exige inovações significativas”.

Ao mesmo tempo que é dada ênfase ao conhecimento como pilar desta nova era, a palavra informação adquire importante significado. Houve, inegavelmente, um grande avanço tecnológico, e a informação aparece como “personagem” de destaque nesse período, em função da facilidade com que pode ser acessada e de estar disponível para pesquisas. De acordo com Gadotti (2000), a informação deixou de ser uma área ou especialidade para tornar-se uma dimensão de tudo, transformando em profundidade a forma como a sociedade se organiza. Existe hoje uma nova revolução cujo cerne é a informação. Esta transita com maior rapidez, de modo que a sociedade tenha acesso imediato a ela e possa utilizá-la cada vez mais como propulsora do conhecimento.

No que diz respeito à tecnologia, é importante trazer à tona o conceito de “cibercultura” e de “ciberespaço”, utilizados por Lévy (2000, p. 17). O primeiro é definido “como o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Este, por sua vez, pode levar também o nome de rede por constituir o novo “universo” de comunicação que emerge a partir da interconexão mundial dos computadores. Não se trata apenas de infraestrutura material da comunicação digital, mas também do universo de informações ali presentes, assim como dos seres humanos que navegam e alimentam este universo. Para Lévy (2000), o ciberespaço é concebido e estruturado de modo a ser, antes de tudo, um espaço social de comunicação e de trabalho em grupo. No que diz respeito à educação, portanto, o saber já não é mais o produto pré-construído e midiaticamente difundido, mas o resultado de um trabalho de construção individual e coletiva por meio de informações ou de situações midiaticamente concebidas para oferecer ao aluno oportunidades de mediação.

A crescente utilização das TDIC e das TMSF provocada por seu papel preponderante no cotidiano das pessoas traz ao mesmo tempo um desafio constante aos projetos educacionais. Diante dessas perspectivas, cresce a importância dada na literatura especializada a modelos e metodologias de educação a distância. Principalmente por meio

da progressão tecnológica, a internet vem constituindo, ao longo dos anos, o *locus* por excelência para uma nova alternativa educacional – o ensino *on-line*. Existem diferentes abordagens dessa modalidade com base neste ambiente tecnológico: a que é feita totalmente à distância e aquela que integra, na metodologia adotada, instâncias virtuais e momentos presenciais.

O foco aqui é a evolução das duas modalidades educacionais para uma nova proposta de educação híbrida. A primeira, presencial, com seus desafios de transformação partindo de uma visão tradicional de ensino para a complexidade das teorias contemporâneas da aprendizagem (ILLERIS, 2009), em sintonia com a discussão atual dos métodos ativos na formação de um estudante mais crítico. A segunda, de educação a distância (EAD), fonte de tantos pré-conceitos, mas ao mesmo tempo espaço de inúmeros desafios e oportunidades de investigação a partir das inovações tecnológicas e de outras naturezas no campo da educação. Essa demarcação que, apesar dos pontos de convergências e tentativas de integração, continua separando as modalidades, com seus prós e contras demarcados e defensores e detratores apaixonados, tem seu futuro questionado por alguns caminhos concretos de um novo modelo educacional que integre, na essência, os pontos positivos de ambas, mas se apresente como uma nova via, mais adequada às demandas da educação no século XXI.

Como a educação híbrida tem suas raízes na EAD, é importante trazer o embasamento teórico no qual essa modalidade educacional se sustenta e aprofundar o olhar sobre os elementos que a constituem. É de grande valia a contribuição de Garrison e Anderson (2003), que conseguem sintetizar, com propriedade, a matéria a ser discutida neste campo, trazendo à luz o cerne da questão. No entender desses pesquisadores, está-se apenas começando a visualizar em que extensão a tecnologia traz novas expectativas tanto para a aprendizagem quanto para suas diferentes formas de abordagem. O mundo encontra-se ainda nos patamares iniciais deste paradigma de transformações, que conta com a ubiquidade das tecnologias da comunicação em suas inúmeras formas (ou seja: texto, visual, voz). Falta, no entanto, experimentar seu efeito completo.

Gadotti (2000) acreditava que a presença do computador na era da informática faria uma enorme diferença para a educação. Por outro lado, alertava para o risco de se cair no “lirismo tecnológico”, deixando claro que, no caso da educação, os conteúdos armazenados por meio dos recursos tecnológicos jamais iriam substituir por si só a orientação docente. Neste cenário de mudanças profundas nos modelos e discussões

pedagógicas, mostra-se fundamental avançar em reflexões a respeito da educação e seus atores.

Segundo Tiramonti (2005), a escola como conhecida hoje é uma “produção institucional” de outra época, tradicionalmente apoiada em um conceito de temporalidade sequenciada, pensada na interseção de passado, presente e futuro. A relação entre estas definições temporais mudaram e obrigam a escola a se repensar. Com a aceleração das inovações tecnológicas e com as práticas sociais em constante mudança, o ambiente educacional é pressionado a responder a questionamentos frequentes sobre sua posição e de seus atores frente aos desafios que esse novo cenário apresenta. A autora ainda afirma que esse movimento traz uma mudança radical no projeto cultural da escola. É necessário que ela reconheça as novas tecnologias de comunicação como estratégia de conhecimento e não como apoio à tarefa escolar. Além disso, há que se encarar as tecnologias de informação e comunicação como objeto de estudo da cultura cotidiana dos estudantes e da sociedade em que vivem, sem uma necessária contraposição com a escola. Essas tecnologias podem complementar as atividades escolares. Uma integração saudável entre ensino e tecnologia pode ajudar na formação e no desenvolvimento dos indivíduos e melhorar o entendimento de sua cultura.

Outro elemento importante ao se discutir educação nesse contexto de tecnologia, mudanças sociais e novos personagens é a questão do currículo. De acordo com Almeida (2014, p. 22), “o currículo é um conceito polissêmico”. Na educação, foco do olhar deste projeto, o currículo, segundo Gimeno Sacristán (2013, p. 19), “apresenta uma regulação do conteúdo de aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escola e aquilo que deverá ser aprendido”. Com as mudanças na sociedade já destacadas aqui, pode-se notar a evolução do conceito envolvendo a relação entre os participantes dos processos de ensino e de aprendizagem na direção do que Almeida (2014) chama de “currículo real”.

Esse olhar sobre as mudanças pelas quais o currículo vem passando se move na direção da construção teórica do conceito de *web currículo* (ALMEIDA, 2014; 2016), que se mostra como aquele que se desenvolve a partir das TDIC e integra conhecimentos previamente elaborados e propostos a conhecimentos inacabados e produzidos pelos atores do processo educacional. Como pontua Almeida (2014, p. 26) “os elementos essenciais na criação de *web currículos* são o professor, o aluno, as TDIC, a cultura, a proposta curricular e a prática pedagógica”. Ou seja, o conceito compõe um mosaico de elementos indispensáveis para se pensar a educação do futuro, em que o estudante é o

protagonista do processo de aprendizagem, conduzido pelo professor em seu papel de orientador e mediado pelas TDIC. O conceito de *web currículo* se mostra uma importante contribuição para o debate sobre novos caminhos para a educação e contribui para embasar a proposta de pesquisa aqui apresentada.

Por fim, conforme enfatiza Valente (2015), o ensino híbrido reproduz na educação o que já acontece há mais de uma década em outros setores de serviços. Com as inovações tecnológicas, os espaços físicos e momentos presenciais se transformaram em um ambiente preparado para um papel ativo do usuário e não mais passivo em relação ao agente prestador do serviço. Traçando um paralelo com a educação, é no momento presencial que o estudante assume a responsabilidade pelo seu desenvolvimento graças a uma postura ativa na direção da construção do conhecimento. O professor assume o papel de mentor e condutor do grupo no processo de aprendizagem, com base na preparação prévia dos materiais de aula, atividades e trocas virtuais entre os colegas de turma, sempre mediadas pelas TDIC e TMSF. O estudante, nesse cenário, é estimulado a ser mais autônomo e gestor de seu próprio tempo de aprender, para que aproveite os momentos presenciais com mais qualidade, construindo trocas sociais graças a uma maior interação com os pares. Os benefícios são muitos e estão alinhados com as teorias de aprendizagem tão amplamente discutidas no momento atual de reflexão sobre as mudanças necessárias na educação.

Embora sejam muitos os pontos positivos de se avançar na educação híbrida, há também alguns pontos de atenção a serem observados. Infelizmente, a educação a distância no Brasil sofre ainda de um preconceito fruto de mais de cinco décadas de foco excessivo nas tecnologias e pouco nos projetos de educação. Desde a década de 50 do século XX, observaram-se experiências de EAD sendo vivenciadas por meio de diferentes recursos tecnológicos (ensino por correspondência, fita cassete, televisão, fitas VHS, CD-Rom e, mais recentemente, a internet) como se estes, por si só, fossem garantir a aprendizagem dos estudantes. É evidente que a era da informação traz o contexto digital e o *on-line* como elementos diferenciadores de qualquer outro momento do passado, mas o foco na tecnologia como único e exclusivo elemento de solução pode levar a fracassos ainda mais retumbantes.

Outro ponto a ser observado, como também destaca Valente (2015), é a “chance de banalização” que pode ocorrer com a abordagem do ensino híbrido. A preocupação com o ganho de escala a partir de materiais pré-produzidos pelos professores e disseminados para grande número de alunos sem o acompanhamento qualificado do

corpo docente autor pode representar a perda da oportunidade de construção do conhecimento descrito acima, com o professor deixando de atuar como um mentor e de incentivar a troca entre os estudantes em um processo de cocriação. As instituições com foco somente no resultado e não na aprendizagem deixarão de dar ênfase na arquitetura pedagógica rica e que caracteriza a educação híbrida como o caminho de futuro para uma educação mais autônoma e inclusiva.

A sociedade do conhecimento e a presença inequívoca das tecnologias da informação, somadas a esse mais recente contexto de isolamento social, advento de uma pandemia sem precedentes na modernidade, trazem inúmeros desafios que se colocam em íntima relação com as práticas educacionais e provocam o ambiente acadêmico para debates, análises e proposições que venham a apontar novos caminhos para a educação. Na educação superior, há lacunas significativas na teoria que se mostram como oportunidades para inúmeras possibilidades de inovação. Esses são fatores que justificam o esforço desta pesquisa em relatar as experiências vividas durante a transposição de aulas presenciais para o ensino remoto forçada pelo contexto pandêmico.

2 DESVIOS, UM NOVO CONTEXTO E UMA NOVA ABORDAGEM: UM OLHAR SOBRE A METODOLOGIA

Quando comecei o processo de seleção de doutorado, tinha como projeto debater alguns aspectos da educação que se relacionam com um cenário de inovação no âmbito da educação superior, em especial na pós-graduação *lato sensu*. Partindo da apresentação e análise de um caso concreto – a proposição e implementação de um curso de pós-graduação *lato sensu* no formato híbrido ou *blended learning* –, a ideia era discutir os novos papéis do professor, do estudante, do currículo e da tecnologia como elementos de um projeto de educação híbrida. O intuito era desenvolver um modelo híbrido de educação com recorte na pós-graduação *lato sensu* e medir seus impactos na percepção dos estudantes e professores, na utilização de tecnologia (TDIC e TMSF) e na integração entre as modalidades presencial e *on-line* na formação de um novo caminho capaz de atender às demandas atuais da sociedade do conhecimento.

No entanto, o sujeito do conhecimento não está apartado de seu contexto histórico, cultural, político e ambiental. A vida segue seu rumo, tenha-se uma tese a defender ou não; como ensina o matuto Riobaldo,⁴ “viver é muito perigoso”. Quis a vida, então, que, no processo de preparo deste trabalho, uma pandemia assolasse o mundo, obrigando os indivíduos a ficarem isolados, que as atividades fossem suspensas e o comércio, as escolas e universidades parassem suas atividades. Para descrever o que aconteceu no mundo da educação, pode-se usar como metáfora um viajante que desce uma colina e vislumbra, distante nas planícies, seu destino. A meio caminho, ele é pego por uma avalanche e lançado precipitadamente montanha a baixo.

O viajante somos nós educadores. Nas planícies está uma perspectiva de educação que independa da modalidade, em que separar presencial e *on-line* já não faça mais sentido e na qual a convergência de diferentes modelos, contextualizados em um ambiente digital e com uso de tecnologias, tenha como foco principal a aprendizagem do estudante por meio de um currículo vivo. O caminho de descida era o que o vínhamos trilhando para chegar lá. Um caminho cheio de idas e vindas, recuos e receios, erros e acertos. A pandemia do Covid-19 que acomete o planeta desde o começo de 2020 é a avalanche.

⁴ Voz narrativa do romance de João Guimarães Rosa *Grande sertão: veredas*. (1986)

Nós, educadores, fomos jogados nesse novo contexto e não temos mais opção. De tentativas de um projeto de aprendizagem que integre a educação presencial, já com uso das TDIC e TMSF, às experiências da educação a distância, agora fomos forçados a entrar integralmente em uma experiência que une obrigatoriamente todos esses elementos. Vime, então, como diretor nacional e pró-reitor de pós-graduação *lato sensu* da ESPM, tendo de coordenar uma operação de aproximadamente 15 mil alunos, cerca mil professores e funcionários, quase todos em *home office*, adaptando-a ao contexto *on-line*. O desafio era fazer uma transformação radical – principalmente nos cursos de graduação e pós-graduação que ainda eram majoritariamente presenciais – mantendo a qualidade da experiência pela qual a instituição é reconhecida.

Os aspectos envolvidos nessa tarefa foram vários e podem ser divididos em cinco dimensões. Uma delas é a comunicação com o estudante e com o professor, que deveria ser clara, rápida e objetiva; deveria tratar dos pontos mais relevantes com o objetivo de acalmar a comunidade. A segunda dimensão é o cuidado com a preparação da infraestrutura tecnológica e humana: software, licenças, sistemas de gestão para trabalho e aulas remotas, equipe de apoio para suporte aos professores e estudantes. Como terceira, um cuidado na adaptação e transposição das aulas foi outro aspecto central no processo: preocupamo-nos, na ESPM, em criar diretrizes gerais para aulas por videoconferência sem restringir a autonomia docente, mas garantindo uma uniformidade de tratamento nas quatro unidades (São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Florianópolis, unidade focada em pós-graduação *lato sensu*).

A quarta dimensão foi um mapeamento com todo o corpo discente, professores e funcionários para aferir a disponibilidade de equipamento e acesso à banda larga de todos; aqueles que precisavam de suporte, como bolsistas ou alguns funcionários e professores, receberam máquinas dos laboratórios da própria instituição que não estavam sendo usadas com a paralisação das atividades presenciais. Por último, como quinta dimensão, foi necessária também a capacitação de professores nos sistemas, nos recursos tecnológicos e nas estratégias didáticas com uso de tecnologia. Para que a adaptação fosse a mais tranquila para o aluno, garantiu-se que os horários das aulas continuassem os mesmos, e os estudantes receberam orientações para aulas e atividades remotas.

Diante desse atordoante, mas riquíssimo, contexto, ocorreu-me que eu poderia mudar a direção da pesquisa e aproveitar toda essa experiência. Apesar de serem necessárias algumas adaptações ao projeto inicial, o trabalho valeria a pena, afinal, mais uma vez, nas sábias palavras de Riobaldo, “o real não está na saída nem na chegada: ele

se dispõe para a gente é no meio da travessia". Como seria contar essa história, afinal? A metodologia mencionada no projeto original foi a da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005); ou seja, um método em que o pesquisador tem uma participação direta e ativa naquilo que investiga, além de procurar retratar a perspectiva dos outros atores que participam do estudo – no caso do projeto, professores e alunos – por meio de entrevistas.

Nesta nova proposta, a pesquisa-ação não precisa nem deve ser abandonada: eu ainda serei parte integrante e ativa do processo que pretendo investigar, bem como as vozes de outros atores envolvidos precisam e devem ser ouvidas. Todavia, para apresentar e compreender essa “epopeia”,⁵ será necessária uma outra abordagem, a narrativa, pois que são as narrativas que vêm nos servindo como meio de transmissão de ensinamentos e reflexões desde que se tem notícia de grupamentos humanos.

Feita essa breve digressão sobre as novas circunstâncias da pesquisa, parte-se para a apresentação do contexto em que os fatos em estudo ocorrem, a ESPM, e para a explicitação das metodologias a serem usadas.

2.1 Escola Superior de Propaganda e Marketing – ESPM

No início da década de 1950, inspirado pelo sucesso do I Salão Nacional de Propaganda realizado pelo Museu de Arte de São Paulo (Masp), Pietro Maria Bardi convidou Rodolfo Lima Martensen, um dos pioneiros da propaganda no Brasil, para desenhar um curso de publicidade a ser ministrado no Instituto de Arte Contemporânea do Museu. Após pesquisas, inclusive buscando referências fora do país, o currículo do curso ficou pronto e foi aprovado por Bardi e Assis Chateubriand. Nascia, então, em 1951, a Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM).

O primeiro curso foi lançado em março de 1952 e os professores eram todos nomes do mercado. E em maio de 1975, veio o credenciamento para o curso de Comunicação Social por meio do Decreto Federal n. 75.775. Nos anos seguintes, outros cursos foram credenciados: bacharelado em Administração em 1989; Design com habilitação em Comunicação Visual em 2003; Relações Internacionais em 2006; Comunicação Social com habilitação para Jornalismo em 2010; um curso de Sistemas de

⁵ Para que o uso do termo não soe prepotente, não só usei aspas, como esclareço que não menciono epopeia, aqui, para aproximar minha experiência a dos heróis épicos – talvez não existam mais as condições para o surgimento de tais personagens –, mas no sentido figurativo de “uma aventura fabulosa”.

Informação foi credenciado em 2013; em 2014, foi a vez de Ciências Sociais, e em 2018, Cinema e Audiovisual.

Ao longo destes quase setenta anos de história, a ESPM cresceu, abrindo *campi* no Rio de Janeiro (1974) e em Porto Alegre (1986). A instituição chega a 2020 atendendo cerca de 15 mil estudantes e conta, em seu quadro, com mais de seiscentos professores contratados e duzentos convidados, além de quase mil funcionários, entre próprios e terceirizados. A instituição tem vários cursos de extensão e pós-graduação *lato sensu*, além de quatro cursos de pós-graduação *stricto sensu* (dois programas de mestrado e doutorado acadêmicos e dois mestrados profissionais).

Do ponto de vista da proposta acadêmica, é importante colocar ênfase no projeto estratégico que direciona as atividades da instituição em um horizonte de futuro. O Plano Diretor Acadêmico – PDA foi elaborado em 2013 com proposta de implantação até 2021. Nesse trabalho, a ESPM se dedicou a pensar sobre educação, sem necessariamente se ater aos modelos tradicionais de instituições de ensino superior focados no conteúdo. Não que este tenha deixado de ser importante, mas não deveria mais ser o elemento único de um projeto educacional ambicioso e inovador.

O plano está preliminarmente baseado em uma perspectiva de aprendizagem e não de ensino. O estudante é a figura central do processo e, mais do que isso, sua atuação é encarada como transformadora. Esse é o objetivo maior do plano: formar o aluno como um transformador de sua carreira, da empresa onde trabalha, do mercado onde está inserido, da sociedade e de sua própria vida. Para esse desafio, o plano propõe o foco em quatro grandes pilares: o professor ressignificando sua atuação e incorporando o papel de mentor de seus estudantes; o conteúdo, que passa a vir junto com o contexto em que será aplicado; a aula, que se transforma em uma experiência de aprendizagem viva; e os cursos passando a ser experiências de aprendizagem heterogênea.

A partir desses pilares, uma mudança cultural é necessária para o objetivo final do projeto: um novo perfil de professor, com competências que o levem a exercer esse papel de mentor; novos projetos pedagógicos para os cursos; novos métodos; e também novos espaços de aprendizagem.

No que diz respeito ao papel de mentor do professor, vale lembrar que o foco de sua atuação não deve ser exclusivo no conteúdo. Nesse papel, é mais importante orientar a busca de informação do que entregar respostas prontas. Considerando um contexto em que o estudante busca informações rapidamente em diversas partes do mundo, o professor deverá ser um provocador dessa busca e um curador do conteúdo trabalhado, e sua

orientação deve ser de que o conhecimento precisa ser abordado de maneira crítica e justificada. São características importantes para o bom mentor: ser crítico e rigoroso no trato com o conhecimento; ser aberto ao diálogo; ser positivo frente às mudanças; aceitar diferentes pontos de vista; estar disposto a construir o conhecimento junto aos estudantes; ser adaptável e flexível e ter experiência não só acadêmica, mas também profissional e de vida. A mudança valoriza o professor e seu papel nos processos de ensino e de aprendizado. O livro-texto não vale mais do que o mestre: este é o líder da transformação.

Nesse contexto, muda a relação que professores e alunos devem ter com os conteúdos. Estes devem responder a necessidades e interesses contextualizados na realidade dos estudantes. O professor planeja atividades nas quais os estudantes se envolvem por meio da práxis. Envolvido, interessado e com um sentido claro, o estudante busca conteúdos em toda parte, guiado pelo professor. Este, por sua vez, contribui com o planejamento, o envolvimento, a metodologia, bem como com sua visão crítica e experiência a respeito dos problemas e temas abordados. Essa dinâmica faz com que o próprio conteúdo se torne mutante, por estar sempre se adaptando às exigências impostas pelo contexto em que o estudante se insere, sejam elas trazidas pelo mercado ou pelas mudanças técnicas.

Para que o aprendizado de fato ocorra, o tema que está sendo estudado precisa ser relevante para o estudante – precisa ter significado. O professor deve ir além da integração teoria/prática, é preciso fazer com que o estudante vivencie ou simule situações reais que despertem seu interesse. Um exemplo é a utilização do método ativo *problem based learning*, que desperta o interesse do estudante a partir da proposição de situações relevantes em sua vida e para sua carreira. O estudante é desafiado a problematizar, pesquisar, refletir, dar significado e compreender em profundidade tanto as soluções como a teoria envolvida.

Com o PDA, a ESPM quer incorporar e valorizar mais a *aprendizagem heterogênea*, aquela que acontece nas diversas atividades das quais o estudante participa dentro e fora do tradicional espaço escolar. A proposta é aprender por meio de contextos formais, não formais e informais, utilizando-se diferentes situações que não estão restritas às aulas, mas sim ampliadas para experiências envolvendo a prática e ambientadas em contextos diversos do cotidiano. O entendimento das interseções entre diferentes áreas do conhecimento favorece, por exemplo, o método de *aprendizagem por projeto*. Os estudantes são confrontados com atividades diversas, desenvolvendo um olhar transversal para situações em cenários complexos e reais.

A tecnologia permeia de forma transversal todos os cursos da instituição e é um elemento central de transformação da comunicação e das demais áreas em que a ESPM é referência. É a tecnologia que aparece como um elemento diferencial na proposta de construção de experiências de aprendizagem e proporciona múltiplos formatos de cursos e aulas, criando um ambiente propício para o aprofundamento da reflexão sobre uma educação híbrida.

Além disso, desde sua concepção, o PDA busca provocar na instituição uma mudança de cultura, que, como se sabe, deve emergir de uma conexão entre o tecido da comunidade acadêmica e os objetivos e diretrizes da instituição. As discussões sobre a transição de um modelo tradicional de educação para uma experiência de aprendizagem com maior centralidade na figura do estudante por meio dos métodos ativos, mas acima de tudo, com uma nova proposta curricular, viva e não prescrita, avançaram ao longo dos últimos anos na direção dessa mudança construída pelo grupo.

Qual a razão então de dar luz a este ponto neste momento do texto? Porque faz-se necessário situar a instituição como *locus* de um projeto educacional de inovação pedagógica e buscar compreender se dela emergirá um caminho possível para uma proposta híbrida de educação. A pandemia do Covid-19 atua como contexto para ampliar essa reflexão, uma vez que, na graduação, a ESPM é uma instituição de ensino superior predominantemente presencial, e os quase dezoito meses em que os estudantes e professores mergulharam em um modelo totalmente *on-line* representam uma rica oportunidade para aprofundar essa questão e analisar as diferentes perspectivas dos envolvidos no processo para um olhar mais detalhado sobre o futuro de uma educação híbrida.

A escolha da ESPM deve-se ao fato, não só de ser o meu espaço de trabalho, mas principalmente pelo perfil de uma instituição de ensino superior que estimula o olhar para a aprendizagem, como detalhado no PDA acima descrito, independente da modalidade educacional escolhida. Não obstante, por se tratar de uma faculdade presencial, tem também desenvolvido desde 2015 programas de pós-graduação *lato sensu* em EAD, o que reforça as possibilidades de uma compreensão ampliada sobre uma proposta educacional que integre as duas modalidades em um conceito híbrido de educação.

2.2. Objetivos

Seguir os atores que participaram da transposição do ensino presencial para o remoto forçada pela pandemia de Covid-19, visando fazer um retrato interpretativo e analítico de suas opiniões sobre a experiência, as apreensões, os desafios e as aprendizagens que acreditam ter adquirido.

Como objetivo mais específico, pretende-se, a partir desse panorama, identificar possíveis perspectivas de um futuro híbrido na educação.

2.3 Metodologia – A escolha pela Narrativa

“Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco.”

(LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21)

Desde os primeiros agrupamentos humanos, há registros de que ensinamentos, histórias e tradições eram transmitidos por meio de narrativas, fossem de forma oral, com pessoas conversando e contando histórias ao redor da fogueira, fossem em pinturas nas paredes das cavernas ou nos primeiros textos escritos sobre pedra. O crítico Antonio Cândido (2004 [1988], p. 174), ao discutir o direito à literatura, chegou a afirmar que “não há povo e não há homem que possa viver [...] sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”. O educador Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21) também vai nessa mesma direção, caracterizando o homem como “um vivente com palavra”: “[...] o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra”.

É por meio das palavras e dessa capacidade de “fabulação” de que fala Cândido que dá-se sentido ao vivido. Esta é uma característica tão inherentemente humana, que já está presente nas crianças. Assim que começam a adquirir linguagem e pensamento

representativo, por volta de 1 ano e meio ou 2 anos de idade,⁶ elas já são capazes de construir ou reconstruir, mesmo que de maneira “sem pé nem cabeça” para os padrões adultos, relatos a partir de acontecimentos que tenham presenciado ou vivido.

Embora sejam muitas as tentativas de apreensão imediata da realidade – nas religiões, as várias práticas de ascese; no misticismo, as práticas meditativas ou o uso de substâncias sagradas; nas ciências, os métodos, que tornariam a realidade de um objeto disponível a um sujeito cognoscente –, o fato é que a apreensão do mundo é mediada pela linguagem. Ela molda o pensamento, ordenando o apreendido de maneira a dar-lhe significado. A narrativa é a forma de ordenamento do vivido por excelência: “o sentido do que somos depende das histórias que contamos [...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal” (LARROSA BONDÍA, 1994, p. 48).

O narrador, dirá Walter Benjamin (1994, p. 201), usa como matéria de sua narrativa a experiência, seja a sua própria, seja a de outros, e, ao recontá-la, vai encarná-la não apenas em si, mas também a incorporará à experiência de seus ouvintes. O narrador é, então, um sujeito da experiência por excelência, ou seja, aquele a quem algo afeta, toca, deixa marcas; e também aquele que toca, afeta e deixa marcas no outro. Melhor dizendo, é aquele que deixa que os acontecimentos afetem, toquem e marquem sua existência e a de outros. Não à toa, Riobaldo – mais uma vez ele, um grande narrador ficcional – ressalta constantemente a seu ouvinte “Viver é muito perigoso”, já que o sujeito da experiência é aquele que se define por sua disponibilidade e abertura para se colocar em risco:

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24-5)

Para Jean Clandinin e Michael Connelly (2011), as experiências são as histórias vividas pelos indivíduos; é pelo ato de narrá-las que eles reafirmam crenças, colocam outras em xeque e reescrevem a própria história, criando novas versões. Portanto, não

⁶ Não cabe aqui, absolutamente, falar dos estágios de desenvolvimento infantil de Jean Piaget. Faz-se apenas uma referência breve de sua teoria para mostrar o quanto cedo essa capacidade de “fabular” sobre o mundo aparece. As obras em que o psicólogo se debruçará sobre a linguagem e a representação na criança são, principalmente, *O nascimento da inteligência na criança* (1936) e *A formação do símbolo na criança* (1945) (PIAGET, 2010 [1936]; 1976 [1945]).

interessa, aqui, apenas o fato de a narrativa ser esse meio pelo qual se representa e se dá sentido à realidade. Interessa, sim, o fato do texto narrativo operar, também, como um instrumento mental de *construção da realidade* (BRUNER, 1991): “A elaboração de narrativa provoca a reconstrução da trajetória percorrida pelo sujeito situado no mundo com novas interpretações e significados em um processo dialético de teorização da própria experiência com anúncios de novas práticas, projetos e utopias” (ALMEIDA, 2013, p. 37).

Essa onipresença da narrativa como habilidade tão precoce e inerentemente humana, dado seu potencial de representação, construção e reconstrução da experiência, é a razão pela qual essa forma de pesquisa qualitativa foi escolhida neste trabalho. Os estudos na área de educação já vêm usando essa metodologia há algum tempo. São variados os eixos das pesquisas em educação que podem ser abordados pela narrativa, desde a formação e as práticas pedagógicas, até as relações políticas, econômicas e administrativas que perpassam o ambiente escolar.

No programa de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – do qual este trabalho faz parte –, pesquisas qualitativas de natureza narrativa já vêm sendo realizadas. As formas como essa narrativa é construída podem ser as mais diversas; entre as pesquisas produzidas no programa nos últimos anos, encontramos: história de vida e coleta de relatos pessoais (PASSOS, 2020; ALBUQUERQUE, 2020; CHAVES, 2020; COMELLI, 2020; ALVES, 2010; HAGE, 2010; GUIMARÃES, 2010); coleta de depoimentos, seja por meio de questionários fechados e/ou entrevistas abertas (CAVALCANTI, 2020; CORREA, 2020; FRAGA, 2020; SOUZA, 2010; ONO, 2010; KRAMES, 2010; CISOTTO, 2010; TEIXEIRA, 2010; MACHADO, 2010); relatos de cunho etnográfico e de observação participante (TEIXEIRA, 2020; RUZZA, 2020; CONCEIÇÃO, 2010; FERNANDES, 2010; POLIMENO, 2010).

Algumas pesquisas usaram outros recursos na coleta das vozes dos participantes, como a atividade em ambiente virtual realizada por Lucila Sciotti (2010) com gestores educacionais do Senac de São Paulo. Sciotti procurou encontrar nas vozes desses gestores evidências de uma reflexão sobre seu papel na construção de currículos para o futuro, e escolheu uma abordagem fenomenológica para acessar os discursos que emergiram durante as quatro semanas de atividade. Rejane de Marco (2010) procurou apreender a percepção dos participantes de um curso em gestão de negócios sobre a experiência. Como uma das atividades finais do curso, solicitou que eles escrevessem uma carta a um

amigo descrevendo o que acharam do curso. O conteúdo dessas cartas foi analisado de acordo com Bardin.

Nesta tese, serão duas as fontes de dados usadas para construção de narrativas. Uma delas é o depoimento de alunos de graduação recolhido por meio de questionário enviado pela ferramenta Google Formulários. A outra é o relato de docentes obtido por meio de entrevistas por Zoom que foram gravadas e transcritas. Permeando toda a pesquisa e coleta de dados, bem como a escrita desta tese, está uma terceira narrativa, minha vivência como professor, diretor acadêmico e um dos coordenadores responsáveis pela transposição do presencial para o remoto por que passou a instituição. Ao final, todas essas instâncias se articulam em um terceiro nível narrativo que é a escrita da tese em si, num movimento que se assemelha à proposta de círculo hermenêutico de Paul Ricoeur.

No primeiro tomo de *Tempo e narrativa*, Ricoeur (1994) apresenta como tarefa da hermenêutica reconstruir a passagem do vivido ao texto e de volta ao vivido por meio de um processo que chama de “círculo hermenêutico”. Tal processo ocorre em três fases, denominadas por Ricoeur como mimese I, mimese II e mimese III. A primeira é o campo do vivido ou da experiência. A segunda é o que ele chama, em outra obra, de “texto” (RICOEUR, 1977), na qual um autor faz a mediação entre o viver e um receptor/leitor. A mimese III é a fase que fecha o círculo, a que se dá pelo ato da leitura.

Mimese II, ou o “texto”, tem um papel central na proposta de Ricoeur, pois é ela que faz a mediação entre o vivido e a nova experiência de quem lê. Sua importância se dá também porque, para o filósofo, existe uma aporia central em qualquer processo de interpretação: a separação entre explicação e compreensão. Essa aporia é justamente aquela que coloca o sujeito do conhecimento dentro de uma alternativa que parece insolúvel nas ciências humanas: ou bem pratica-se uma atitude metodológica que garanta certa objetividade e, com isso, perde-se “a relação fundamental e primordial que nos faz pertencer e participar da realidade histórica que pretendemos erigir como objeto”; ou “então praticamos a atitude da verdade, e somos forçados a renunciar à objetividade das ciências humanas” (RICOEUR, 1977, p. 43). Com a noção de texto, Ricoeur acredita poder reintroduzir o distanciamento necessário à objetividade.

O texto, por ser algo que ganha “vida própria” e autonomia, distancia-se das expectativas tanto de seu autor como de seu leitor. É possível afirmar que é aí que repousa a possibilidade de uma objetividade na hermenêutica não no sentido de representar toda a verdade, mas sim no sentido de que a interpretação do texto se dá por meio de um

procedimento metódico que o ordena de forma a reduzir a multiplicidade de sentidos que ele suscita a uma “mensagem unívoca”.

Esta atividade de discernimento é, propriamente, a interpretação: consiste em reconhecer qual a mensagem relativamente unívoca que o locutor [autor] construiu apoiado na base polissêmica do léxico comum. Produzir um discurso relativamente unívoco com palavras polissêmicas, identificar essa intenção de univocidade na recepção das mensagens, eis o primeiro e mais elementar trabalho da interpretação. (RICOEUR, 1997, p. 19)

O processo interpretativo de Ricoeur implica, então, na comunhão entre compreensão e explicação, tornada possível graças ao distanciamento que o texto apresenta em relação aos sujeitos. Isso implica também uma comunhão entre princípio subjetivo e princípio objetivo; no compreender está implícita certa noção de subjetividade; enquanto que a objetividade é dada pelo distanciamento do objeto/texto, que pode, então, ser explicado graças a aplicação de um método. Mais importante, a noção de texto possibilita lembrar que o que está em jogo não é uma possível verdade dos fatos, mas uma forma de estar no mundo. A tarefa da hermenêutica, então, dirá Ricoeur (1977, p. 56) é “explicar o tipo de *ser-no-mundo* manifestado diante do texto”.

Ricoeur (1994, p. 86) quer propor uma outra forma de abordar o “texto”, diferente da semiótica, principalmente a formalista, para a qual “uma ciência do texto pode se estabelecer apenas sobre a abstração de *mimese II* [a obra, as narrativas, no caso desta pesquisa] e pode considerar só as leis internas da obra literária, sem dar atenção ao montante [*mimese I*, a vida, a prática, a experiência] e à jusante [*mimese III*, a leitura que fará quem recebe a obra, a experiência do leitor, do receptor] do texto”.

Nesta pesquisa, o círculo hermenêutico articula os diferentes níveis narrativos. O primeiro é o do vivido, tanto pelo pesquisador como pelos atores envolvidos no fenômeno que se pretende analisar (*mimese I*). O segundo é o das narrativas a respeito dessa vivência, coletadas por meio de entrevistas e questionários e permeadas pela experiência do próprio pesquisador. Estes serão os primeiros “textos” (*mimese II*), que serão lidos e interpretados por quem faz o estudo (*mimese III*). A primeira volta do círculo hermenêutico se encerra e uma outra se abre com a interpretação dos dados e a escrita final de toda a tese (*mimese II*), lançada então aos leitores, para que façam eles a sua leitura (*mimese III*), criando significados e julgamentos próprios que não estarão mais sobre o controle deste pesquisador.

2.4 Coleta dos dados

Como já explicitado, os dados desta pesquisa foram coletados por meio de dois tipos de instrumentos de sondagem: um questionário enviado a alunos de graduação de da ESPM, e entrevistas conduzidas com docentes dessa mesma instituição. As respostas foram analisadas segundo a proposta de Laurence Bardin (1977) e organizadas com o apoio do software NVivo 11 Plus, com o qual foram mapeadas e rastreadas categorias analíticas criadas a partir do que Bardin (1977) chama de *leitura flutuante*.

Os questionários foram enviados aos estudantes em maio de 2021 por meio da ferramenta Google Formulários, cujo link foi enviado por e-mail (Apêndice I). O uso de envio de questionário possibilita ampliar a base de entrevistados, além de ser um meio adequado para o momento atual de isolamento social – apesar de diminuir a observação de sutilezas que só o encontro presencial ou face a face possibilitaria. Já as entrevistas, foram realizadas pelo Zoom, gravadas, e seu conteúdo transscrito para que pudesse ser manipulado pelo NVivo. O roteiro para a conversa foi enviado por e-mail aos professores junto com o convite. Os encontros ocorreram durante o mês de junho de 2021.

Entrevistas são uma ferramenta recorrente de obtenção de dados em ciências humanas, principalmente em pesquisas qualitativas. Por meio delas é possível recolher dados descritivos narrados pelos próprios sujeitos envolvidos no fenômeno social que se quer investigar, o que possibilita ao pesquisador vislumbrar a maneira como eles interpretam o ocorrido (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Tanto o questionário como o roteiro da entrevista são semiestruturados. Ou seja, caracterizam-se por partir de certas questões básicas, que surgem no momento em que o pesquisador está embasando teoricamente sua pesquisa e criando suas hipóteses, a partir das quais serão criadas as perguntas norteadoras. Essas perguntas, por serem mais abertas, podem abrir o campo de interrogações à medida que as respostas vão surgindo. Essas características permitem que o entrevistado tenha um papel não só de informante, mas também de participante ativo da pesquisa, mesmo que indiretamente (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). No caso deste estudo, essa possibilidade de dar voz aos atores é indispensável.

O caráter mais aberto da entrevista semiestruturada também favorece a descrição de fenômenos sociais e a compreensão de sua totalidade. Ao mesmo tempo, não permite que o pesquisador perca de vista sua inserção no processo de coleta das informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Porém, como apresentam certa diretriz, as perguntas possibilitam a obtenção de respostas que serão agrupadas em categorias que possibilitarão

a comparação dos dados entre os vários sujeitos (MANZINI, 2004, p. 2). Em suma, a entrevista semiestruturada, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador – o que no caso desta pesquisa não pode ser ignorado, uma vez que sou protagonista direto do fenômeno mesmo que coloco em pauta –, oferece oportunidades para que os entrevistados possam apresentar suas perspectivas com mais liberdade, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Apesar de todas essas vantagens, quando se cogita o uso de entrevistas em pesquisas, deve-se estar atento àquilo que pode afetar a coleta de informações e, portanto, a qualidade dos dados obtidos. Eduardo José Manzini (2004, p. 1-2) cita as seguintes intervenções que podem influenciar os dados: do entrevistador na produção do discurso do entrevistado; do entrevistador nos processos de raciocínio do entrevistado; do entrevistador nos processos de memória do entrevistado. Para que isso seja minimizado, um bom roteiro de entrevista precisa ser realizado. Segundo Manzini (2003, p. 13), o roteiro ajuda o pesquisador a direcionar as respostas para o objetivo pretendido no estudo e a organizar as próprias ideias e hipóteses, além de fazer com que as informações sobre a pesquisa fiquem claras para quem vai ser entrevistado.

Como fazer um bom roteiro, então? Um firme e consistente alicerce teórico e um rico arcabouço de informações pré-coletadas sobre o fenômeno que se quer estudar e os atores nele envolvidos devem ser as fundações desse roteiro (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Na hora de formular as perguntas em si, uma série de cuidados devem ser tomados. Um deles, alerta Manzini (2003, p. 13-4), é a adequação com a linguagem; o pesquisador deve ter cautela para não usar uma linguagem muito informal em um contexto formal, ou o contrário, um formalismo extremo onde este não cabe. Jargões técnicos também precisam ser evitados, principalmente se os sujeitos a ser entrevistados tiverem grandes chances de não estarem familiarizados com eles.

Manzini (2003) também ressalta que é necessário tomar cuidado para não sondar conceitos complexos por meio de uma única pergunta, que não seria capaz de dar conta de todos os aspectos envolvidos. Algumas vezes, para se chegar a apreender as noções que os sujeitos têm sobre determinado tema, são necessárias algumas perguntas, cujo conteúdo deverá ser analisado em seu conjunto. Embora os temas abordados possam ser complexos, o autor adverte “O nosso entendimento é de que um roteiro deve ter perguntas redigidas de forma simples e direta” (MANZINI, 2003, p. 14-5). Bogdan e Biklen (1994, p. 136) acrescentam o seguinte conselho: “evitar, tanto quanto possível, perguntas que possam ser respondidas com ‘sim’ ou ‘não’”.

Depois de elaboradas as perguntas, é preciso bem ordená-las. Manzini (2003, p. 18) dá a seguinte dica:

A primeira pergunta é importante porque ela iniciará a coleta de informações. Deverá criar uma situação em que o entrevistado sinta-se à vontade para responder; não deverá ser uma pergunta de difícil elaboração mental por parte do entrevistado, ou seja, deveremos ter certeza de que o entrevistado possa ou saiba nos informar sobre o que perguntamos. Em geral, a sequência das perguntas deve obedecer a uma ordem de dificuldade de respostas: das mais fáceis para as mais difíceis de serem respondidas.

Outro aspecto que Manzini (2003, p. 18) ressalta sobre a sequência das perguntas é que elas devem ser agrupadas em blocos temáticos.

Sobre o caráter das perguntas em si, Triviños (1987, p. 150-1) apresenta alguns tipos, mas no intuito de oferecer ao pesquisador “elementos heurísticos” do que de cerceá-lo. São eles: perguntas descritivas (gerais ou específicas) que façam o entrevistado expor suas ações dentro do contexto estudado; perguntas explicativas ou causais, que tentem buscar as razões que os entrevistados dão para os fenômenos vividos; perguntas que procuram consequências, que “têm por objetivo apreciar os resultados futuros” percebidos pelos entrevistados do fenômeno que se investiga; perguntas avaliativas, que procuram apreender os juízos de valor que entrevistados fazem sobre o fato social em foco; perguntas hipotéticas, cujo objetivo é trazer à tona concepções e possíveis comportamentos dos entrevistados em situações sugeridas; e perguntas categoriais, que têm como meta classificar indivíduos ou fenômenos.

Por fim, o investigador precisa explicitar seus objetivos para os entrevistados de maneira clara e sintética: “o entrevistado deve saber, em geral, o que é que se deseja dele e qual pode ser sua contribuição para o esclarecimento da situação que interessa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 148). Um texto introdutório sucinto e objetivo apresentando o roteiro de perguntas é uma boa solução.

Com as respostas em mão, o pesquisador precisa lidar com o conjunto dos dados obtidos, arranjá-los de forma a conseguir extrair dali as informações que procura. As respostas ao roteiro são ainda dados brutos, que precisam ser preparados para que se possa usá-los. É preciso organizá-los, ordená-los de alguma forma, e só então começar a análise, a partir da qual se constrói o saber sobre o estudado (LAVILLE, 1999, p. 198). O que ajudará nesse fim é a análise de conteúdo. Segundo definição de Bardin (1977, p. 31), a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Não se

trata de um único instrumento, mas de um conjunto variado de ferramentas e procedimentos que vão variar de acordo com o que se pretende estudar:

Esses procedimentos podem privilegiar um aspecto da análise, seja decompondo um texto em unidades lexicais (análises lexicológicas) ou classificando-o segundo categorias (análise categorial), seja desvelando o sentido de uma comunicação no momento do discurso (análise da enunciação) ou revelando os significados dos conceitos em meios sociais diferenciados (análise de conotações), ou seja, utilizando-se de qualquer outra forma inovadora de decodificação de comunicação impressas, visuais, gestuais etc., apreendendo o seu conteúdo explícito ou implícito. (CHIZZOTTI, 2000, p. 98)

Independente do enfoque que se dê, o objetivo é sumarizar os dados de forma que possam ser elencados em elementos descritivos que possibilitem a interpretação e a compreensão da ação dos atores sociais no contexto que se quer estudar (CHIZZOTTI, 2000).

Num primeiro momento, a organização dos dados deve ser feita pela leitura atenta e cuidadosa, já procurando identificar padrões de respostas e repetições que podem vir a mostrar como os sujeitos julgam a situação e se comportam nela. Este é um primeiro passo para o que vem a seguir, momento que Triviños (1987) identifica como etapa descritiva, aquela em que a codificação dos dados acontece. A busca por padrões e regularidades é que resultara na criação de uma lista de *categorias de codificação* (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Regularidades encontradas, categorias criadas, é preciso agora manipular os dados de acordo com a classificação criada. Esta é uma etapa que costumava ser feita à mão, entretanto, desde o final do século passado, o uso de programas de computadores para esse fim foi se ampliando. Com a ajuda de software, pode-se não só procurar palavras segundo um padrão criado, mas realizar-se sofisticadas classificações e recuperação de dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 239). A análise de dados assistida por computador funciona da mesma maneira que a feita manualmente: cria-se uma lista de códigos, atribui-se-lhes siglas ou números que os identifiquem; e então extrai-se do conjunto de dados o que se quer analisar (BOGDAN; BIBKLNE, 1994, p. 241). O software que usaremos neste estudo é NVivo 11 Plus.⁷

⁷ O software NVivo permite que o usuário organize documentos em vários formatos (Word, PDF ou arquivos de imagem) e seja capaz de compilar, comparar e decifrar materiais não estruturados.

2.5 Teoria ator-rede

“A vantagem do guia de viagem sobre um ‘discurso do método’ é que ele não pode ser confundido com o território ao qual está meramente sobreposto. Um guia de viagem pode ser lido ou esquecido, relegado a uma mochila, besuntado de manteiga e café, rabiscado, privado de algumas páginas que vão acender o fogo da churrasqueira. Em suma, dá sugestões em vez de se impor ao leitor.”

(LATOUR, 2012, p. 38)

A longa epígrafe que abre este subitem é um alerta que justifica a ambição desta tese: pretende-se construir algo que se assemelha a um guia de viagem mais do que uma apresentação de soluções finais; um guia com sugestões de como navegar no mar incerto da educação após a pandemia de Covid-19. Essa advertência também é pertinente neste momento do texto, pois a teoria ator-rede é colocada aqui como ponto entre o método e o referencial teórico; por ser ela também híbrida, é inspiração metodológica e teórica. Dito isso, os caminhos da escrita e da leitura podem continuar.

2.5.1 Virada epistemológica das “ciências do social”

A teoria ator-rede (ANT) surge em meados da década de 1980, quando um grupo de “cientistas sociais”⁸ coloca sob seu olhar analítico o “fazer científico”, mas para além da mera descrição de uma técnica ou de uma “ciência”, e sim a maneira como “técnicas” e “fazeres” se envolvem “com nossos coletivos e com os sujeitos. Não estamos falando de pensamento instrumental, mas sim da própria matéria de nossas sociedades” (LATOUR, 2005, p. 9).

Esses pesquisadores partem de um diagnóstico de que as “ciências do social” falharam ao fornecer uma “explicação social” para coisas que não são sociais. Mais ainda, de que não é possível saber ao certo “se existem relações específicas o bastante para serem

⁸ Bruno Latour (2005, p. 9) chama o que ele e seus colegas fazem de *science studies*, termo que costuma designar epistemologia, mas não se trata disso exatamente o que esses estudiosos abarcam: “Por falta de opções, nos autodenominamos sociólogos, historiadores, economistas, cientistas políticos, filósofos, antropólogos. Mas, a estas disciplinas veneráveis, acrescentamos sempre o genitivo: das ciências e das técnicas”.

chamadas de ‘sociais’ e agrupadas num domínio espacial capaz de funcionar como uma ‘sociedade’”.

O senso de integração entrou em colapso. Mas para registrar a percepção da crise e acompanhar as novas conexões, outra noção de social tem de ser descoberta: bem mais ampla do que a usualmente chamada por esse nome e, ao mesmo tempo, estritamente limitada à busca de novas associações e ao esboço de seus agregados. Este é o motivo pelo qual definirei o social, não como domínio especial, uma esfera exclusiva ou um objeto particular, mas apenas como um movimento peculiar de reassociação e reagregação. (LATOUR, 2012, p. 25)

Segundo Latour (2012, p. 20), seria preciso modificar os instrumentos das ciências sociais, e mais ainda, mudar o conceito mesmo do que seja o social. A tradição do pensamento sociológico costuma definir o social por “propriedades específicas, algumas negativas – não deveria ser ‘puramente’ biológico, linguístico, econômico, natural; e outras positivas – devia compor, reforçar, exprimir, preservar, reproduzir ou subverter a ordem social”. O aspecto mais questionável dessa definição é que ela faz crer que “um apelo a ‘fatores sociais’ elucidaria os ‘aspectos sociais’ de fenômenos não sociais”. Há, portanto, aí, um paradoxo e uma tautologia. A abordagem proposta pelos pesquisadores da ANT é outra. Parte da ideia de que

[...] não há nada de específico na ordem social; que não existe nenhuma dimensão social, nenhum “contexto social”, nenhuma esfera distinta da realidade a que se possa atribuir o rótulo “social” ou “sociedade”; [...] não há sentido em acrescentar ‘fatores sociais’ a outras especialidades científicas. (LATOUR, 2012, p. 21-2)

Ou seja, para um pesquisador ANT, “Sociedade é coisa que não existe” (LATOUR, 2012, p. 21-2). Os cientistas sociais vinham confundindo “aquilo que deviam explicar com a explicação”.

Começaram pela sociedade ou outro agregado social qualquer, quando deviam acabar por eles. Supuseram que o social é constituído essencialmente de vínculos sociais – e na verdade, as associações são feitas de vínculos não sociais por natureza. [...] o social não é nunca uma coisa visível ou postulável. Só se deixa entrever pelos traços que vai disseminando (experimentalmente) quando uma nova associação se constitui com elementos de modo algum ‘sociais’ por natureza. (LATOUR, 2012, p. 27)

A proposta da ANT é inverter a lógica das ciências sociais tradicionais, provocando um verdadeiro giro epistemológico. Em vez de usar o conceito de social como “cola” ou solução final para tudo, coloca-se a tarefa de investigar como uma variada gama de associações configuram o social:

Enquanto os sociólogos (ou socieoeconomistas, sociolinguistas, psicólogo sociais etc.) encaram os agregados sociais como o elemento capaz de lançar luz sobre os aspectos residuais da economia, linguística, psicologia, administração e assim por diante, os outros estudiosos, ao contrário, consideram os agregados sociais algo como a ser explicado por associações específicas fornecidas pela economia, linguística, psicologia, direito, administração etc. (LATOUR, 2012, p. 22)

A “ciência do social” deve ocupar-se, então, com a “busca de associações”. Essa virada epistemológica é ainda mais relevante quando o cientista se depara com contextos prenhes de transformações, em que as “inovações proliferam, em que as fronteiras de grupos são incertas, em que o leque de entidades a considerar flutua” (LATOUR, 2012, p. 31). A ANT, então, propõe encarar o social de maneira performática, como aquilo que acontece apenas no momento em que os sujeitos estão agindo; e a ação se dá quando transformações são exigidas – só aí o social de fato aparece:

O mundo social [...] não passa de um movimento que só pode ser captado, e ainda assim de maneira indireta, quando ocorre uma ligeira mudança numa associação mais antiga, da qual nasce outra nova e um pouco diferente. Longe de se mostrar estável e sólida, esta é apenas uma fagulha ocasional gerada pela modificação, pelo choque, pelo leve deslocamento de outros fenômenos. (LATOUR, 2015, p. 62)

A pandemia de Covid-19 foi justamente o fator que provocou no mundo da educação a “desagregação” que antecede a necessidade da criação de novas associações, portanto, momento propício para que o investigador coloque determinado contexto sob sua lupa. Esse fato é uma das razões pelas quais pareceu pertinente usar nesta tese a ANT.

Aceitar a proposta de que o social é performático e constituído por associações não sociais provisórias, implica também uma nova postura metodológica. Um pesquisador ANT deve “seguir seus atores”, visando “entender suas inovações frequentemente bizarras, a fim de descobrir o que a existência coletiva se tornou em suas mãos, que métodos elaboraram para sua adequação, quais definições esclareceriam melhor as novas associações que eles se viram forçados a estabelecer” (LATOUR, 2012, p. 31).

Seu objetivo deve ser identificar “que ações foram invocadas? Quais as suas figurações?”, e não procurar explicações (LATOUR, 2012, p. 209 e 96). Não lhe cabe, portanto, impor ou procurar ordem nas ações, mas sim

[...] deixar os atores desdobrarem o leque inteiro de controvérsias nas quais se meteram. [...] A tarefa de definir e ordenar o social deve ser deixada aos próprios atores, não ao analista. [...] a melhor solução é rastrear conexões entre as próprias controvérsias e não decidir como resolvê-las. (LATOUR, 2012, p. 44)

Esta é uma segunda implicação metodológica que impactou a maneira como esta pesquisa foi conduzida e influenciou a decisão de, aqui, não se criar teses ou categorias analíticas *a priori*, mas esperar o que surgiria dos atores envolvidos no fenômeno que se estuda. Deve ficar claro, todavia, que isso não implica renunciar ao exercício interpretativo dos dados. Latour (2012, p. 187) assume que “os relatos textuais são o laboratório do cientista social”. Relembrando, então, a ideia de texto proposta por Ricoeur (1977), pode-se estender essa ideia e dizer que não só a escrita, mas também a leitura são “a prática laboratorial” do pesquisador em ciências humanas. Leitura e escrita são interpretação.

Dessa posição epistemológica deriva ainda outra que impacta nesta tese, a ideia de que “os relatos textuais podem falhar, assim como os experimentos” (LATOUR, 2012, p. 188). Contudo, isso não deve impedir o pesquisador de seguir adiante:

Embora não haja continuidade material entre a sociedade do sociólogo e um relato textual – daí tanta gente torcer as mãos frente a problemas como método, verdade e relevância política –, talvez haja continuidade plausível entre o que o social, no sentido aqui dado à palavra, faz e o que o texto pode fazer. (LATOUR, 2012, p. 188)

Não só inspirações metodológicas resultam da teoria ator-rede. A forma como ela lida com o que chama de “híbridos” e a agência que dá a elementos não humanos fornece um instrumental rico para discutir aspectos do uso de tecnologia no mundo da educação, e alguns trabalhos já vêm sendo realizados com esse aparato. Os conceitos que podem ser aplicados aos estudos na área de educação estão mais detalhados no item a seguir.

2.5.2 Conceitos da ANT úteis aos estudos em educação

Sempre existiu uma relação entre humanos e seus objetos e outros seres não humanos. A presença dos não humanos foi, em certa medida, ignorada ou subjugada até recentemente pelas ciências humanas, que davam apenas ao humano a primazia da ação. No mundo contemporâneo, com a proliferação das tecnologias digitais e dos ambientes virtuais, contudo, essa presença não pode mais ser negligenciada. Está claro que a tecnologia impele os humanos a tomarem decisões, e a teoria ator-rede oferece um repertório de conceitos que ajudam o pesquisador a dar conta dessa relação. Vale apresentar, então, a maneira como a ANT identifica sujeitos e objetos e a definição que faz deles segundo o papel que protagonizam no fenômeno estudado. As primeiras a serem apontadas são:

- ✓ *Intermediários*: aqueles que transportam significados sem transformá-los. Intermediários podem ser considerados como caixas-pretas, nas quais o que entra é exatamente o que sai. Portanto, do ponto de vista da ANT, não agem.
- ✓ *Mediadores*: são aqueles que transformam, traduzem, distorcem e modificam o significado do que veiculam; ou sejam, o que por eles entra não define o que sairá. Mediadores são agentes.

Importante destacar que não apenas humanos são atores (no sentido de fazer com que algo seja modificado), mas sim “qualquer coisa que modifique uma situação fazendo diferença”, inclusive objetos, coisas (a tecnologia no caso desta pesquisa): “Além de ‘determinar’ e servir de ‘pano de fundo’ para a ação humana, as coisas precisam autorizar, permitir, conceber, estimular, ensejar, sugerir, influenciar, interromper, possibilitar, proibir etc.” (LATOUR, 2012, p. 108-9). Ou seja, coisas também são, de fato, *actantes*.

Latour tomou emprestado o termo da semiótica, mais especificamente no sentido que lhe dão Greimas e Courtés (1982 [1979], p. 5, tradução nossa): “[...] aquele que produz ou é afetado por uma ação, independente de todas as outras determinações”.⁹ Um actante pode ser um indivíduo, um objeto ou um conceito, que estejam envolvidos de alguma maneira, ativa ou passiva, em algum processo. Na perspectiva da teoria ator-rede, o termo é utilizado para que a abordagem fique livre da tendência de se encarar atores apenas como humanos, bem como superar uma concepção entre sujeito, dotado de

⁹ “[...] that which accomplishes or undergoes an act, independently of all other determinations.”

agência, e objeto, sem agência e com função meramente utilitarista, corrente nas ciências, inclusive as sociais. O campo de atuação desses atores híbridos é o que a ANT chama de *rede*. Há três tipos de rede:

- *Rede técnica*: a que designa a infraestrutura material, inscrita em um território ou espaço específicos e que transporta matéria, energia ou informação. Os estudos econômicos e com ênfase em desenvolvimento costumam ter como foco essas redes, principalmente aqueles que têm como objeto a criação de políticas públicas ou diretrizes estatais (BUZATO, 2014, p. 2-4).
- *Rede social*: a que retrata a topologia de laços entre atores e pode ser considerada em sua natureza epistemológica: “é uma maneira de o analista viajar do todo (agregado, grupo) à parte (indivíduo, ator), e vice-versa, vinculando um raciocínio analítico cartesiano a uma abordagem topológica (relacional), em que todo e parte são identidades contingentes, dependentes da escala de observação escolhida” (LATOUR, 2012, p. 599). Seus estudos buscam encontrar estabilidade e homogeneidade, a fim de facilitar a previsão de fenômenos independente do contexto (BUZATO, 2014, p. 8).
- *Redes monádicas*: conceito derivado da sociologia de Gabriel Tarde e que tem caráter ontológico, ou seja, “a rede é em si um tecido ontológico constituído de atributos ou vínculos que ‘geram’ os atores em diferentes escalas”. Ao contrário das duas primeiras, tem uma natureza heterogênea, não apresenta, portanto, uma natureza capaz de substanciar de modo definitivo seus atores, seus grupos e seus agregados: “Assim, não só fica abolida a separação entre sujeito e objeto, como coloca-se ator e contexto em um mesmo e único nível ou plano de organização” (BUZATO, 2014, p. 11).

Este último tipo de rede é a que se afilia a teoria ator-rede. Não é uma infraestrutura nem um local onde coisas acontecem, mas é o próprio movimento das associações que formam o social; portanto, não são nem as redes técnicas nem as sociais que normalmente aparecem nos estudos sociológicos: “A ideia é reunir estas entidades sociotécnicas em uma continuidade de associações capaz de explicar os agenciamentos complexos que buscamos compreender” (OLIVEIRA; PORTO, 2016, p. 64).

Sem desprezar a importância e o lugar que podem ter as abordagens sociológicas convencionais, a teoria ator-rede parte de uma concepção de rede que considera a natureza heterogênea – ou como fala Latour em suas obras, “híbrida” – dos contextos sociais. Essa

heterogeneidade ou hibridismo tem aspectos que é preciso ressaltar. Primeiro que os actantes são toda entidade presente na e da rede, independentemente de sua natureza ou substância – sejam humanos ou não humanos.¹⁰ Segundo que não se fala de atores *em* rede, nem rede *de* atores, o hífen aqui tem função semântica muito clara, trata-se de atores-redes, redes-atores, ou seja, os atores sociais, sujeitos compostos, que *são* a rede (BUZATO, 2014, p. 14).

A principal vantagem dessa concepção é que ela permite particularizar os agentes independentemente de sua substância ou identidade, oferecendo ao pesquisador, dessa forma, uma alternativa a construtos potencialmente homogeneizadores ou “preconceituosos” (já que atomizadores e apriorísticos) tais como gênero, classe, etnia e mesmo humanidade. (BUZATO, 2014, p. 14)

Na perspectiva da teoria ator-rede, as articulações entre “atores sociais” se dão como processo que envolve, ao mesmo tempo, idas e vindas nas atividades desenvolvidas por eles e articulação de interesses próprios de cada grupo. Essas interações recebem o nome de translação ou tradução; são negociações, desacordos, cálculos e atos de persuasão, deslocamentos, invenção, recriação e modificação: “A tradução ou translação é um processo que envolve, simultaneamente, desvios de rota na circulação de ações (transporte) e articulações nas quais cada elemento expressa os interesses dos demais elementos em sua própria linguagem” (OLIVEIRA; PORTO, 2016, p. 66). O processo envolve quatro momentos por meio dos quais os atores dispersos tornam-se actantes:

- *Problematização*: momento em que um ator-focal define, a partir de um ponto de vista particular, a questão a ser solucionada. Esse ator-focal coloca a si mesmo no centro das ações que devem levar à solução, transformando-se em “ponto de passagem obrigatório” para onde devem convergir todas as outras ações.

¹⁰ Isabelle Stengers (2002, p. 104, itálicos do original, negrito nosso), em *A invenção das ciências modernas*, ao relembrar os estudos do movimento de Galileu Galilei com o uso do plano inclinado, apresenta a ideia de “dispositivo experimental”: “[...] uma montagem artificial, premeditada, produtora de *artis factum*, de artefatos no sentido positivo. E a singularidade desse dispositivo [...] é que ele *permite ao seu autor que se retire*, que deixe o movimento testemunhar em seu lugar. É o movimento, encenado pelo dispositivo, que fará calar os outros atores, que desejariam compreendê-lo de outro modo. O dispositivo **opera**, portanto, em um duplo registro: ‘fazer falar’ o fenômeno para ‘calar’ os rivais”. A intenção é mais do que revelar a artificialidade e a “manipulação” (em um sentido negativo) de contextos para que o cientista chegue ao resultado que almeja, mas sim desnudar exatamente a agência dos objetos nesses contextos, mostrando que são mais do que meras ferramentas ao dispor do sujeito do conhecimento, provocando efeitos que extrapolam sua função.

- *Translação*: o momento da translação em si ocorre quando o ator-focal vai agir para excluir as vozes discordantes por meio de um trabalho de persuasão. Com isso, convoca outros actantes que deverão fazer, por sua vez, suas translações.
- *Alistamento*: quando os atores convocados negociam e mostram sua força, podendo, caso a controvérsia seja solucionada (temporariamente), consolidar-se na posição que lhes foi atribuída pelo ator-focal, tornando-se (temporariamente) fiéis intermediários.
- *Mobilização*: com aliados mobilizados, a rede será expandida por esses intermediários, que transportaram as representações do ator-focal sem alterações ou deformações, e de forma replicável, para todos os sítios envolvidos na rede (BUZATO, 2012, p. 67-8).

A rede permanece temporariamente estável até que novas controvérsias se formem, até que um intermediário se torne um mediador, e novas associações e traduções se façam necessárias (OLIVEIRA; PORTO, 2016, p. 60-1). Como testemunhamos, controvérsia é outro conceito importante na teoria ator-rede; é ela que dá o movimento da rede – sendo que é no movimento que a teoria está interessada, já que seu giro epistemológico não está naquilo que supostamente parece homogêneo no social, mas naquilo que resiste à categorizações: “a teoria ator-rede tem nas controvérsias o momento e o lugar privilegiado para observar a circulação, a criação e o término das associações, para observar a agregação social” (LEMOS, 2013, p. 106 apud OLIVEIRA; PORTO, 2016, p. 67).

Essa breve e bastante resumida apresentação da teoria ator-rede já serviu para mostrar sua potencialidade como ferramenta metodológica, não só para os ambientes de laboratório, onde foi gestada, mas nos estudos na área da educação. Os contextos escolares são conformados por elementos de natureza diversa, ainda mais hoje em dia, com a possibilidade de inclusão de tecnologias digitais na sala de aula.

[...] o processo de ensino-aprendizagem da educação formal caracteriza-se como um híbrido, pois se configura a partir da associação entre humanos e não humanos (sujeito e objeto). Sem essa associação não existiria efetivamente a Educação, já que ela é uma simbiose de sujeitos e materialidade. (OLIVEIRA; PORTO, 2016, p. 20).

Contudo, não só a interação entre materialidade e sujeitos, ou humanos e não humanos, é o que mais faz a educação ser campo fértil para uma abordagem ator-rede, mas a heterogeneidade de todo o ambiente escolar, seus atores, e as inúmeras e constantes controvérsias que daí surgem. Nesse sentido, compõem uma rede educativa não só a infraestrutura (mobiliários, edifícios, instalações, tecnologia) e o material didático, mas também as práticas de ensino, as ações dos alunos, as relações simbólicas estabelecidas entre os diferentes sujeitos.

Ainda outros dois aspectos, principalmente no que concerne a esta pesquisa, fazem da ANT um instrumento interessante. Nas palavras de Oliveira e Porto (2016, p. 39):

Dentro do ambiente educacional, durante muito tempo, a concepção forjada de tecnologia *versus* conhecimento foi evocada, embora no discurso, como instrumento de gestão, de autonomia do aluno ou mesmo de facilitação de materiais, ao passo que, na prática, atendeu e atende também à condição de objeto de empoderamento do professor. Diferentemente dessa abordagem, o que se vê, de fato, e que deve se estender às salas de aula é a tecnologia nos colocando como causa, auxiliando o papel do professor e consolidando um processo de aprendizagem híbrido, não purificado e sociodeterminista, ou humanocêntrico, como propagam os modernos.

Trata-se, portanto, de encarar os objetos como agentes de mediação pedagógica, o que implica levar em consideração não só sua materialidade, mas também as maneiras como acontecem as “negociações” entre esses agentes não humanos e os humanos. Todos são aspectos, como se verá adiante, que devem ser levados em conta quando se pretende vislumbrar que caminhos a educação poderá tomar em direção a um futuro híbrido.

3 REFERÊNCIAL TEÓRICO: DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO AO PROTAGONISMO DO ALUNO

Acontecimentos do fim do século XX trouxeram uma série de transformações na forma como a sociedade contemporânea se configura. Manuel Castells (2005, p. 65) menciona o “colapso do estatismo soviético”, que acabou por redesenhar as esquerdas, bem como reestruturou o capitalismo, agora “caracterizado por maior flexibilidade de gerenciamento; descentralização das empresas e sua organização em redes”. Muitas dessas mudanças estão relacionadas não apenas com um processo de redesenho do *ethos* da sociedade, mas também com o que o autor chama de “revolução da tecnologia da informação”:

[...] no final do século XX vivemos um desses raros intervalos da história [de mudanças rápidas]. Um intervalo cuja característica é a transformação de nossa “cultura material” pelos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação. (CASTELLS, 2005, p. 67)

As forças que operam nessa transformação tecnológica aumentam de maneira exponencial, uma vez que as trocas são rápidas e atingem um número cada vez maior de atores, graças a uma conexão digital que amplia o alcance das informações. No entanto, não se pode cair no erro de acreditar que a tecnologia em si seja a responsável sozinha de toda essa mudança – um erro em que educadores podem incorrer quando se trata de inserir tecnologias da informação em contextos escolares. Existe uma relação dialógica entre sociedade e tecnologia, que estão intrincadas uma a outra: “[...] a tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica. [...] a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas” (CASTELLS, 2005, p. 43).

São as chamadas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) que imprimiram essa dinâmica de transformação, tanto nas ciências, aplicadas ou “puras”, como em vários outros campos da sociedade, como a política, a educação e as relações econômicas. Ser capaz de acompanhar a velocidade que as TDIC trouxeram nos processos de inovação nessas áreas é um desafio cotidiano.

Vivemos, pois, num tempo de profunda mudança, [...] que corresponde a um período complexamente contraditório em que se vivem preocupantes processos de defasamento entre as possibilidades abertas pelo formidável progresso científico e tecnológico e pela emergência da revolução digital, que dia a dia se consuma e acelera, e o desajustado e até desatualizado conjunto de respostas dadas [a essas transformações]. (RUIVO; MESQUITA, 2010, p. 203)

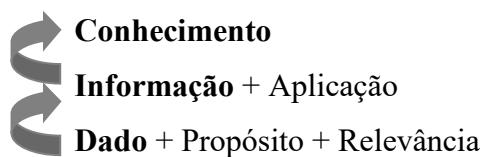
Parte da dificuldade de se encontrar respostas para a adaptação a esse novo mundo é que, muitas vezes, o foco é dado às tecnologias em si e à quantidade de informação que elas disponibilizam. No entanto, importa mais entender e aplicar essas tecnologias e essa informação dentro de um ciclo de inovação: “As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos” (CASTELLS, 2005, p. 69). A articulação da informação e o uso eficaz da tecnologia é o que podemos chamar de conhecimento. É importante que se tenha claro, portanto, que informação não é o mesmo que conhecimento. Conhecimento implica a “gestão criativa” da informação obtida. Ou seja, significa ser capaz de escolher as fontes de acesso, ponderar sua credibilidade, saber selecionar, articular e organizar as informações, tendo como referência o contexto global e o caráter multidimensional das relações que podem ser estabelecidas com e a partir delas (CAVICHIOLI, 2010, p. 147).

Portanto, conhecer, lembra Pimenta (2002), vem a ser muito mais do que simplesmente obter informações; significa, isto sim, trabalhá-las, analisá-las, organizá-las, identificar suas fontes, visualizando semelhanças e diferenças e fazendo associações entre o que estas veiculam, contextualizando-as e estabelecendo suas relações com a organização da sociedade.

Dados todos esses aspectos, diz-se, então, que essa nova sociedade, mais do que “sociedade da informação”, é uma “sociedade do conhecimento”, uma sociedade que

[...] se orienta para uma classe de especialistas capazes de combinar conhecimentos, ensinar e aprender e fazer avançar o conhecimento em forma de ação [...]. [Nela] a riqueza é produto do conhecimento. [...] se a informação é matéria-prima principal, seus produtos são o conhecimento e a capacidade de programar a mudança e o futuro. Nesta nova configuração da economia, os processos de criação de conhecimento são preponderantes. (CAVICHIOLI, 2010, p. 144-5)

Nesse contexto de mudanças, são muitos os desafios. A velocidade com que as transformações acontecem, sejam socioculturais ou econômicas, faz com que seja necessário ter flexibilidade, habilidade de adaptação e disponibilidade para estar sempre informado e atualizado. O conhecimento, agora mais do nunca, é criado e partilhado por meio das tecnologias da informação. Portanto, a vontade e a necessidade de estar em constante aprendizado são imperativas, principalmente atualizando-se e reeducando-se com e para as novas tecnologias (RUIVO; MESQUITA, 2010, p. 206). O conhecimento passa, portanto, a ter outro caráter. Para Mundim (2020), existe uma cadeia que constitui o conhecimento, formada por “informação”, que precisa ser bem aplicada, que por sua vez está relacionada ao “dado”, que precisa ter um propósito e uma relevância. A relação entre esses aspectos formando o arcabouço do que é chamado de conhecimento pode ser entendida pelo esquema a seguir.



Os dados, lembra Mundin (2002), representam um conjunto de fatos distintivos e objetivos, relativos a acontecimentos; descrevem apenas parte do que ocorreu e não oferecem nenhum tipo de julgamento, nem interpretação ou qualquer base sustentável para se tomar uma decisão. Somente quando um indivíduo consegue, dentro de um contexto, visualizar alguma relevância em um dado e encontrar ali um propósito relacionado a seu trabalho, tal dado torna-se uma informação. Esta tem por finalidade mudar o modo como o destinatário vê algo e, por sua vez, passa a ser um conhecimento quando é aplicada a uma atividade. A transformação da informação em conhecimento se dá por meio da experimentação, da comparação, da análise de consequências e da busca de conexões.

Soma-se a isso o fato de que essa sociedade do conhecimento traz com ela uma nova economia, a que Castells (2005, p. 119) chama de *informacional, global e em rede*:

É *informacional* porque a produtividade e a competitividade de unidades e agentes nessa economia [...] dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimento. É *global* porque as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes [...] estão organizados em escala global [...]. É *rede* porque, nas novas

condições históricas, a produtividade é gerada, e a concorrência é feita em uma rede global de interações empresariais.¹¹

Esse caráter de redes não lineares e flexíveis de relações se adapta bem à complexidade e ao caráter inovativo com que o conhecimento é criado e partilhado por meio das tecnologias da informação: “Essa lógica de redes [...] é necessária para estruturar o não estruturado, porém preservando a flexibilidade”, tão central para que a força criativa dessa nova sociedade se manifeste (CASTELLS, 2005, p. 108).

Não apenas os processos são reversíveis, mas organizações e instituições podem ser modificadas, e até mesmo fundamentalmente alteradas, pela reorganização de seus componentes. O que distingue a configuração do novo paradigma tecnológico é sua capacidade de reconfiguração, um aspecto decisivo em uma sociedade caracterizada por constante mudança e fluidez organizacional. (CASTELLS, 2005, p. 109)

Toda essa conjuntura incita, ao contexto educacional, o questionamento de paradigmas e uma variada gama de atitudes renovadoras.

3.1 As TDIC e o papel ativo do estudante na experiência de aprendizagem

A escola tradicional, que opera por meio de avaliações padronizadas que exigem resultados previsíveis, não dá mais conta de formar indivíduos aptos a atuar de maneira crítica e eficiente e viver de forma mais plena possível as experiências que a sociedade do conhecimento apresenta. Para que esse sujeito seja formado, o ensino deve fazer o aluno

[...] se envolver ativamente no processo de aprendizagem, sempre buscando a prática de ler, escrever, perguntar, discutir, resolver problemas e desenvolver projetos dentre outros aspectos. O estudante deve realizar tarefas mentais de alto nível, como análise, síntese e avaliação. (BERNINI, 2017, p. 104-5)

O mais importante nesse contexto é proporcionar aos estudantes uma experiência significativa e que, de alguma maneira, apresente aspectos daquilo que ele deve encontrar na vida profissional e cotidiana, antecipando situações e problemas reais (BERNINI,

¹¹ Grifos do original.

2017). A melhor forma de realizar isso é combinando de maneira parcimoniosa atividades, desafios e informação contextualizada (MORAN, 2015).

Para Moran (s.d., p. 3-4), uma educação que esteja engajada em preparar verdadeiramente o aluno para os desafios da sociedade do conhecimento deve respeitar três movimentos, que são concomitantes. Um primeiro, de “construção individual”, em que cada aluno percorre seu caminho de maneira autônoma; um segundo, “grupal”, em que a aprendizagem se dá pela troca com os pares; e um terceiro movimento de aprendizagem orientada, com alguém mais experiente, seja um especialista ou um professor, orientando o estudante em seu processo de aprendizagem.

No que diz respeito à construção individual ou personalização, diz Moran (s.d., p. 4):

Cada estudante, de forma mais direta ou indireta, procura respostas para suas inquietações mais profundas e as pode relacionar com seu projeto de vida e sua visão de futuro. [...] O educador precisa descobrir quais são as motivações profundas de cada um, o que o mobiliza mais para aprender, os percursos mais adequados para sua situação e combinar atividades grupais e pessoais de aprendizagem cooperativa e competitiva, de aprendizagem tutorada e autônoma.

Sobre o movimento de aprendizagem que se dá entre os pares, Moran (s.d., p. 4-5) especifica:

As múltiplas formas de colaboração [...] possibilitam a aceleração da aprendizagem individual, grupal e social, pelas múltiplas articulações, interligações, narrativas, projetos, desdobramentos, em todos os campos, atividades e situações em que nos envolvemos, discutimos, atuamos e compartilhamos. O compartilhamento gera aprendizagens e produtos [de maneira] muito mais rápida, barata e inovadora do que até agora.

Finalmente no que diz respeito à aprendizagem orientada, Moran (s.d., p. 5) comenta que

[professores, tutores, mentores] podem ajudar-nos a ir além de onde sozinhos e em grupos de pares conseguimos chegar. Eles desempenham o papel de curadores para que cada estudante avance mais na aprendizagem individualizada; desenham algumas estratégias para que a aprendizagem entre pares seja bem-sucedida e conseguem ajudar os aprendizes a que ampliem a visão de mundo que conseguiram nos percursos individuais e grupais, levando-os a novos questionamentos, investigações, práticas e sínteses.

As ferramentas que vão auxiliar os educadores a trilhar esse novo caminho são as metodologias ativas. São elas, afirma Moran (2015, p. 18), “pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”; são caminhos pelos quais os alunos, com a ajuda dos professores, podem aprofundar conhecimentos, seguir em frente na aquisição de competências socioemocionais e realizar práticas que tenham significado na sua vida cotidiana (Moran, s.d.).

As metodologias ativas conduzem para um novo aluno mais participativo e em todos os sentidos construtor de conhecimento e colaboração. [...] A utilização das metodologias ativas pode favorecer a autonomia do educando tanto na educação presencial, quanto na modalidade a distância, favorecendo a curiosidade, estimulando na tomada de decisões individuais e coletivas, provenientes das atividades oriundas da prática social e em contextos do aluno. (AMARAL, 2017, p. 4-5)

Por meio das metodologias ativas, espera-se que o aluno se torne capaz de:

- a) explorar o problema, levantar hipóteses, identificar e elaborar as questões de investigação;
- b) tentar solucionar o problema com o que sabe;
- c) identificar o que não sabe e o que é preciso saber para solucionar a questão levantada;
- d) priorizar as necessidades de aprendizagem, estabelecer metas e objetivos, alocar recursos onde são necessários;
- e) planejar e delegar responsabilidades;
- f) compartilhar o novo conhecimento;
- g) aplicar o conhecimento para solucionar o problema; e
- h) avaliar o novo conhecimento, a solução do problema e a eficácia do processo utilizado, refletindo sobre o caminho trilhado. (LOVATO et al., 2018, p. 158)

Embora a crítica aos processos tradicionais de aprendizagem não seja uma novidade, podendo ser retracadas até as revoluções liberais do século XVIII, passando por Dewey na primeira metade do século XX e por Paulo Freire na segunda metade,¹² é

¹² Philippe Ariès (1986) lembra que, no século XVIII, as concepções de cidadania mudam, e com elas as concepções de infância – as crianças também passam a ser encaradas como sujeitos portadores de direito.

nestas primeiras décadas do século XXI que se vê o florescimento de algo que pode alterar de uma vez por todas os modos como se ensina e como se aprende: as tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC), principalmente as tecnologias móveis e sem fio (TMSF). Graças a sua *quase*¹³ onipresença, essas ferramentas podem contribuir positivamente na transformação das formas de ensino e de aprendizagem que tanto se faz necessária, agora mais que nunca (ALMEIDA, 2016).

O que as tecnologias em rede nos permitem é não só trazer o bairro e a cidade, mas também o mundo inteiro, em tempo real, com suas múltiplas ideias, pessoas e acontecimentos numa troca intensa, rica e ininterrupta. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa *online*, de trazer materiais importantes e atualizados para o grupo, de comunicar-nos com outros professores, alunos e pessoas interessantes, de ser coautores, “remixadores” de conteúdos e de difundir nossos projetos e atividades, individuais, grupais e institucionais muito além das fronteiras físicas do prédio. (MORAN, 2015, p. 25)

Essas tecnologias são grandes aliadas das metodologias ativas, ajudando ainda mais na busca de maior protagonismo do aluno e o instrumentalizando na conquista de autonomia e proatividade, sendo, portanto, elementos indispensáveis para uma educação plena. No entanto, a escola e uma boa parte dos ambientais formativos tateiam muito pouco suas possibilidades. A educação formal que ainda se pratica segue uma estrutura hierárquica, confinada a alguns espaços e presa a alguns padrões de avaliação que valorizam conteúdos específicos; o professor, nesse formato, é o portador absoluto do conhecimento, e sua função seria a de passá-lo aos alunos, a quem caberia apenas o papel de receptáculos.

Contudo, a realidade hoje é outra. Os meios de comunicação, principalmente os digitais, transformaram-se num “ecossistema” em que novas práticas sociais se conformam cotidianamente, em que novos e diversos saberes são compartilhados e chegam a um número cada vez maior de pessoas (TIRAMONTI, 2005). Essa presença “ubíqua”, nas palavras de Almeida (2016), das mídias digitais em na vida aproxima o ambiente virtual do espaço físico cotidiano, criando uma experiência em que a

Essa mudança de mentalidade terá impacto nas reflexões sobre educação, sendo a obra *Emílio, ou da educação*, de Jean-Jacques Rousseau (1995[1792]), um grande paradigma.

¹³ Claro que não temos a ilusão de ignorar a ainda presente “exclusão digital”, principalmente em nosso país, porém uma discussão mais profunda sobre o tema foge do escopo desta tese. O que se pretende destacar aqui é que, excetuados os obstáculos dados pela desigualdade socioeconômica, as TDIC e as TMSF podem estar presente de maneira massiva na vida das pessoas.

diferenciação entre real e virtual precisa ser repensada: de certa forma, o virtual se tornou real.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece 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. (MORAN, 2015, p. 16)

Essa coexistência entre virtual e real traz consigo novos padrões de interação social, renovadas formas de expressão e representação (artística, política e afetiva), bem como, naquilo que concerne mais diretamente à educação, nas maneiras em que se produz e compartilha conhecimento (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017).

Transitar e imergir na ubiquidade das redes gera mudanças significativas na cultura, nas relações sociais, nos modos de buscar e gerar informações, de expressar o pensamento e a afetividade, na atribuição de significados e sentidos ao conhecimento e à própria vida. (ALMEIDA, 2016, p. 527)

A educação formal, contudo, caminha alguns passos atrás de toda essa mudança, e numa velocidade que faz com que o abismo vá aumentando. Boa parte dos educadores tem dificuldade de internalizar de fato o que significa essa descentralização do saber, ainda considerando os ambientes tradicionais de aprendizagem os espaços privilegiados de conhecimento, e o professor, como seu porta-voz exclusivo de conteúdos engessados. Se não se atualizarem, docentes perderão a oportunidade de explorar essa amplificação de fontes e possibilidades, distanciando-se cada vez mais da realidade de seus alunos (ALMEIDA, 2016). Crianças e jovens, hoje, têm suas vivências cada vez mais mediadas pelas mídias digitais, sendo esse um caráter irreversível de do mundo contemporâneo. Não se trata, portanto, de negar essa realidade ou tentar evitá-la ou controlá-la, mas sim de encontrar meios pelos quais seja possível auxiliar esses jovens a fazer melhor uso de tecnologias a que já têm acesso e que já dominam (TIRAMONTI, 2005).

A escola inclusiva tem que aprender a também incluir estas novas janelas proporcionadas pela evolução da ciência e da tecnologia, transformando-as em recursos educativos. Os jovens devem ser tutorados nessas atividades, por forma de saberem acrescentar um sentido ético valorativo ao desempenho dessas atividades. As competências aí adquiridas têm que ser canalizadas para a melhoria da

qualidade da sua vida, para a intervenção técnico-científica e para o exercício da cidadania. (RUIVO; MESQUITA, 2010, p. 211)

É preciso buscar, portanto, um novo formato de atuação educativa que leve a incluir as TDIC e TMSF, entendendo cada vez mais sua força como instrumentos de autonomia e empoderamento do aluno. Aceitar que a realidade é híbrida, que virtual e real estão profundamente imbricados, e finalmente aceitar o potencial das TDIC e TMSF como ferramentas que consolidam a tão buscada autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem é um passo indispensável. Os ambientes educacionais deverão se tornar também híbridos: o calendário escolar deverá se dividir entre momentos presenciais, tempo de estudo individual autônomo e uso de plataformas de ensino a distância em que a comunicação entre pares ocorre. Em todas essas instâncias, a mediação do professor será fundamental (RUIVO; MESQUITA, 2010; MORAN, 2015).

Uma vez que não adianta negar essa realidade, mas sim encará-la, os educadores terão de preparar os jovens a fazer um uso mais adequado de uma tecnologia que eles já dominam. Trata-se de proporcionar-lhes ferramentas cognitivas para fazerem leituras críticas das informações que encontram, para saberem melhor relacioná-las, além de acostumarem-se a ir além do hiperlink, aprofundando o conhecimento não só por meio de buscas mais detalhadas, mas pelo uso de outras mídias, como a impressa (jornais, livros, revistas) (TIRAMONTI, 2005). Isso tudo significa incluir de uma vez por todas as tecnologias no contexto escolar, sem medo ou preconceitos.

3.2 Possibilidades digitais na educação

Os conceitos de cibercultura e ciberespaço de Lévy (1999, p. 17) ajudam a pensar as potencialidades das TDIC e TMSF na educação. Por trás desses conceitos, está a ideia de que, no mundo contemporâneo, o digital extrapola o mero uso instrumental ou a simples estrutura material de computadores ligados, mas permeia modos de ser e de pensar, valores e práticas, e configura a maneira mesma como os indivíduos geram e partilham conhecimento. Para Alava (2002, p. 14), o ciberespaço é concebido e estruturado de modo a ser, antes de tudo, um espaço social de comunicação e de trabalho em grupo. No que diz respeito à educação, portanto, o saber já não é mais o produto pré-construído e midiaticamente difundido, mas o resultado de um trabalho de construção

individual e coletiva por meio de informações ou de situações midiaticamente concebidas para oferecer ao aluno oportunidades de mediação.

Esses aspectos tornaram-se “ubíquos” no cotidiano de crianças e jovens: eles navegam naturalmente nesse novo “espaço” e estão totalmente imersos nessa nova “cultura”. As novas ferramentas tecnológicas e digitais tornam-se cada vez mais acessíveis e fáceis de usar, portanto, sua utilização tem o potencial de ampliar o ambiente escolar, aproximando-o da realidade do estudante. Essas ferramentas também potencializarão não só a integração entre alunos e professores e entre todos os atores do contexto escolar, mas também possibilitarão o encontro entre indivíduos de diferentes culturas e que falam diferentes línguas (MORAN, s.d.). Novos modelos de prática pedagógica surgem, de forma que a ideia de currículo seja expandida e o conhecimento extrapole os limites do livro didático e dos saberes canônicos, passando a incluir aquele mais cotidiano e resultante da experiência (ALMEIDA, 2014; MORAN, s.d.).

Ferramentas de tecnologia digital também permitem o registro e o acompanhamento do desempenho dos alunos de maneira muito mais fácil. Por meio delas, é possível mapear o processo de aprendizagem de cada aluno, os pontos em que cada um apresenta dificuldades e aqueles em que são mais fortes, o que pode auxiliar o professor a repensar caminhos pedagógicos alternativos, podendo inclusive cuidar do aluno de maneira mais pontual e individual, flexibilizando os processos de forma a adaptá-los à dificuldade de cada um. A comunicação entre professor e aluno, entre instituição e professor, a troca entre professores e a troca entre alunos tornam-se horizontalizadas e mais fluidas, e o compartilhamento de saber e descobertas é facilitado (MORAN, 2015).

Valente (2014) apresenta uma série de maneiras em que as TDIC podem ser usadas como ferramenta educativa. A mais comum, aquela à qual elas são normalmente associadas, é a busca por informação. TDIC são instrumentos eficientes tanto na busca como no acesso à informação, graças à existência de mecanismos de busca sofisticados – que permitem encontrar o que se procura de maneira rápida –, bem como setorizados – são muitos os mecanismos de busca de artigos científicos, como Scielo e Google Scholar, ou ainda os específicos por área, como Pubmed, Lilac e outros na área de saúde. As TDIC também servem para interconectar as pessoas, sendo a internet um meio poderoso de troca de informações e de plataforma de realização de projetos e tarefas colaborativos (VALENTE, 2014). Como ferramenta de comunicação, facilita a interação entre aluno e professor, além de alunos entre si.

Outro aspecto bastante interessante apontado por Valente (2014), e que muitas vezes passa despercebido, é o uso das TDIC como ferramenta de simulação. Por meio da simulação de cenários, o aluno vai adquirindo fluência nos processos envolvidos na busca de respostas de uma pesquisa, como descrição, execução, reflexão, depuração e nova descrição:

Para a realização dessas tarefas, o aprendiz deve descrever suas ideias na forma de instruções, usando os recursos de comunicação específicos para cada uma dessas tarefas. As tecnologias digitais, por sua vez, executam tais instruções, produzindo resultados que são observados pelo aprendiz. Ele reflete sobre as observações e confronta o que pretendia realizar com o resultado alcançado. Se o produto obtido não corresponde ao desejado, ele deve depurar suas ideias, gerando nova descrição. Esse ciclo de ações é fruto de um diálogo com o próprio pensamento, com os colegas, com o professor e com o meio, gerando a espiral ascendente da aprendizagem [...]. (VALENTE, 2014, p. 146)

Todos esses trabalhos que as TDIC possibilitam têm suas dimensões cognitivas. Contudo, é preciso reconhecer neles uma dimensão estética. A proliferação de aplicativos, tanto pagos como gratuitos, tornou cada vez mais acessível ao sujeito a criação de texto, fotos e vídeos, que podem facilmente ser interligados, criando maneiras diversas de expressão. A essas novas formas de produção, alguns estudiosos da área têm chamado de “narrativas digitais”, ou seja: “o contar histórias usando os recursos das TDIC” (VALENTE, 2014, p. 146-7). Portanto, mais do que acesso à informação, a implantação das TDIC na educação implica integrá-las a todo o processo educativo e de maneira interdisciplinar, criando ambientes investigativos, interativos e criativos para todos os atores envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem (VALENTE, 2014; RUIVO; MESQUITA, 2010).

A incorporação das mídias e das TIC na educação deve ir além dos usos como ferramenta para aprimorar processos e chegar mais rapidamente aos resultados. Elas adentram o universo das linguagens de representação do pensamento e de comunicação, com práticas que vão além dos espaços e tempos da sala de aula e da escola e impulsionam a abertura do currículo, sua integração com os distintos espaços produtores de conhecimento e sua articulação com os acontecimentos do cotidiano. (ALMEIDA; VALENTE, 2016, p. 7)

Inserir as TDIC no ambiente escolar é mais do que o uso de máquinas ou plataformas tecnológicas. Nesse sentido, as tecnologias digitais são úteis em toda a cadeia educacional, devendo ser usadas não só nos processos de ensino e de aprendizagem em

si, mas em todas as outras atividades escolares, desde a gestão até as discussões sobre currículo – como apresentado no próximo tópico (ALMEIDA; VALENTE, 2016; RUIVO; MESQUITA, 2010). É de se imaginar, portanto, que para que se faça uma inserção adequada e eficaz dessas ferramentas na educação, algumas reflexões e procedimentos precisem ser pensados.

O importante na presença das TDIC na educação não está na sua mera aplicação ou na sua inserção como infraestrutura, mas sim na sua integração a todo o projeto educativo e, portanto, ao currículo.

3.3 Reflexões sobre o currículo

O senso comum associa a palavra currículo a duas coisas: uma é o currículo escolar, ou seja, o programa de um curso ou disciplina; a outra é o currículo de um profissional, a sistematização de toda sua carreira (*curriculum vitae*). O vocábulo deriva do latim *curriculum*: “corrida, carreira, lugar onde se corre, liça, hipódromo, picadeiro” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 894). Pode-se dizer que a origem latina de currículo remete a “percurso”, ideia presente em *curriculum vitae*, mas algumas vezes esquecida quando se pensa em currículo escolar. Portanto, o primeiro passo para iniciar uma reflexão sobre currículo na educação é relembrar que todo programa de curso ou disciplina resulta de um caminho trilhado.

Ao longo do trajeto realizado até que se conceba um programa curricular, estarão presentes elementos da cultura em que o projeto está inserido. Ou seja, por trás daquilo que se lê na proposta, entraram em jogo não só teorias e concepções pedagógicas, mas também noções simbólicas partilhadas pela sociedade, bem como as relações de poder e os anseios de manutenção do *status quo*: “O currículo não é neutro, está imbricado com as relações de poder de uma sociedade que, por sua vez, influenciam o sistema educativo, cujas políticas, diretrizes curriculares, normas e materiais de apoio representam uma opção histórica e social” (ALMEIDA, 2016, p. 529).

Quando se fala, por exemplo, de políticas e programas educativos oficiais em nível estatal – como legislação, parâmetros curriculares e referenciais –, está-se referindo a uma primeira parte do percurso de “vida” de um currículo. Num segundo momento,¹⁴ entram

¹⁴ É preciso deixar claro aqui que a palavra “momento” é usada apenas como recurso retórico de explanação. A vida de um currículo não se dá em etapas sequenciais tão exatas, que se seguem uma após a outra. Elas

em ação as influências e as reelaborações que ocorrerem no ambiente escolar: uma delas é a releitura desses conteúdos a partir da perspectiva do programa e da visão da instituição de ensino em que serão implantados; além disso, esse programa será lido e reapropriado pelos professores e então ressignificado no momento da aprendizagem pelos estudantes.

Cada instância do sistema educativo que lida com o currículo realoca o discurso das propostas curriculares de acordo com a lógica de ordenamento de seu contexto, e desse modo o currículo é também recontextualizado pelo professor ao elaborar o seu plano de trabalho e no ato educativo em que efetiva sua prática pedagógica. (ALMEIDA, 2016, p. 529)

A forma como o currículo se realiza, portanto, sofrerá a influência de escolhas políticas e administrativas, da elaboração e disposição de materiais didáticos – inclusive dos jogos de poder e influência editorial neste que se constitui um mercado bastante disputado –, de valores éticos e morais compartilhados pela sociedade, de relações familiares e dos “campos de poder”¹⁵ estabelecidos nas discussões acadêmicas sobre educação e nas políticas de currículo, até chegar ao aluno. Essas interações que acontecem com o currículo em todo o seu caminho até o evento de aprendizagem que vivencia o aluno são retratadas por Gimeno Sacristán como as articulações entre o que chama de *currículo prescrito*, *currículo oculto*, *currículo manifesto* e *currículo real*. Este último seria aquele experienciado pelo estudante na prática pedagógica, graças às relações que estabelecem alunos e professores, bem como alunos entre si, no “contexto concreto da formação” (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 62).

Todo evento de aprendizagem tem o aluno no centro, com conteúdo e contexto girando em torno desse ator. Portanto, concorda-se com Gimeno Sacristán (1998, p. 131) quando este afirma que seria ingenuidade acreditar que os programas oficiais ou o que professores dizem que são esses programas são o que de fato está se passando em contextos de aprendizagem: “Uma coisa é o que dizem aos professores/as o que devem ensinar, outra é o que dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos aprendem”. As duas primeiras manifestações do conteúdo escolar são o que Gimeno Sacristán chama

são simultâneas, ou seja, as interações são aqui descritas em sequência apenas como recurso discursivo, mas acontecem de maneira concomitante e o tempo todo.

¹⁵ Foi feita uma breve apropriação dos conceitos de “campo” e “campo de poder” de Bourdieu (2007, p. 50): “[...] campo de forças cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura”.

de “currículo manifesto”. O “currículo oculto” é aquele por trás daquilo que está expresso nos programas oficiais ou nas práticas dos professores, que ocorre “subterraneamente”. As formas ocultas de manifestação do currículo são aquelas conectadas a valores sociais e definições de papéis estabelecidos em sociedade.

Voltando, então, à experiência do aluno, àquela do “currículo real”, ela não se dará apenas pelo que está prescrito em leis, portarias, planos pedagógicos ou ementas, sequer por aquilo manifestado pelos professores em sala de aula. A experiência de aprendizagem será fruto da interação de todas essas dimensões do currículo e de outras vivências.

Para compreender o currículo da perspectiva de quem aprende convém entendê-lo como o conteúdo de toda experiência que o aluno/a tem nos ambientes escolares. O aluno/a, enquanto está em situação de escolarização, tem experiências muito diversas: aprende conhecimentos, habilidades, comportamentos diversos, a sentir, a se adaptar e sobreviver, a pensar, a valorizar, a respeitar, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 132)

Não é possível, portanto, encarar o currículo como algo determinado *a priori*, repetindo essas escolhas como se fossem receitas. Assim como, na cozinha, uma saborosa refeição acontece no momento mágico de sua feitura, por mais que se siga uma receita – quantas vezes já não se ouviu alguém lamentar-se que, apesar de ter herdado o cobiçado livro de receitas da avó, não consegue aquele mesmo sabor da infância –, a aprendizagem se dá no ato e não é possível repetir a experiência.

O currículo experienciado na prática social se concretiza no contexto da relação dialógica entre professor, alunos e conhecimentos, envolvendo tanto os conhecimentos oriundos do currículo prescrito e considerados socialmente válidos como aqueles que emergem no ato educativo intencional, englobando conhecimentos do cotidiano e saberes da experiência de todos os participantes, os elementos da cultura, as técnicas e os recursos mobilizados na ação. (ALMEIDA, 2016, p. 529-30)

Um currículo experienciado, ou vivo, então, realiza-se a partir daquilo que é vivido em diferentes esferas, desde instituições escolares, passando por instituições fora do sistema de ensino – museus ou espaços de compartilhamento coletivo de experiências –, até a família e os círculos de amizade – ou outros círculos de compartilhamento de valores culturais.

A proposta do pesquisador da UFBA Roberto Macedo parece potencializar as ideias de currículo vivo, protagonismo do aprendiz e de sua centralidade. Isso porque, graças à noção de “atos de currículo”, procura desvelar como os atores sociais implicados na experiência de aprendizagem são capazes, e de fato o fazem, de alterar as cenas curriculares a que são submetidos. Esses atores são também portadores de sentidos culturalmente significativos, que entram em ação na sua vida cotidiana, desde as atividades mais prosaicas, até em práticas formativas, seja em ambientes escolares formais ou não formais. Portanto, como aprendentes, esses sujeitos não recebem passivamente conteúdos prescritos; tomar consciência disso, perceber as ressignificações e reconstruções que fazem, as resistências e as afiliações, e levar essa ação em conta no ato de ensinar são passos indispensáveis se quisermos construir práticas pedagógicas de fato pertinentes e emancipatórias.

É preciso que saibamos que esses atores sociais têm suas teorias sobre como lidar com o conhecimento e as atividades inerentes à formação. Inflexionam, ressignificam, customizam, transgridem a concepção documentária do currículo ou mesmo tentam segui-la fielmente por entendê-la, nas suas justificativas, como uma prescrição absolutamente necessária [...]. (MACEDO, 2013, p. 430)

O conceito de atos de currículo abre a possibilidade para que todos aqueles que estão implicados na construção de conteúdos educacionais, todos aqueles que percorrem esse caminho – desde as instâncias oficiais e seus interesses políticos, passando por quadros burocráticos e administrativos, bem como por círculos de discussão acadêmica, chegando aos professores e seus alunos no momento da ação formativa – tenham sua voz reconhecida. Abrem-se assim reais possibilidades de uma educação mais democrática e democratizante. Não se trata apenas de empoderar, mas sim de reconhecer um empoderamento já existente que vem antes mesmo da educação formal:

É fundamental ressaltar que não basta afirmar *autonomias curriculantes*, faz-se necessário, nessa altura das lutas por reconhecimento, direito e afirmação cultural na educação, mobilizar competências criadoras de autonomias emancipacionistas, fundamentadas em aportes filosóficos, epistemológicos, antropológicos, estéticos e político-pedagógicos, bem como inserções em práticas capazes de ajudar a empoderar atores sociais [...]. (MACEDO, 2013, p. 428)

Os atores sociais realizam “atos de currículo”¹⁶ cotidianamente, é preciso apenas estar atento a isso se o propósito é compreender a experiência educativa em ação. Esses atores sociais são administradores, gestores públicos, a comunidade ao redor da escola, o quadro de funcionários administrativos e pedagógicos, professores, alunos, seus amigos e familiares. Os atos ocorrem na escola, na rua ou em casa, ambientes em que o saber contido no currículo formal prescrito entra de fato em ação e interação com os saberes informais do estudante e sua comunidade, bem como com desejos, crenças e visões de mundo. Nessas interações, surgem afiliações, resistências, reinterpretações, ressignificações e reconstruções; quanto mais se abrkar essa dinâmica, quanto mais ela é reconhecida e encarada como parte indelével dos processos de ensino e de aprendizagem, mais pertinente e emancipadora será a prática pedagógica.

Nas experiências cotidianas miúdas, nas brechas, nas frestas e fissuras, nas re-existências afirmativas, nas transgressões, nas rasuras, nas rebeldias e traições cotidianas, nas opacidades, na clandestinidade, nas diversas micro-ousadias, nas epifanias que irrompem, acontecem ações instituintes. Plurais e muitas vezes não normatizadas, podemos falar mais uma vez de experiências curriculantes que se instituem como temporalidades outras, realizações curriculares outras, bricolagens outras. Fachos de luz a caminhar e a iluminar situações curriculares, fundando uma heterogeneidade que queremos cada vez mais ampliada, cada vez mais irredutível, cada vez mais socialmente referenciada e que pode nascer de com-versações socialmente engendradas. Nesse miúde, muitas vezes em opacidade, visibilizam-se e empoderam-se no contemporâneo atos de currículo como intensas heterogêneses formativas, antes recaladas e naturalizadas como epifenômenos educacionais. (MACEDO in MACEDO; PIMENTEL; REIS et al., 2012, p. 14)

Aplicar essa noção no contexto do uso de TDIC em práticas pedagógicas parece um movimento interessante. Muito se fala da potencialidade que essas tecnologias têm de aumentar a autonomia do aluno e, portanto, auxiliar na realização de metodologias ativas. Todavia, parece que subjaz, ainda, nos discursos e discussões acadêmicas sobre o assunto, uma noção de que a escola, o ambiente instrucional, é aquele que poderá de fato instrumentalizar o aluno para o uso adequado das ferramentas tecnológicas. Não é preciso

¹⁶ Macedo (2013, p. 429) define atos de currículo como: “ações situadas de atores sociais que, portando e criando sentidos e significados, portanto uma configuração ideológica na sua dinâmica responsável e responsável, inspiração bakhtiniana, se atualizam como possibilidades de *alteração* de toda e qualquer cena curricular. Trata-se de um conceito eminentemente processualista no campo do currículo. Sua potência política vincula-se à necessidade de que os cenários curriculares possam funcionar como *agoras curriculantes*, ou seja, *espacostempos* nos quais todo e qualquer ator social envolvido nas “coisas” do currículo seja ouvido”.

repetir aqui os argumentos, todos com essa ideia de que é a instrução que vai direcionar o bom uso das TDIC pelos alunos. No entanto, neste estudo parte-se da ideia de que o momento é de problematizar e relativizar tais concepções. Não se trata de negar completamente o papel da educação nesse sentido, mas talvez seja a hora de aceitar que muitos jovens – principalmente aqueles que serão atores nesta pesquisa –¹⁷ já sabem usá-las, muito bem, aliás. É preciso que educadores aceitem que os estudantes têm seus próprios critérios e filtros do que buscar e como navegar, e que estes não são melhores ou piores do que aqueles que a escola supostamente ensinaria; pelo contrário, talvez seja a hora da escola incluí-los em seus conteúdos.

Não é mais apenas desejável que o projeto dos alunos encontre lugar na escola, é imprescindível. Ouso¹⁸ dizer que, no caso do uso de TDIC, não é a escola que oferecerá “letramento digital”, mas sim os alunos é que “ensinarão a escola” a usá-las de modo emancipador. Acredito que estamos diante de uma oportunidade única de levar a cabo, de maneira ainda mais profunda, as ideias de Paulo Freire. Assim como este comenta que começou seu letramento pela leitura de mundo que havia no quintal de sua casa de infância, sob a sombra das mangueiras (FREIRE, 1989), nossos alunos já estão letrados graças a suas próprias experiências em seus quintais digitais.

Quando se trata do uso de TDIC na educação, muitas vezes, não se trata de “letrar” o aluno; o papel da educação será muito mais amplo, aberto e dialógico. Por isso, tomo a liberdade de encerrar este subitem com uma longa citação do mestre Paulo Freire (2002, p. 25-6):¹⁹

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto *direto* – *alguma coisa* – e um objeto *indireto* – *a alguém*. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que

¹⁷ Seria leviano fazer tal afirmação ignorando o ainda alto índice de exclusão digital, no mundo e ainda mais no Brasil. Mas também é um fato que existem muitos jovens para quem a convivência com o digital é parte constituinte da vida. Na ESPM, esse é o caso da grande maioria dos alunos.

¹⁸ Volto aqui à primeira pessoa do singular, porque não é possível fazer a afirmação que vem a seguir com o recurso da impessoalidade. Procurei evitar a mudança de voz narrativa ao longo deste texto, mas em alguns momentos ela se faz necessária.

¹⁹ Itálicos do original, negrito nosso.

era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. **Aprender precedeu ensinar** ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante do aprender.²⁰

Uma das maneiras de seguir fiel às palavras do mestre é trazer para o ambiente escolar a experiência do aluno; e isso pode ser feito a partir do que Figueiredo chama de pedagogia dos contextos de aprendizagem, proposta discutida a seguir.

3.4 Contextos de aprendizagem

Os desafios da educação no contexto da sociedade do conhecimento são muitos, e os processos educativos vêm acumulando necessidades de mudanças desde o século XVIII, quando surgem as primeiras críticas ao modelo de ensino centrado exclusivamente no professor como portador de conhecimento e no aluno como mero receptor. O ensino tradicional, dirá António Figueiredo (2016, p. 811-2), é herança da Revolução Industrial e seus paradigmas de eficácia:

Os princípios organizacionais, corolários desses valores dominantes, transformaram as empresas em máquinas e os trabalhadores, tão bem retratados por Charlie Chaplin no seu filme *Tempos modernos*”, em peças dessas máquinas. Os mesmos princípios seriam aplicados aos sistemas de ensino e às escolas, entendidas como linhas de montagem para a produção em massa dos recursos humanos destinados a fazer funcionar a Sociedade Industrial. As filas de carteiras, as campainhas a tocar de hora a hora, as disciplinas artificialmente separadas, os currículos nacionais rígidos, o estudo de temas fora de contexto, a memorização e reprodução mecânica de “saberes”, a “aquisição” de conhecimentos sem aplicação visível, o isolamento e a competição do trabalho escolar resultaram dessa mesma visão industrial e mecanicista.

Se por um lado, a amplificação da ideia de cidadania, nas quais as crianças passam a ser incluídas (ARIÈS, 1986), e a responsabilização do Estado pela educação tenham aumentado o acesso a escolarização a um maior contingente de pessoas, perdeu-se a concepção de um ensino contextual, ligado a situações vividas no dia a dia. As antigas corporações de ofício seguiam essa lógica, com aprendizes aprendendo junto a seus

²⁰ Itálicos do original, negritos nossos.

mestres enquanto realizavam as tarefas. Diz Figueiredo (2016, p. 811) que “Os processos de aprendizagem contextual eram processos ecológicos, porque organicamente integrados nos ambientes sociais envolventes, onde se aprendia aplicando o que se estava aprendendo”.

Críticas a esse tipo de “ensino de autoridade” (FIGUEIREDO, 2016) não demoraram a aparecer: é o caso da obra *Emílio, ou da educação*, de Jean-Jacques Rousseau. Todavia, merece destaque a reflexão que John Dewey apresenta no começo do século XX, marcadamente na obra *Experiência e educação* (1979 [1938]). Aí, Dewey tenta mostrar os motivos do crescente descontentamento com o modelo tradicional de aprendizagem que se testemunhava, apontando o distanciamento entre o que se tentava impingir nos alunos como conteúdo – segundo ele adulto – e a realidade dos jovens que deveriam assimilá-los, sem contudo terem a maturidade para tal.

[...] o abismo entre o saber amadurecido e acabado do adulto e a experiência e capacidade do jovem é tão amplo, que a própria situação criada impede qualquer participação mais ativa dos alunos no desenvolvimento do que é ensino. A eles cabe lidar e aprender, como a missão dos seiscentos foi a de lutar e morrer. Aprender significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos. (DEWEY, 1979 [1938], p. 6)

Dewey (1979 [1938]) afirma que a escola progressista deveria voltar a basear-se na força das vivências cotidianas dos alunos, mas não qualquer uma – posto que há experiências que não acrescentam nada. Para diferenciar entre experiências educativas e deseducativas, o estudioso propõe as noções de *continuidade* – “cada experiência afeta para pior ou para melhor as atitudes que irão contribuir para a qualidade das experiências subsequentes” – e *interação* – o jogo entre as condições internas do sujeito e as condições que ele encontra no mundo a seu redor (DEWEY, 1979 [1938], p. 28 e 34). Pode-se dizer que essas duas concepções são espécies de sementes do que Figueiredo (2016) virá a chamar de *contexto de aprendizagem*.

De modo preliminar, o autor define contexto de aprendizagem como “um conjunto coerente de fatos, circunstâncias e pessoas que acompanham e concretizam uma situação de aprendizagem” (FIGUEIREDO, 2016, p. 813). Podem ser encarados, portanto, como contextos de aprendizagem as aulas tradicionais, a sala de aula invertida, as aulas em ensino híbrido, as propostas de ensino a distância, grupos de discussão, comunidades de aprendizagem e qualquer outro ambiente ou situação em que se esteja aprendendo algo,

sejam eles formais, não formais ou informais. São considerados contextos de aprendizagem qualquer conjunto de circunstâncias ou estratégias que sejam relevantes para um “evento de aprendizagem” (FIGUEIREDO, 2016; FIGUEIREDO; AFONSO, 2006).

Três aspectos conformariam os contextos de aprendizagem: a ideia de “evento de aprendizado”; a definição do que seja “conteúdo”; e então a definição de “contexto”. Figueiredo e Afonso (2006, p. 5) assim apresentam esses aspectos:

- Um *evento de aprendizagem* é uma situação em que um indivíduo aprende.
- *Conteúdo* é a informação que foi estruturada e codificada como texto, material multimídia, a fala do professor ou qualquer outro meio.
- *Contexto* é o conjunto de circunstâncias que são relevantes para o aluno construir seu conhecimento.²¹

A interação entre esses aspectos pode ser esquematizada de maneira simples como na Figura 1. O modelo simplificado na figura mostra o aluno no centro do evento de aprendizagem; o professor/mentor/orientador, se houver um, poderá estar incluído tanto em conteúdo como em contexto; a infraestrutura, material, tecnológica, cultural, social, estará incluída no contexto; e, por fim, o evento de aprendizagem pode ser uma palestra, uma discussão em um grupo de trabalho, uma aula convencional ou em ambiente virtual, ou mesmo qualquer acontecimento, por mais fortuito que seja, mesmo que não intencionalmente educativo, que leve ao aprendizado.

Outro aspecto interessante que Figueiredo e Afonso (2006, p. 5-6) apontam como as relações possíveis dos elementos desse modelo é que o aluno pode aprender apenas com o contexto, sem que haja um conteúdo em si, lembrando que essa é a forma como recorrentemente se aprende fora dos muros da escola; e fazem ainda mais uma ressalva, o aluno no centro do modelo estará sempre envolvido em atividades, mesmo que se trate de uma sala de aula convencional, na qual seu papel seria apenas ouvir o professor, bem como ele não é o único sujeito dentro que age, mas estará acompanhado de outros personagens, como aqueles que guiam a atividade e/ou colegas.

²¹ Tradução nossa: “•A learning event is a situation where an individual learns.

• Content is information that has been structured and encoded as text, multimedia materials, the spoken word of the teacher, or any other means.

• Context is the set of circumstances that are relevant for the learner to build her knowledge.”

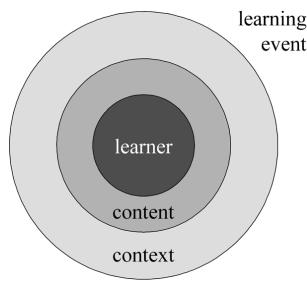


Figura 1. Modelo simplificado da relação entre aprendiz, conteúdo e contexto num evento de aprendizado (FIGUEIREDO; AFONSO, 2006, p. 5).

Mas se mesmo uma “sala de aula convencional” pode ser encarada, no modelo, como um “evento de aprendizado”, o que, então, diferencia a abordagem deste a partir da perspectiva de uma pedagogia dos contextos de aprendizagem? Na verdade, a sala de aula tradicional é tão engessada em seu formato – aula centrada na fala do professor, ambiente formado de mesas, cadeiras e quadro, conteúdo pré-determinados por um currículo pouco flexível – que é desnecessário pensá-la como um contexto de aprendizagem complexo.

Numa aula tradicional, praticamente tudo o que acontece é previsto e planeado ao pormenor, havendo uma relação linear e determinística entre plano e resultado. Uma das funções essenciais do professor, nesse contexto, é, precisamente, a de assegurar esse planeamento. Pelo contrário, quando o contexto de aprendizagem é entendido como um sistema social adaptativo complexo, não é possível proceder a um planeamento pormenorizado: uma vez clarificados os resultados pretendidos, criam-se condições para que os participantes se auto-organizem e atinjam esses resultados de forma autônoma e culturalmente rica. (FIGUEIREDO, 2016, p. 821)

Já nos processos de aprendizagem centrados na autonomia do aluno, os contextos de aprendizagem são criados e compartilhados tanto por quem ensina como por quem aprende, bem como por outros atores que possam se fazer presente (administradores, equipe técnica etc.). Existe uma vasta gama de modelos com mais ou menos protagonismo do aluno, e a complexidade dos contextos de aprendizagem aumentam na proporção em que aumenta a autonomia do aprendiz (FIGUEIREDO, 2016, p. 814-5).

Outro aspecto importante que ajuda a definir o que sejam contextos de aprendizagem é o paradigma filosófico ao qual se está filiado. Para Figueiredo e Afonso (2006, p. 6), de maneira simplificada, pode-se dizer que existem duas formas de abordar o conhecimento, uma positivista e outra fenomenológica. Para diferenciá-las, basta olhar

como elas respondem três tipos de questões: uma ontológica que se preocupa em questionar *o que se pode conhecer*; uma epistemológica, que questiona *o que é conhecimento*; e uma metodológica, centrada em *como se constrói conhecimento*. A seguir, discute-se como cada um desses paradigmas filosóficos respondem a esta questão e o que isso implica nas concepções de contextos de aprendizado.

3.4.1 Bases filosóficas que podem guiar a concepção de contextos de aprendizagem

O positivismo é um paradigma filosófico datado da segunda metade do século XIX, cujo expoente teórico é Auguste Comte. Ao longo de toda sua obra, o filósofo francês busca estabelecer noções que superem o que para ele são estágios anteriores do pensamento humano: o estado teológico – que apresentaria os fenômenos “como produzidos pela ação direta e contínua de agentes sobrenaturais” – e o estado metafísico – em que os agentes sobrenaturais do estado anterior são meramente substituídos por forças abstratas. Já no estado positivo, o espírito humano abre mão da busca por causas últimas e passa a preocupar-se apenas com a busca de leis gerais e efetivas por meio da observação e do raciocínio: “A explicação dos fatos, reduzida então a seus termos reais, se resume de agora em diante na ligação estabelecida entre os diversos fenômenos particulares e alguns fatos gerais, cujo número o progresso da ciência tende cada vez mais a diminuir” (COMTE, 1978 [1825], p. 3).

A visão positiva dos fatos abandona a consideração das causas dos fenômenos (procedimento teológico ou metafísico) e torna-se pesquisa de suas leis, entendidos como relações constantes entre fenômenos observáveis. [...] Segundo Comte, a experiência nunca mostra mais do que uma limitada interconexão entre determinados fenômenos. Cada ciência ocupa-se apenas com certo grupo de fenômenos, irredutíveis uns aos outros. (GIANOTTI, 1978, p. X-XI)

Dos ensinamentos de Comte decorreu uma série de reflexões sobre o conhecimento que respondem as três questões apresentadas por Figueiredo e Afonso (2006) de maneira particular. À pergunta ontológica – “o que pode ser conhecido” –, o paradigma positivista responde afirmando que a realidade é independente de pensamentos e crenças sobre ela; essa realidade, tangível ou não, tem certo grau de estabilidade, o que

faz com que possa ser conhecida e explicada por meio de leis imutáveis (FIGUEIREDO; AFONSO, 2006, p. 7).

No que concerne a questão epistemológica – “o que é conhecimento” –, o positivismo atesta que não se trata de conhecer as causas últimas, mas apenas a sequência de fenômenos que se sucedem do mais simples ao mais complexo, que pode ser descrita em leis permanentes e imutáveis (FIGUEIREDO; AFONSO, 2006, p. 8). A forma como o positivismo responde a segunda questão tem impacto direto na resposta à questão metodológica – “como se conhece”: quando usados métodos adequados, a descrição desses fenômenos seria independente dos sujeitos do conhecimento. Um dos princípios que guiariam esse “método adequado” são encontrados em *O discurso sobre o método*, de René Descartes (2001 [1637], p. 23), em sua segunda parte:

[...] dividir cada uma das dificuldades que examinasse em tantas parcelas quantas fosse possível e necessário. [...] conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos; e supondo certa ordem mesmo entre aqueles que não se precedem naturalmente uns aos outros. .

O segundo princípio que rege a resposta positivista à questão de como se conhece é o da razão suficiente proposto por Leibniz (2004 [1714], p. 158) em *Princípios da natureza e da graça*: “*nada se faz sem razão suficiente*, isto é, que nada ocorre sem que seja possível àquele que conheça suficientemente as coisas dar uma razão que baste para determinar por que é assim e não de outro modo”.

O que interessa aqui é ver, afinal, como essas respostas reverberam na maneira como os contextos de aprendizados são encarados. Do ponto de partida do positivismo, o contexto é visto como algo que se dá num mundo material real, portanto externo e absolutamente independente do aprendiz e de suas atividades; ou seja, o contexto é visto como o meio em que as atividades de aprendizagem ocorrem, dentro de limites físicos que podem ser delimitados com clareza. Graças ao princípio de razão suficiente, o contexto, para o positivismo, também é visto como algo estável e regido por leis imutáveis; portanto, seria possível prever a forma como ele se modifica no tempo e no espaço.

Isso significa que um contexto positivista é estável e *previsível*, e seu comportamento pode ser *caracterizado a priori*. [...] Os princípios de modelagem analítica e razão suficiente também reforçam a já

mencionada independência entre as atividades do aprendiz e contexto. *As atividades acontecem dentro do contexto*, mas independente dele e seguindo uma trajetória que foi planejada. (FIGUEIREDO; AFONSO, 2006, p. 11-2, tradução nossa, grifos do original)²²

A fenomenologia, por outro lado, responde às três questões sobre o conhecimento de maneira diversa. As palavras de Maurice Merleau-Ponty em *Fenomenologia da percepção* (1999 [1945], p. 494) apontam o caminho que essa linhagem trilhará:

Se encontro coisas em torno de mim, não pode ser porque elas estão efetivamente ali, pois desta experiência de fato, por hipótese, eu nada sei. Se sou capaz de reconhecer a coisa, é porque o contato efetivo com ela desperta em mim uma ciência primordial de todas as coisas, e porque minhas percepções finitas e determinadas são as manifestações parciais de um poder de conhecimento que é coextensivo ao mundo e que o desdobra de um lado a outro.

O excerto mostra que os fenomenologistas recuperam a ideia de experiência. Isso quer dizer que sobre o que são as coisas em si não se pode saber, o que se pode conhecer é como o indivíduo reage à interação com elas e como elas afetam a percepção. Essa percepção não é algo dado apenas pela subjetividade pura do sujeito do conhecimento, mas acontece por meio de uma série de noções que são partilhadas com outros indivíduos, sejam da mesma cultura ou comunidade, sejam da mesma área do conhecimento, da mesma família e de amigos ou do grupo social a que pertence o sujeito cognoscente. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 53-4):

Os investigadores fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares. [...] Os fenomenologistas acreditam que temos à nossa disposição múltiplas formas de interpretar as experiências, em função das interações com os outros e que a realidade não é mais do que o significado das nossas experiências.

O fenomenologista responde que só se pode conhecer aquilo que é apresentado à percepção e a maneira como se reage a ele; ou seja, algo só se torna conhecido à medida que se interage com ele. Essa interação vai transformando as preconcepções e dando novas perspectivas de maneira recorrente e irreversível. Aí já está também a indicação do

²² “This means that a positivist context is stable and predictable and that its behavior can be characterized in advance. [...] The principles of analytical modeling and of sufficient reason also reinforce the already mentioned independence between the activities of the learner and context. Activities occur within the context, but independent of it and following a trajectory that has been planned.”

que seria, então, o conhecimento: é aquilo que move os sujeitos e que é construído para um fim; isso quer dizer que o conhecimento, para a fenomenologia, mais do que responder o porquê de algo, responde “para quê” (FIGUEIREDO; AFONSO, 2006, p. 8).

A resposta da fenomenologia à questão metodológica se dará por dois princípios. O primeiro deles, princípio da complexidade, atesta a necessidade de se reconhecer que a realidade é um sistema complexo e movente, que tem aspectos mutáveis e imutáveis, e que suas partes estão em constante relação. Disso decorre que é impossível conhecer o todo apenas dissecando suas partes, uma vez que ele é mais do que a mera soma destas. O outro princípio é da ação inteligente, que estabelece que a razão humana elabora e transforma aquilo que percebe como dissonante criando respostas que reduzam essa dissonância (FIGUEIREDO; AFONSO, 2006, p. 10).

Quando, então, um fenomenologista pensa em contextos de aprendizagem, está concebendo-o por meio das interações que o aprendiz tem dentro de e com eles: “De fato, essas interações organizam o contexto à medida que ele é percebido pelo aprendiz, bem como organizam a experiência deste. De maneira mais ampla, *contexto é interação*” (FIGUEIREDO; AFONSO, 2006, p. 12).²³

Na visão de mundo construtivista, o contexto não é estável, mas está em *permanente mudança*. Muda porque é uma rede de interações que acontecem, apesar de nós, sob a influência de outros atores do contexto, e muda como resultado das interações que mantemos com ele. A maneira como o percebemos em sua mutabilidade é a maneira como ajuda a construir nossa experiência de aprendizagem. [...] as atividades não ocorrem dentro do contexto, como era o caso do paradigma positivista; *as atividades fazem parte do contexto*. (FIGUEIREDO; AFONSO, 2006, p. 12)²⁴

Aquele modelo concêntrico visto no começo desta exposição, dentro da perspectiva fenomenológica, deixa de fazer sentido. O contexto, dentro desse paradigma, é aquilo que o aluno acha relevante para seu aprendizado, e isso muda a cada momento e situação, ou seja, “contexto é o que o aprendiz *sente* como contexto de sua experiência de

²³ Tradução nossa, grifos do original. “*In fact, these interactions organize the context, as it is perceived by the learner, as much as they organize the learner's experience. To a large extent, context is the interactions.*”

²⁴ Tradução nossa, grifos do original. “*In the constructivist worldview, context is not stable but permanently changing. It changes because it is a network of interactions that happen, in spite of us, under the influence of other actors in the context, and it changes as a result of the interactions we maintain with it. The way in which we perceive it in its changeability is the way in which it helps building our learning experience. [...] Activities do not occur inside the context, as was the case for the positivist paradigm; activities are part of the context.*”

aprendizagem” (FIGUEIREDO; AFONSO, 2006, p. 13).²⁵ A imagem que representa melhor essa outra relação entre conteúdo e contexto dentro de um evento de aprendizagem, portanto, é aquela dada pelo taoísmo em que duas energias opostas mais complementares (Yin, a negativa, passiva, lunar; e Yang, a positiva, ativa, solar) estão em constante movimento, alternando momentos de predominância e equilíbrio (como esquematizado na Figura 2).



Figura 2. A dualidade entre conteúdo e contexto (FIGUEIREDO; AFONSO, 2006, p. 15)

Essa concepção fenomenológica de contexto de aprendizagem tem relação com algumas outras teorias sociológicas, como as teorias da inteligência coletiva (Pierre Lévy e Williams Woolley), as teorias dos sistemas complexos e a teoria ator-rede (Bruno Latour, uma das inspirações metodológicas desta pesquisa e que foi discutida na metodologia) (FIGUEIREDO, 2016, p. 820-1).

Trabalhar com a ideia de contextos de aprendizagem exige que se pense como estes são configurados, o que, como se viu, dependerá da filiação filosófica. Todavia, é preciso olhar também a forma de sua configuração, o que vai depender do que Figueiredo chama de design de contextos de aprendizagem, explicado a seguir.

3.4.2 Design de contextos de aprendizagem

A meta do design de contexto de aprendizagem é, assim como o design de produto, criar novas soluções para contextos pedagógicos por meio de um arcabouço teórico e metodológico que orientem a ação. Esta não é uma preocupação nova na educação, e também abordagens mais mecanicistas do ensino se debruçam sobre o tema em disciplinas como Design Instrucional. A diferença está em que, na abordagem proposta

²⁵ Tradução nossa: “[...] that context is what the learner feels as the context of his or her learning experience.”

por Figueiredo e Afonso, diferentemente da abordagem mais utilitarista, que ignora a complexidade do contexto (ou das redes educativas), exploram-se as dimensões sociais e culturais em profundidade (FIGUEIREDO, 2016; FIGUEIREDO; AFONSO, 2006).

Ao que parece, o termo “design instrucional” apareceu pela primeira vez na década de 1940, durante a Segunda Guerra, quando estudiosos, majoritariamente psicólogos, foram chamados a desenvolver materiais que passassem instruções aos soldados em treinamento de maneira eficaz. No entanto, Skinner, no início da década de 1950, será o estudioso que consolidará a ideia de design instrucional como “instrução programada”.

Considerava-se que cada passo na instrução deveria ser pequeno, assim, os aprendizes responderiam corretamente às questões e seriam motivados pelo feedback imediato, melhorando sua aprendizagem. Cada instrução deveria atender a um objetivo pré-definido durante o planejamento de um curso e/ou componente curricular. A formulação de objetivos implicava em organizar a construção de conhecimento, por meio de ações e condutas a serem realizadas. (SONDERMANN, 2014, p. 42)

Até a década de 1990, várias propostas de design instrucional, com concepções mais ou menos mecanicistas e utilitaristas de ensino, foram surgindo, até que as ideias construtivistas começam a ganhar cada vez mais adeptos e passam a influenciar também esse aspecto da educação. As principais mudanças foram a introdução de problemas complexos e que estivessem alinhados com a realidade que vivem os alunos; a importância dada ao trabalho em grupo na resolução de problemas; o estímulo à investigação de diferentes pontos de vista e perspectivas; a valorização da autonomia do aprendiz e de sua tomada de consciência quanto a seu papel na construção do conhecimento (SONDERMANN, 2014).

Nos dias atuais, dentro de todos os contextos até aqui apresentados, de constante mudança e do surgimento de novas e variadas formas de sociabilidade e comunicação, dadas pela crescente presença das TDIC e TMSF, o design instrucional encara uma série de desafios. É preciso repensar como acessar e manipular a informação e o conhecimento de maneira adequada, encarar as formas de construção de saber coletivas que vêm surgindo (como modelos wiki ou os textos sem autoria ou de autoria múltipla usados na antropologia contemporânea) e buscar soluções “fora da caixa” (SONDERMANN, 2014).

Andrea Filatro (2008) apresenta alguns tipos de design instrucional:

- ✓ *Fixo*: que separa as fases de concepção com a de implantação e, portanto, envolvendo um planejamento antecipado de cada elemento necessário para que o evento de aprendizagem aconteça. Geralmente, apresenta conteúdos bem estruturados, tem a infraestrutura material toda definida e o *feedback* é automatizado.
- ✓ *Aberto ou on-the-fly*: em que a construção é mais artesanal, privilegiando mais os processos do que os produtos da aprendizagem. Os aparatos necessários para o evento de aprendizagem, de forma geral, vão sendo criados, testados e modificados quando necessário ao longo da ação educativa. Esse tipo de design privilegia uma aprendizagem mais flexível e dinâmica, que tem lugar num meio menos estruturado e aberto a interações com outros espaços (materiais ou simbólicos).
- ✓ *Contextualizado*: como o aberto, privilegia os processos e a criação e recriação de práticas à medida que a ação educativa se desenvolve, no entanto, tenta prever antecipadamente o que poderá ser útil para a adaptação de processos quando esta se faça necessária. O planejamento das situações didáticas leva em conta, desde a concepção até a prática, mecanismos de contextualização e flexibilização.

Conceber contextos de aprendizagem será, portanto, semelhante ao design instrucional contextualizado de que fala Filatro, todavia enriquecido pelas sugestões de Figueiredo e Afonso e pela teoria-ator rede. Isso significa entender o design como “atividade destinada a conceber e levar à prática de algo novo”, principalmente considerando a complexidade dos contextos sociais atualmente. Isso implica: uma abordagem especializada para a resolução de problemas de grande complexidade e incerteza; a capacidade de resolver impasses à medida em que eles se apresentam; trabalhar com indefinições e incertezas; e ter flexibilidade para adaptar-se e adequar-se às situações conforme for necessário (FIGUEIREDO, 2016, p. 822).

Aquela ideia da ANT de que as interações sociais se dão como “traduções” é muito útil nesse processo de concepção de contextos de aprendizagem. É por meio da tradução que se mobilizam as partes interessadas na resolução de um problema, criando-se regras que ajudem a identificar os papéis que cada um terá e as atividades que devem exercer, garantindo que o processo ocorra de maneira adequada e a solução seja encontrada

(FIGUEIREDO, 2016). O design de contexto de aprendizagem apoiado na ANT acontece então com:

Os designers [...] traduzindo os objetivos de aprendizagem em uma série de requisitos. Os requisitos são, então, traduzidos em uma combinação de atividades e materiais que compõem o contexto. O processo de design atribui aos vários atores (os alunos, os professores, os protocolos, o conteúdo) papéis específicos que se espera que desempenhem durante o processo de aprendizagem. Em outras palavras, os designers realizam a inscrição, no contexto de aprendizagem, de um programa de ação que deve ser cumprido pelos atores. (FIGUEIREDO; AFONSO, 2006, p. 18)²⁶

Todo esse processo de planejamento, é claro, não impede que imprevistos aconteçam, que os atores convocados acabem por não se adequarem aos papéis que deveriam assumir, ou que tais papéis se mostrem inadequados quando a prática é colocada em ação. O programa criado pode, então, passar por readaptações ou mesmo, na pior das hipóteses, ser completamente rejeitado, mas não sem antes criar sementes para novas respostas ou programas.

A flexibilidade na criação de contextos de aprendizagem da maneira como Figueiredo propõe pode ser potencializada com o uso da tecnologia, o que leva a pensar na criação de *web currículos*.

3.5 Tecnologia e currículo: *web currículo*

Para incluir as TDIC nos ambientes escolares levando-se em consideração todos os elementos vistos até aqui – autonomia e protagonismo do aluno, foco na experiência de aprendizagem, consideração pelos eventos de aprendizagem que ocorrem extramuros da escola –, é preciso pensá-las como mais que ferramentas de disponibilização de conteúdos já preestabelecidos ou plataformas de realizações de tarefas prescritivas e de uma comunicação de mão única ainda centrada na ideia de um professor portador exclusivo do saber e um aluno receptor acrítico e passivo. O que se deve ter em vista é

²⁶ “The designers start by translating the learning objectives into a number of requirements. The requirements are then translated into a combination of activities and materials that make up the context. The design process attaches to the various actors (the learners, the teachers, the protocols, the content) specific roles that they are expected to play during the learning process. In other words, the designers perform the inscription, into the learning context, of a program of action that is supposed to be fulfilled by the actors.”

como aproveitar o caráter horizontalizado e múltiplo da comunicação e do fluxo de informação e conhecimento que a natureza dessas tecnologias possibilita. Ou seja, é preciso integrá-las ao currículo vivo.

Inserir as tecnologias no mundo da educação tendo como paradigma uma concepção de currículo integrado significa entender que seu uso se tornou parte indelével da cultura humana – mesmo aqueles que ainda se encontram não digitalizados, de uma forma ou de outra, sofrem o efeito de tal conjuntura, de tal maneira que “exclusão digital” é hoje um tema em discussões políticas e acadêmicas. Não há mais como fechar os olhos e negar que as TDIC são instrumentos da cultura que funcionam como mediadores da comunicação e da produção de conhecimentos. Só tendo isso em vista, só com a consciência de seus impactos no cotidiano, na cultura, na economia e na política, pode-se realmente incluí-las de forma transformadora nos processos de ensino e de aprendizagem.

[...] só a emancipação do currículo como um hipertexto, organizado em redes de interface que são a base da construção do conhecimento, possibilitará que o currículo adquira um caráter interdisciplinar conducente à remoção das barreiras entre as disciplinas através da instauração de múltiplas conexões curriculares (*cross-curricular connections*) tomando corpo na realização de projetos baseados em temas comuns e relacionados com os interesses dos alunos. (COUTINHO, 2007, p. 8)

Aquelas amarras que tanto se discutem há décadas têm agora chances de serem desfeitas graças à natureza das TDIC. Essas tecnologias ampliam os espaços educativos, que deixam de ser apenas a sala de aula, os laboratórios e bibliotecas, mas abarcam uma infinidade de espaços digitalmente conectados, que transpõem fronteiras nacionais, culturais, linguísticas. Também possibilitam a diversidade de fontes de informação, libertando a reflexão dos limites impostos por certo número de livros ou outros materiais didáticos específicos. Seu potencial de horizontalização de saberes e conhecimento está ligado ao fato de possibilitar a publicização de experiências educacionais – formais e não formais – e curriculares outras que não apenas aquelas intramuros da escola.

A integração TDIC e currículo propicia a articulação dos contextos de formação e aprendizagem com as situações de experiências autênticas, potencializando o desenvolvimento do currículo como construção permanente de práticas intencionais, com significado cultural, histórico e social. Este processo reconstrutivo encontra suporte em conteúdos oriundos de distintas fontes, e representados em linguagens midiáticas e meios tecnológicos, que oferecem aos participantes do ato educativo a oportunidade de integrar conhecimentos sistematizados com

conhecimentos oriundos de suas experiências, produzindo novos conhecimentos e traçando narrativas curriculares singulares. (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 60-1)

A internet e a ampliação de seu acesso por meio das conexões de banda larga e fibra ótica ampliaram sobremaneira a troca de informações e a comunicação, bem como a quantidade e diversidade de bancos de dados, das mais variadas naturezas, em diferentes áreas do conhecimento, expandem-se cotidianamente. Os círculos de pares, grupos de colaboração e trabalho – e, portanto, as maneiras como e com quem se colabora – mudaram e mudam constantemente. A formação de coletivos heterogêneos possibilita que o dissenso apareça e não seja solapado pela hegemonia do mesmo, dos cânones, das grandes sínteses. Todas estas são possibilidades abertas pelas TDIC quando integradas ao currículo. A essa integração, Almeida (2014, p. 28) dá o nome de *web currículo*.

[...] como o currículo que se desenvolve com a midiatização de ferramentas e interfaces das TDIC e se organiza em redes hipertextuais abertas ao estabelecimento de arcos, que criam novas ligações entre nós já estabelecidos, constituídos de informação e também novos nós que integram conhecimentos em construção pelos aprendizes (estudantes, professores e outras pessoas).

Trabalhar com a ideia de redes hipertextuais implica relativizar os saberes hegemônicos e abrir mão de um centro único emanador de conhecimento, seja a figura de um professor seja encarnado em uma instituição; informação, saber e conhecimento não são mais exclusividade de alguns sujeitos em uma cadeia hierarquizada, mas são partilhados horizontalmente. Nessa nova rede, todos são aprendentes, os papéis são moventes, misturados, e a responsabilidade é conjunta. O centro de convergência em um ambiente educativo que deixa de ser hierarquizado passa a ser o aluno, que se torna o referencial do qual partem e para o qual se direcionam os múltiplos sentidos da experiência pedagógica.

Almeida (2014, p. 28-9) ressalta que, na construção de *web currículos*, são elementos essenciais alunos, professores, as tecnologias, a cultura, a proposta curricular e a prática pedagógica (fortalecida por meio de projetos, investigação científica e resolução de problemas):

O aluno é sujeito ativo da própria aprendizagem e o professor, o sujeito que cria situações favoráveis à aprendizagem, com intencionalidade pedagógica, orienta, questiona, fornece informação e media o processo

de aprendizagem do aluno integrada com a TDIC, impulsionando o pensar coletivo, a produção compartilhada e a democratização do conhecimento.

Cada um desses atores precisa ser preparado para entrar nessa relação com as TDIC, especialmente professores. Essa preparação, como já reiterado neste trabalho várias vezes, deve ir além do mero uso de um recurso ou outro na sala de aula, como complemento da aula tradicional. Valdir Rosa (2015, p. 413) sugere que somente uma formação construída sobre bases teóricas críticas possibilitarão aos docentes refletir e repensar suas práticas de maneira transformadora.

As novas formas de pensar o uso de tecnologia na educação e o conceito de *web currículo* proposto por Almeida (2010) e Almeida e Valente (2016) são um primeiro passo em direção à redefinição e reconfiguração das modalidades de educação a distância e de educação híbrida.

3.6 Educação a distância e educação híbrida²⁷

No caminho de construção de um arcabouço reflexivo para esta pesquisa, tentou-se alinhavar concepções progressistas de ensino e de aprendizagem que visam ampliar o protagonismo do aprendiz, com o advento da sociedade da informação e do conhecimento e o surgimento e a difusão das TDIC e TMSF. Estas têm impactado os ambientes escolares e as práticas pedagógicas:

Essas tecnologias têm alterado a dinâmica da escola e da sala de aula como, por exemplo, a organização dos tempos e espaços da escola, as relações entre o aprendiz e a informação, as interações entre alunos, e entre alunos e professor. A integração das TDIC nas atividades da sala de aula tem proporcionado o que é conhecido como *blended learning* ou ensino híbrido. (VALENTE, 2014, p. 82)

Também mostrou-se como a vida contemporânea tem esse caráter híbrido, principalmente quando se percebe a ubiquidade das tecnologias digitais e móveis no cotidiano. Argumentou-se que é inevitável a chegada desse hibridismo à escola. No entanto, essa ligação entre tecnologia e educação não é algo do presente. Se se entende

²⁷ Como dito na introdução deste trabalho e reiterado aqui, quando se apresenta a teoria, o termo usado será ensino híbrido. A expressão “educação híbrida” é utilizada quando se está rediscutindo o conceito.

como “tecnologia” “técnica ou conjunto de técnicas de um domínio particular”, especificando ainda que “técnica” é “conjunto de procedimentos ligados a uma arte ou ciência” (HOUAISS, 2001, p. 2083), ou seja, como “modos de fazer”, nota-se que essa ligação entre tecnologia e educação sempre existiu. O que se testemunha hoje é um novo momento de ampliação das possibilidades transformadoras nos processos de ensino e de aprendizagem. Para entender o hoje, é preciso fazer um breve histórico dessas relações, principalmente no que diz respeito às modalidades de educação a distância.

3.6.1 Educação a distância

Ao longo dos anos, os autores que se dedicaram a pesquisar e refletir sobre formas de ensino a distância foram chegando a diferentes concepções, em que um ou outro caráter é ressaltado a depender do objetivo que se tem em vista. Alguns autores dão ênfase ao maior protagonismo do aluno e a um novo papel de professor como tutor (DOHMEM, 1967; MOORE, 1973; HOLMBERG, 1977); alguns associam a modalidade à possibilidade de instrução em massa (PETERS, 1973); e outros enfatizam a separação física entre professor e aluno (KEEGAN, 1991; CHAVES, 1999). Porém, todos têm em comum o destaque ao papel que a comunicação desempenha (ALVES, 2011, p. 85). Esta também é a ênfase que dá a nossa legislação:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a 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 [...]. (BRASIL, 2017)

A definição de José Moran (2002, p. 1) dá contornos ainda mais claros para a modalidade:

Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

É de se esperar que as discussões mais recentes remetam a tecnologias eletrônicas ou digitais, mas no longo trajeto das formas de ensino a distância, os suportes foram variados. Esse foi sempre o problema: considerar a tecnologia como suporte e não parte integrante da proposta curricular. Há autores que consideram as epístolas de São Paulo às comunidades cristãs da Ásia menor como a origem da educação a distância (ALVES, 2011); Chaves (1999) lembra que autores estão o tempo todo passando ensinamentos a seus leitores por meio de livros. Cada época, portanto, teve uma tecnologia como forma de mediação: a televisão e o rádio constituíram os suportes da década de 1970; os áudios e vídeos, da década de 1980; e nos anos 1990, a incorporação de redes de satélites, o correio eletrônico, a utilização da internet e os programas especialmente concebidos para os suportes informáticos (LITWIN, 2001).

O marco oficial de ensino a distância, concebido dessa forma, costuma ser atribuído a um curso por correspondência anunciado na *Boston Gazette* em 20 de março de 1728. Outras iniciativas particulares se seguiram a esta, até que, em 1858, a rainha Vitória da Inglaterra assina um decreto permitindo à Universidade de Londres a oferecer cursos a distância. Foram despontando iniciativas oficiais e particulares por todo o mundo: mais de oitenta países, espalhados pelos cinco continentes, oferecem uma infinidade de programas *on-line*, com os mais diferentes propósitos, desde cursos para diletantes querendo se aperfeiçoar num assunto de seu interesse, até formações profissionalizantes e acadêmicas (ALVES, 2011, p. 87; THOMPSON, 2018).

Ao recuperar os primórdios do ensino a distância no Brasil, são encontrados relatos no século XX, sendo o marco inicial identificado pela maioria dos autores um anúncio de formação profissionalizante a distância publicado no *Jornal do Brasil* em 1904. As primeiras iniciativas no país estavam ligadas à profissionalização, e é dentro desse filão que se encaixam os cursos oferecidos pelas Escolas Internacionais, também nos anos iniciais do século XX. Tratava-se de filiais da norte-americana International Correspondance School, fundada em 1896 e que apresenta unidades no mundo inteiro. O público-alvo era de pessoas procurando emprego e formação profissional, e os cursos eram por correspondência (ALVES, 2009; ALVES, 2011).

A primeira instituição brasileira a oferecer cursos a distância de que se tem notícias é a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada em 1923 e que oferecia, pelo rádio, diferentes cursos, tendo como objetivo ampliar o acesso à educação das camadas mais populares. Também foi pelo rádio a primeira iniciativa estatal, com a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação em 1937. Exemplos dos

programas de cursos pelo rádio que valem ser citados são: o Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), nos anos 1940 e 50, com a Universidade do Ar; a Igreja católica, por meio de sua diocese de Natal, que criou em fins da década de 1950 algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base; e o Moberal (Movimento Brasileiro de Alfabetização), programa de alfabetização de adultos criado durante o regime militar e que contava com modalidades presenciais e a distância com uso de rádio (ALVES, 2009; ALVES, 2011).

Seguiram-se a essas iniciativas muitas outras, usando os mais diferentes suportes, como a educação de jovens e adultos por meio de telecursos que marcou os anos 1970 e 1980, e as iniciativas mais modernas com o uso das TDIC e TMSF, que começam a tomar forma primeiro no ensino superior a partir dos anos 1990 (ALVES, 2009). Em 2009, estavam credenciadas pelo MEC 145 instituições aptas a oferecer cursos a distância em nível superior, que juntas formavam um universo de mais de 760 mil alunos (MEC, s.d.). Segundo Alves (2009, p. 13), são pouco mais de cem instituições que oferecem a modalidade a distância para o ensino básico, além de um significativo número de cursos livres, o que resultaria em mais de quinhentas entidades que se dedicam no Brasil a oferecer educação a distância. E esse número pode e deve crescer, não só devido ao aumento e às melhorias das tecnologias digitais, como ao cenário atual da pandemia de Covid-19, que acelerou o processo.

3.6.2 Educação a distância e tecnologias digitais

Antes de entrar especificamente na relação que, hoje, educação a distância tem com as novas tecnologias, é bom elencar algumas precauções quando se deseja trabalhar com essa modalidade. Henri Dieuzeide (apud BELLONI, 2001, p. 61) chama a atenção para três preocupações. Em primeiro lugar, deve-se ter claro que educação não é um “sistema de máquinas de comunicar informação” ou de simplesmente transmitir conhecimentos. A educação deve “problematizar o saber”, contextualizar os conhecimentos, colocá-los em perspectiva para que os estudantes possam apropriar-se deles e utilizá-los em outras situações. Também é preciso lembrar que conhecimento e informação não são a mesma coisa: “O conhecimento ainda não é o saber, e o saber escolar não é todo o saber. Ele é seleção e interpretação dos conhecimentos cuja aquisição é julgada indispensável ao desenvolvimento pessoal e à competência dos que aprendem” (DIEUZEIDE apud BELLONI, 2001, p. 61).

Outro aspecto importante a ser lembrado é que, a distância ou não, a educação tem como objetivo a aprendizagem efetiva, e para que esta aconteça, “a informação deve ser acessada e o conhecimento deve ser construído” (VALENTE, 2011, p. 14).

O desafio da Educação, de modo geral, e da Educação a Distância (EaD), em particular, está em criar condições para que a aprendizagem ocorra baseada nessas duas concepções. Isso implica a elaboração de diferentes abordagens de EaD, contemplando tanto a transmissão de informação como a construção de conhecimento. (VALENTE, 2011, p. 14)

Como nas demais opções, a educação a distância apresenta pontos positivos e negativos, o que dá um certo equilíbrio a qualquer análise feita sobre o tema. Como pontos fortes, pode-se elencar: a possibilidade de modificações rápidas no conteúdo; o foco no aluno, sendo este responsável pelo andamento e pela frequência de seu estudo; a flexibilidade de horário e acesso ao conteúdo; potencial de interação síncrona e assíncrona entre os alunos; e os custos menores de manutenção do curso, face à possibilidade de aumento no número de participantes. Entre os pontos fracos, destacam-se: a ainda persistente exclusão digital no Brasil; a resistência à mudança na cultura educacional do país (o foco ainda é predominantemente no professor); o maior risco de evasão, caso não seja encontrada uma metodologia que envolva o aluno; os custos maiores para implementação da estrutura; e uma preparação do curso (planejamento, concepção de estratégias, produção de materiais didáticos etc.) mais demorada e trabalhosa do que no presencial.

Somam-se a isso o fato de as tecnologias serem encaradas, muitas vezes, como meras ferramentas de solução de problemas e de a ênfase, quando se trata de tentativas de educação a distância, acabar sendo dada aos processos de ensino, sendo que pouca atenção é dirigida aos processos de aprendizagem (BELLONI, 2001). Na prática, os principais preceitos dessa metodologia educacional – a preocupação com as necessidades e peculiaridades dos estudantes, situações de aprendizagem, níveis de motivação e condições de estudo – não condizem com o que se preconiza como ideal. Os modelos atuais se aproximam mais dos “sistemas ensinantes” do que dos “sistemas aprendentes”. Um fator importante para reverter essa situação é refletir sobre o novo papel do professor nesse contexto.

Em primeiro lugar, na análise de ensino a distância, observa-se que a missão do professor ganha novos contornos. Este não está preparado para as demandas de uma

aprendizagem em que seu campo de atuação é ampliado para além das fronteiras de sua sala de aula, uma vez que ele passa a fazer parte não somente daquele momento presencial, mas também, com igual importância, do planejamento dos cursos (DEMO, 2002). Essa responsabilidade, comumente relegada a segundo plano como se fora uma atividade menor, ganha grande importância nas demandas por uma educação baseada nas necessidades dos alunos. Planejar as aulas de acordo com as peculiaridades das turmas, trabalhando com os recursos disponíveis de maneira adequada e responsável, passa a ser crucial para atingir os objetivos educacionais traçados pelo projeto pedagógico.

Ainda sobre o novo papel do professor, a pesquisadora Maria Luiza Belloni (2001) propõe que este se transforme de “entidade individual” à “entidade coletiva”. Para a autora, o professor deverá tornar-se parceiro dos estudantes no processo de construção do conhecimento. William Renner (apud BELLONI, 2001) defende a mudança radical no enfoque do processo educativo – do professor para o aprendente, do ensino para a aprendizagem –, uma conscientização que permita o desenvolvimento de uma metodologia educacional mais adequada aos alunos, com práticas inovadoras e compatíveis com as mudanças sociais.

Seriam, então, múltiplas as funções do professor, principalmente quando se fala de educação a distância:

- *Professor formador* – orienta o estudo e a aprendizagem, conduz o estudante à pesquisa e ao aprendizado, acompanhando-o nas descobertas e na busca por informação.
- *Professor conceptor e realizador de cursos e materiais* – participa como figura central do planejamento didático do curso, definindo plano de aula, currículo e recursos pedagógicos.
- *Professor pesquisador* – participa das pesquisas de seus alunos com o intuito de perceber o caminho que eles estão seguindo, visando a melhor orientação e o melhor aprendizado com estas experiências. Pesquisa e reflete sobre seus estudos, objetivando a melhoria de suas práticas pedagógicas.
- *Professor tutor* – orienta os estudantes, tirando dúvidas e aconselhando-os sobre possibilidades de aprendizagem de acordo com as características e dificuldades de cada um (BELLONI, p. 83).

A estes papéis pode ser adicionada a figura do especialista em desenho instrucional dos cursos, que, na falta de conhecimento do professor, ajuda-o a desenvolver o material para o ambiente do ensino a distância.

Com todas essas características necessárias, há, no entanto, uma grande dificuldade por parte dos docentes em equilibrar essas funções. Para Belloni (2001), existe o hábito de considerar que o maior problema atual dos sistemas educacionais é criar condições que propiciem o desenvolvimento dos alunos para exercerem funções ainda desconhecidas, implicando em que a educação os prepare para desenvolver autonomia e capacidade de aprender, oferecendo-lhe formação continuada ao longo de sua vida profissional. No entanto, esquece-se que os professores também precisam ser preparados para apropriarem-se das inovações tecnológicas e suas consequências pedagógicas, assim como para estender o seu aprendizado e garantir sua atualização na formação continuada.

Os profissionais de educação, defende Bernard Blandin (apud BELLONI, 2001), devem-se desenvolver para se tornarem competentes em quatro grandes áreas: cultura técnica; competências de comunicação; capacidade de trabalhar com método e capacidade de adequar suas aulas à realidade dos alunos. Quando se trata do uso das TDIC e das TMSF na educação a distância, essa preparação do docente faz-se ainda mais necessária: é preciso fazer com que os profissionais na área de educação saiam de sua “zona de conforto” e se mostrem abertos a novas formas de se relacionar com os alunos e com o conhecimento.

Tem-se dado destaque neste trabalho à necessidade inadiável de aceitar a presença das TDIC e das TMSF no cotidiano dos estudantes e abrir os olhos para as maneiras como elas podem contribuir para o mundo da educação. Está-se apenas começando a vislumbrar em que extensão a tecnologia traz novas expectativas tanto para a aprendizagem quanto para suas diferentes formas de abordagem. A educação ainda se encontra nos patamares iniciais deste paradigma, dessas transformações. Falta, no entanto, experimentar contribuições efetivas que as TDIC e TMSF podem oferecer, ainda mais sobre as modalidades de educação *on-line* (GARRISON; ANDERSON, 2003).

Ultrapassando os limites dos métodos e recursos tradicionais, a educação a distância emerge como um meio também assíncrono de aprendizagem colaborativa, algo que, até bem pouco tempo, poderia parecer contraditório e impossível de ocorrer no campo educacional – um oximoro. Novas possibilidades, portanto, descortinam-se para os educadores, pois estes espaços permitem uma potencial democratização da informação e do conhecimento (a depender da democratização do acesso); ou seja, menos controle e

manipulação em detrimento de maior liberdade e flexibilidade. As possibilidades da aprendizagem *on-line* transformam o papel da escola, que agora deve servir de bússola para navegar no “mar do conhecimento” que a internet propicia, superando a visão utilitarista de só oferecer informações úteis à competitividade para obtenção de resultados. Isso significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e os jovens, na busca de uma informação que os faça crescer. Como alerta Ladislau Dowbor (1995), a escola passará de “lecionadora” para gestora do conhecimento, sendo a educação, neste contexto, determinante para o desenvolvimento.

Para Chaves (1999, p. 15):

A educação em geral e a educação a distância, em particular, tornaram-se estratégicas para o desenvolvimento, mas para isso, não basta modernizá-la, como querem alguns. Será preciso transformá-la profundamente. A educação no século XXI tende, cada vez mais, a se tornar permanente, constante, não formal, difusa, multi-institucional e viabilizada pela tecnologia.

É notório que a inclusão da metodologia de ensino a distância nos sistemas de educação necessita de atenção quanto à adaptação ao seu dia a dia; porém, segundo Lévy (1999), o essencial na reestruturação da educação seria a adoção de um novo estilo de pedagogia, favorecendo ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Dessa forma, os processos de ensino e de aprendizagem a distância se tornam um terreno fértil para a “desconstrução” dos papéis educacionais e para o surgimento de um novo aluno, de um novo professor, de uma nova escola.

Apesar de todas essas portas que se abrem com a educação a distância aprimorada pela presença de TDIC, um sistema que misture momentos a distância e presenciais pode melhor ajudar na superação das limitações e aporias do ensino tradicional. Um modelo híbrido de educação apresenta diversas oportunidades de formação, que podem ser adaptadas a cada tipo de situação; as condições dos alunos e o teor das disciplinas ditarão as escolhas pedagógicas mais eficientes para se chegar aos objetivos educacionais traçados.

3.6.3 Educação híbrida

O conceito do que é híbrido na educação tem lugar na combinação entre atividades pedagógicas presenciais realizadas e mediadas pela tecnologia. O ponto central é que o

foco esteja no estudante como protagonista. A proposta educacional híbrida encontra diferentes aspectos a serem considerados, sendo um deles o próprio contexto híbrido da sociedade.

A palavra “híbrido” quer dizer misturado, combinado, mesclado etc.; e em várias dimensões da sociedade contemporânea, é possível encontrar atividades nas quais essas significações estão presentes. A interação entre as pessoas, a relação com prestadores de serviços, tarefas do dia a dia e até mesmo a educação são exemplos de situações em que lidamos com elementos virtuais combinados com atividades *off-line*.

Entrando especificamente na discussão da educação, Moran (2015) mostra o híbrido como um conceito que sempre esteve presente graças à combinação entre diferentes espaços, tempos, pessoas, métodos etc. A diferença para o momento atual está representada na mobilidade e na conectividade como pontos basilares e de significativa importância. Esse novo cenário faz com que apareçam diversas e incontáveis possibilidades de materializar essa “mistura” proposta no conceito original. Uma educação híbrida, no contexto atual, possibilita que a combinação se dê entre tipos diferentes de conexão entre os participantes, locais de atividades simultâneas, aplicação de modalidades diversas e uma intensa e profunda ênfase na personalização da trajetória do estudante, mediada pela tecnologia e orientada pelo professor.

O conceito híbrido abre a possibilidade para uma experiência de aprendizagem com maior protagonismo do aluno graças às diferentes propostas de metodologias ativas, já discutidas anteriormente neste trabalho. Em essência, há muitas décadas se fala na transformação da educação a partir da transição do chamado modelo tradicional para uma proposta de aprendizagem ativa, mas a velocidade dessa mudança, mesmo com o avanço já descrito do EAD e do próprio ensino híbrido, não se mostrou significativa. Neste momento, abre-se uma nova oportunidade para que a mudança avance mais profundamente. O mergulho no *on-line* que a pandemia trouxe abre a possibilidade de rediscutir o conceito de híbrido na educação, com todas as potencialidades e aprendizados das experiências passadas.

Quando se reflete como o aluno, no ensino tradicional, supostamente leva sua vida acadêmica, percebe-se que, entre leituras, exercícios e pesquisas que deve realizar, seja em casa ou numa biblioteca, ele cumpre boa parte desse percurso com atividades não presenciais:

Como bem observa Romiszowsky (2002), “tipicamente, espera-se que um aluno de ensino médio realize duas ou três horas de estudo extra por dia, seja de trabalho individual ou em grupo. Portanto, no total (análise em nível ‘macro’), um currículo de uma escola secundária convencional é, aproximadamente, dois terços ‘presencial’ e um terço ‘não presencial’”. É muito difícil, portanto, que se conceba um curso presencial sem que sejam previstas atividades a distância. Por que, então, não se aplicarem nos cursos ‘convencionais’ as conquistas tecnológicas e metodológicas de pesquisadores e educadores da área de EAD? A resposta está sendo encontrada por muitas escolas que já incluem LMS, comunidades virtuais, tutoria, hipermídia, simuladores de realidade virtual, videoconferência, entre outros, ao lado de lousas e salas de aula, como recursos de apoio ao ensino. (TORI, 2009, p. 121)

Ou seja, mesmo no ensino dito tradicional, momentos de aprendizado não presenciais sempre estiveram presentes. Além disso, se forem levados em conta laboratórios, diferentes equipamentos, aulas complementares, regras de comportamento, padrões diferentes de sociabilidade, todo o contexto escolar, nota-se que esse ambiente foi e segue sendo híbrido. Portanto, não apenas em termos da separação entre momentos presenciais e não presenciais, mas também de configuração os ambientes escolares:

[...] são sempre híbridos. São formados naturalmente pela associação entre indivíduos e tecnologias/objetos, quer dizer, desde sua origem (como abordamos anteriormente com a origem da materialidade escolar) e, principalmente, hoje com as tecnologias digitais e os objetos infocomunicacionais, e não pela separação hierarquizada destes em sujeito dono da ação e do objeto inerte e passivo, em todas as situações. (OLIVEIRA; PORTO, 2016, p. 47)

Partindo deste pressuposto, é possível romper as barreiras que têm impedido os educadores de assumir de vez a inevitabilidade de uma educação híbrida e aproveitar suas potencialidades.

Dois ambientes de aprendizagem que historicamente se desenvolveram de maneira separada, a tradicional sala de aula presencial e o moderno ambiente virtual de aprendizagem, vêm se descobrindo mutuamente complementares. O resultado desse encontro são cursos híbridos que procuram aproveitar o que há de vantajoso em cada modalidade, considerando contexto, custo, adequação pedagógica, objetivos educacionais e perfis dos alunos. (TORI, 2009, p. 121)

A chegada das TDIC no mundo da educação trouxe mudanças, em especial nas modalidades de educação a distância. Estas foram não só materiais, mas também em termos de concepções teóricas, processos e abordagens pedagógicas. Nesse arcabouço,

surgiram os termos *e-learning*, *web-based education*, *on-line education*, *virtual classroom*, entre outros, todos significando educação a distância mediada por TDIC. No entanto, não são todas as atividades de *e-learning* que acontecem a distância, também costumam ser usadas para complementar e mediar as práticas presenciais. Quando o *e-learning* acontece tanto em atividades presenciais quanto em atividades não presenciais, caracteriza-se o que se tem denominado de ensino híbrido ou *blended learning* (VALENTE, 2014). Heather Staker e Michael B. Horn (2012, p. 3) definem *blended learning* como:

[...] um programa de educação formal em que um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio da entrega de conteúdo e instrução *on-line*, com algum elemento de controle do aluno sobre tempo, lugar, caminho e/ou ritmo de estudo, e pelo menos uma parte em um local supervisionado e longe de casa.

Os autores enfatizam alguns aspectos de sua definição para que o ensino híbrido²⁸ como o concebem não seja confundido com outras modalidades de aprendizagem por meio de TDIC. Em primeiro lugar, destacam que se trata de um programa de “educação formal”, ou seja, diferente de aprendizados informais que o aluno pode ter *on-line*, por exemplo por meio de jogos ou buscas pela internet não guiadas. Também diferenciam a “entrega de conteúdo e instruções” das informações que podem ser adquiridas em sites de busca gerais. Por fim, especificam que a parte presencial deve ser supervisionada, diferenciando-se, portanto, do aprendizado informal que o aluno faz sozinho em bibliotecas, em casa ou em outras localidades (STAKER; HORN, 2012).

Outros aspectos importantes do ensino híbrido como Staker e Horn (2012) o apresentam são: as várias modalidades usadas, tanto *on-line* quanto presencialmente, devem estar todas conectadas, o que significa que o que o aluno aprende *on-line* complementa o que ele aprende nas atividades presenciais; e o controle do aluno não deve se restringir às atividades *on-line*, mas a todo o processo de aprendizagem. Os pesquisadores também fazem questão de diferenciar o ensino híbrido de outras formas de

²⁸ Os autores tratam *blended learning* como uma modalidade de ensino híbrido, enquanto a concepção apresentada na discussão brasileira se aplica ao conjunto de possibilidades de uso de metodologias ativas mediadas pelas TDIC e TMSF. Tradução nossa. “[...] a formal education program in which a student learns at least in part through online delivery of content and instruction with some element of student control over time, place, path, and/or pace and at least in part at a supervised brick-and-mortar location away from home.”

aprendizagem *on-line* que compartilham com ele algumas características (Figura 3), e apresentam quatro modelos de *blended learning*:

- **Rodízio:** programa no qual os alunos fazem um rodízio, por conta própria ou sugerido pelo professor, entre diferentes modalidades de ensino, sendo pelo menos uma *on-line* e as outras podendo ser aula tradicional, trabalho em grupos, tutorias individuais ou tarefas de escrita. Este modelo está dividido em quatro submodelos: rodízio de estação (o aluno circula, dentro da sala de aula, entre diferentes estações, sendo pelo menos uma de *e-learning*); rodízio entre laboratórios (o aluno circula entre diferentes ambientes laboratoriais, sendo pelo menos um deles em que realiza atividades *on-line*); rodízio individual (o aluno circula por diferentes modalidades de aprendizagem com calendário pré-fixado); e a sala de aula invertida (rodízio entre aulas tradicionais presenciais e a disponibilização de conteúdo extra *on-line* fora do ambiente escolar).
- **Modelo *flex*:** programa no qual o conteúdo e as instruções são disponibilizados primariamente por meio da internet, e o aluno faz sua própria agenda de estudos, alternando entre experiências *on-line* e atendimentos individuais ou em grupo com um professor tutor.
- **Modelo *blended misturado* (*Self-blended model*):** programa em que o aluno opta, por conta própria, por complementar sua formação com cursos que sejam totalmente *on-line*.
- **Modelo *virtual enriquecido*:** programa concebido primariamente como modalidade *on-line*, mas em que o aluno enriquece a experiência por meio de atividades presenciais. Difere da sala de aula invertida e do modelo misturado, porque aqui se trata de uma experiência acadêmica completa, e não de uma ou mais disciplinas isoladas (STAKER; HORN, 2012, p. 8-11; VALENTE, 2014, p. 84).

As possibilidades *on-line* oferecem a simultaneidade de linguagem e a ampliação de canais de comunicação, enquanto o presencial pode servir de motivador de engajamento e socialização para o aluno. O virtual associado ao presencial também abre possibilidade de adaptações nos processos de ensino e aprendizagem e conteúdos educacionais de maneira mais rápida, graças a *feedbacks* facilmente compartilháveis. Acrescente a isso, o maior protagonismo do aluno, que é discutido desde o princípio nesta

pesquisa, uma vez que ele poderá adaptar o processo de ensino a seu ritmo de aprendizado. As modalidades de ensino híbrido têm, portanto, um grande potencial para melhorar a qualidade da aprendizagem (TORI, 2009).

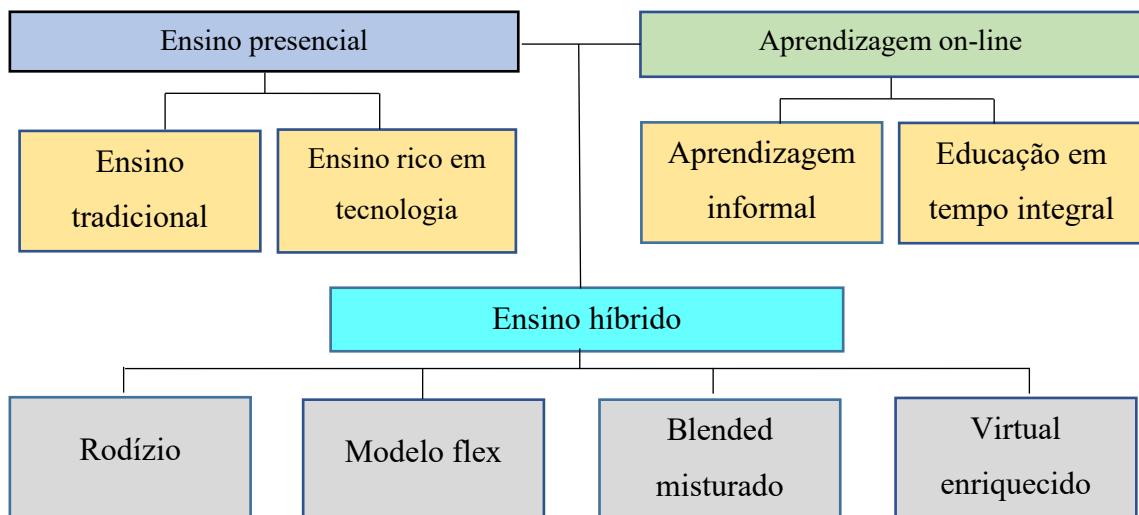


Figura 3. Ensino híbrido em relação a outras práticas de aprendizagem (STAKER; HORN, 2012, p. 6).

Contudo, após a análise do impacto da transposição das aulas presenciais para o ambiente virtual durante a pandemia de Covid-19 feita nesta tese, fica claro que o conceito de híbrido na educação precisa ser repensado. Todas as vantagens que até agora foram expostas serão realmente alcançadas quando se passar a pensar mais em contornos e delineamentos do que em termos de modelos híbridos fechados em que estejam previamente definidos o quanto de cada modalidade deve ser aplicado. O que usar (não só TDIC e TMSF, mas outras tantas tecnologias educativas presentes no mundo contemporâneo), o quanto usar, como usar, por quê, para quê e onde são questões que serão respondidas ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem. Quando se coloca o foco na experiência de aprendizagem do aluno, essas respostas surgirão. É no diálogo constante entre conteúdos a se discutir, prática docente e vivência dos estudantes que será construída uma educação híbrida de fato mais democrática e significativa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pandemia de Covid-19 que atingiu o mundo em 2020 impôs às instituições de ensino, de todos os níveis, em todo o mundo, o desafio de manter a formação de seus alunos mesmo num contexto de isolamento social. Os vários estudos que analisam experiências de ensino remoto no país entre março de 2020 e junho de 2021 indicam os mesmos obstáculos, que variam em maior ou menor grau a depender do público atendido, se a rede é pública ou privada e de que região se trata. Os obstáculos mais básicos citados são a distribuição e o acesso à banda larga no Brasil. Em setembro de 2020, o Ipea lançou nota técnica em que analisa estratégias para universalizar o ensino remoto durante a pandemia. A partir de dados da Pnad contínua, o estudo mostra que 17% dos estudantes brasileiros não têm acesso a internet de banda larga, 3 ou 4G (NASCIMENTO et al. 2020). O impacto disso foi sentido em muitas universidades (HONORATO; MARCELINO, 2020; VALENTE et al., 2020; GODOI et al., 2020; DUTRA; MORAES; GUIMARÃES, 2020; FERREIRA; BRANCHI; SUGAHARA, 2020). Apesar de a instituição foco deste estudo estar situada em uma grande capital do país e atender um público majoritariamente de renda elevada, esse fato não passou despercebido e foi um dos desafios a ser enfrentados.

As falas dos dois atores envolvidos nesse processo de transposição das aulas – alunos e professores – expostas a seguir representam dois momentos do círculo hermenêutico de Ricoeur: eles viveram o processo (mimese I) e reelaboraram a experiência quando foram convidados a responder os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa (mimese II). A interpretação dessas falas realizada pelo pesquisador parte de uma leitura (mimese III) desses dados, que são então ressignificados a partir de sua própria vivência (mimese I). Finalmente, vem a escrita em si que apresenta esse exercício de compreensão (nova mimese II).

Em maio de 2021, um convite para responder um questionário por via da ferramenta Google Formulários (Apêndice I) foi enviado a alunos de graduação dos cursos de Relações Internacionais e de Administração da ESPM-SP. Setenta e seis estudantes aceitaram o convite, e foram obtidas 76 respostas que compõem o primeiro conjunto de dados a ser apresentado. Os cursos de graduação da instituição, até o advento da pandemia de Covid-19, eram todos presenciais.

Ao longo do mês de julho de 2021, foram realizadas conversas com cinco professores dos mesmos cursos a respeito da vivência de adaptação das aulas da graduação, até então presenciais, como já dito, para o modelo remoto. O roteiro dessas conversas, enviado previamente por e-mail aos entrevistados, encontra-se no Apêndice II. Os encontros foram virtuais, realizados pelo Zoom e gravados. O áudio das conversas foi transscrito e encontra-se no Apêndice III.

O primeiro passo para a análise do conteúdo das respostas dos alunos e da transcrição das falas dos docentes foi realizar aquilo que Bardin (1977) chama de leitura flutuante, por meio da qual vamos nos familiarizando com as falas, para então proceder à codificação segundo temas que partiram do conteúdo do próprio material – ou seja, a análise é exploratória, parte do “como” para só depois voltar ao porquê (ou à “teoria”). As categorias criadas foram, então, aplicadas no software NVivo 11 Plus.

Porém, antes de apresentar e discutir os conteúdos das narrativas de alunos e professores, é preciso identificar aquele que escreve e analisa, posto que se trata de um ator também nesse processo. Minha posição nesta pesquisa vai além do papel investigativo; faço parte do quadro gestor da instituição investigada, estive presente e ativo durante a elaboração do Plano Diretor Acadêmico, e estes aspectos fazem com que minha leitura da conjuntura seja significada de acordo com minhas expectativas, mesmo que um método tenha sido usado para evitar parcialidades mais graves. Segue, então, o relato de minha vivência.

4.1 Minha experiência como gestor e pesquisador

Dentro de todo o contexto desta tese, não posso esquecer de mim mesmo: não só pesquisador, mas também diretor nacional de pós-graduação e, graças à minha experiência em educação a distância, um dos responsáveis por guiar a instituição na transposição das aulas da graduação do modelo presencial para o remoto. Quem sabe, expor tal contingência aqui possa também lançar luz sobre como os dados deste trabalho foram apresentados e analisados ? Melhor que negar ou fingir que somos capazes de controlar expectativas pessoais, talvez seja encará-las de frente e colocá-las em perspectiva também.

Assim como a maior parte dos funcionários da instituição, eu trabalhei 100% em *home office* de março de 2020 até o momento em que escrevo esta tese – estamos nos

preparando para retornar as atividades nas unidades neste segundo semestre de 2021. Isso significa que todas as interações que tive foram *on-line*. O Zoom e o Teams já eram usados antes na Escola como sala de reunião, mas a intensidade desse uso aumentou: o que antes era tratado por mensagens ou telefonemas, ou mesmo com uma ida à sala de um professor, acabou sendo resolvido por meio dessas duas plataformas.

Devido a meu cargo e o papel que me foi designado durante a pandemia, tive reuniões constantes com professores e com a direção executiva da ESPM. Logo no começo, participei dos encontros não só de treinamento dos professores, mas de preparação e acolhimento. Era preciso um cuidado com esses atores, que naquele momento estavam se deparando com uma mudança obrigatória, sem alternativa e que seria uma transposição das aulas que eles davam no presencial, nos mesmos dias e horários para o *on-line*. Ao menos essa era a primeira mensagem, mas a realidade não seria bem esta e nós sabíamos. Nossa papel nessas reuniões foi, portanto, dizer que, na verdade, a dinâmica das aulas teria que mudar. Coube à nossa equipe dizer aos professores que o planejamento da aula precisaria sofrer adaptações e ser mais claro. Muitas vezes, o professor entrava em sala, sentia o clima da turma e conduzia a aula a partir dali, não precisando seguir um roteiro estrito. Contudo, a transposição para o remoto não dá essa alternativa.

Aconselhamos aos docentes fazer planos *off-line*, não só com *scripts* para a aula em si, mas com recomendações de leitura sobre formas de avaliá-la. Sugerimos que fossem pensadas atividades que estimulassem um protagonismo maior do aluno e que mostrassem a importância de o estudante responsabilizar-se mais pelo seu processo de aprendizagem. Também procuramos esclarecer que seriam necessárias estratégias para que a aula não se tornasse cansativa. Na sala de aula presencial, o professor pode fazer uso de recursos corporais e táticas para garantir a atenção do aluno, os quais não funcionam no *on-line*. Procuramos preveni-los de que 1h40 de aula expositiva no Zoom poderia não funcionar, e eles acabariam por perder o aluno.

Depois desse momento inicial e com as aulas remotas em andamento, os encontros e reuniões passaram a ser de checagem e *feedback*, em que os professores relatavam o que não dava certo, as dificuldades e reclamações dos alunos. Nos primeiros três meses de adaptação, realizei mais de trinta reuniões não só com os professores, mas também com os alunos. Nelas eram debatidos problemas de diversas naturezas, desde as dificuldades de adaptação e aceitação de uma dinâmica diferente até a demanda dos alunos por desconto. Tentávamos aproveitar também essas oportunidades de encontro

com os alunos para falar de aspectos acadêmicos e pedagógicos, da mudança da proposta e das oportunidades que isso poderia significar.

A partir de cada conversa com professores e estudantes, vinha a necessidade de entrar em contato com as áreas de operação e suporte para discutir os ajustes e os desdobramentos do que vinha acontecendo. Uma demanda comum era a de que todo o suporte técnico, as plataformas usadas para as aulas, precisavam estar em perfeito funcionamento, para que os professores pudessem se preocupar só com a aula e a experiência de aprendizagem do aluno; eles já estavam com o desafio de ter de adaptar sua disciplina ao novo contexto e não seria produtivo se ainda tivessem que lidar com problemas de não funcionamento das ferramentas.

As demandas dos estudantes que recebíamos, além dos questionamentos dos valores da mensalidade, giravam em torno de sua experiência de aprendizagem. Eles queriam garantias de que esta seria equivalente àquela que tinham no presencial. Essa mesma preocupação tiveram os alunos que entraram já no modelo remoto, mas que tinham escolhido a ESPM pelo que ela podia oferecer em termos de estrutura e experiência presencial.

Do ponto de vista do time administrativo, tratava-se de um trabalho diário de checagem de funcionamento das plataformas e ferramentas, sanar os possíveis gargalos, como problemas de acesso e velocidade de internet, dar suporte tecnológico também a alunos e professores que não tinham equipamentos adequados para as aulas em casa, emprestando computadores e pagando banda larga. Também foi uma preocupação dar apoio para além da sala de aula, oferecendo workshops com psicólogos e fisioterapeutas; palestras e encontros sobre qualidade do sono, ansiedade, angústia; debates sobre sedentarismo, as muitas horas em frente ao computador; ginástica laboral para professores e funcionários; e espaços de discussão para possíveis problemas domésticos.

Essas foram as demandas objetivas e práticas que encontrei ao longo de três semestres, mas assim como os outros sujeitos desta pesquisa, eu também sofri impactos subjetivos e individuais. Foram meses de trabalho intenso, mais do que o presencial me exigia. A primeira mudança que senti foi na carga de reuniões *on-line*. Como já adiantei, no presencial, algumas pautas eram resolvidas rapidamente com a ida à sala de um colega ou um rápido telefonema. Durante a pandemia, reuniões via Zoom eram solicitadas constantemente e, quando eu checava minha agenda, percebia que havia uma reunião atrás da outra, muitas vezes avançando o horário. Engraçado assumir isso, um diretor,

mas aprendi a bloquear a agenda, algo que hoje, depois dessa experiência, parece-me tão básico.

Lugar-comum, eu sei, mas algo por que muitos de nós passamos: aprender a respeitar os horários de refeição, de descanso, de lazer, com a família. Nas primeiras semanas, eu me perdia na demanda do trabalho, que acabava consumindo todo meu tempo. Também tive de aprender a respeitar os horários de terceiros; como uma das lideranças da transposição que a instituição estava realizando, via-me querendo resolver as coisas à noite ou cedo demais.

Senti aumentar em mim certo sentimento de urgência e uma ansiedade, provavelmente compartilhada com toda a equipe gestora da faculdade. Uma apreensão com o sucesso da empreitada, com a possibilidade da perda de alunos. A cada semestre, essas preocupações retomavam e o futuro parecia incerto. Meu corpo também sentiu esse estresse, a exemplo do que deve ter acontecido com tanta gente, apesar do apoio e da estabilidade que a instituição procurou oferecer a todo seu quadro de funcionários. Vi-me imerso de maneira muito profunda no processo e acabei negligenciando necessidades óbvias; ficava às vezes dez a doze horas na frente do computador direto, o que resultou numa queda na qualidade da alimentação e do cuidado com a saúde. Resultado: pela primeira vez na vida precisei tomar remédios para controlar a pressão arterial. Com o tempo, saber ponderar essas demandas e gerenciar o tempo tornou-se, mais uma vez, um aprendizado.

Neste momento, exatamente agora enquanto escrevo, estamos retomando algumas atividades presenciais, e as inquietações com o que virá, com os possíveis resultados desse retorno, tomam conta: os alunos vão querer voltar ao modelo anterior? A percepção da qualidade da experiência de aprendizagem pela qual a Escola era percebida será mantida? Como será essa retomada? Iremos aproveitar a experiência adquirida e começar, afinal, a acelerar os esforços na construção de modelos híbridos de ensino? Se sim, que caminhos tomar?

Essas questões se misturam com aquelas de minha persona como pesquisador nesta tese; os papéis se confundem e, talvez, não exista, não há como existir a separação entre aquele que pensa academicamente o assunto e aquele que se depara, no dia a dia, intenso, com todas as contradições, surpresas e desvios de aspectos discutidos tão amiúde nas teorias. O que virá a seguir nesta tese é resultado também dessa minha imersão do mundo real da educação e na instituição que compõe o contexto desta tese.

4.2 Vivência dos estudantes²⁹

Algumas perguntas constantes no formulário tornaram possível fazer um retrato dos estudantes em relação à sua experiência anterior com ensino a distância e à maneira como eles encaram alguns aspectos específicos da transposição que viveram do presencial para o *on-line*.

No que diz respeito à experiência anterior com algum modelo de ensino a distância, apenas 20% dos respondentes (quinze alunos) afirmaram ter tido contato com a modalidade (Gráfico 1). A experiência remota vivida desde o primeiro semestre de 2020 foi, portanto, a primeira do tipo para a maioria deles.

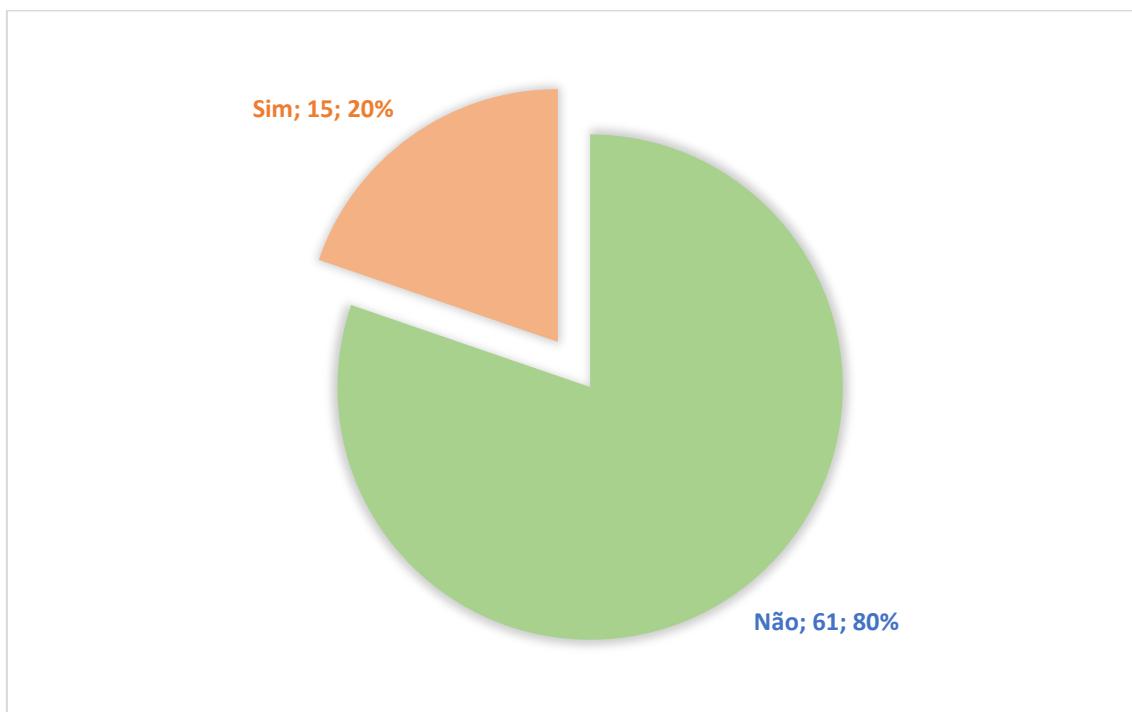


Gráfico 1. Porcentagens de estudantes que tiveram ou não contato anterior com aulas *on-line* ou outros métodos de educação a distância.

Fonte: elaboração própria a partir de dados obtidos com uso de Google Formulários

Entre as experiências anteriores com EAD citadas pelos quinze alunos que a tiveram, apareceram:

- ✓ Outra graduação a distância.
- ✓ Ensino médio a distância cursado no primeiro ano (2020) da pandemia.

²⁹ A íntegra das respostas dos alunos pode ser consultada em: https://docs.google.com/forms/d/1qQTMGih5x_ay_8XvnqO3cDtNAZX9qHSwsYLUpsUDm4/edit?usp=sharing

- ✓ Outros cursos via Udemy e outras plataformas afins.
- ✓ Atividades físicas e outras atividades escolares.
- ✓ O Lifelab da ESPM.

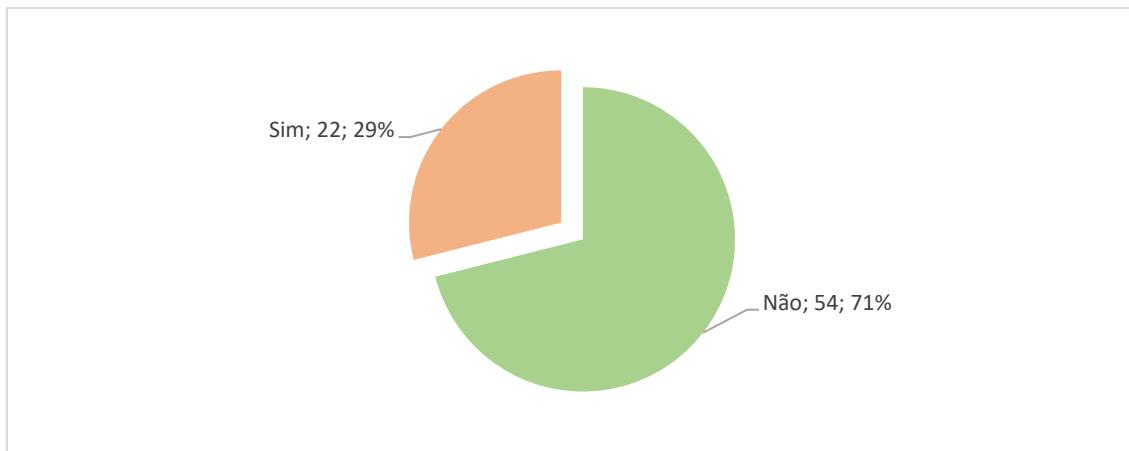


Gráfico 2. Porcentagens de alunos que tiveram ou não dificuldades com a tecnologia.
Fonte: elaboração própria a partir de dados obtidos com uso de Google Formulários

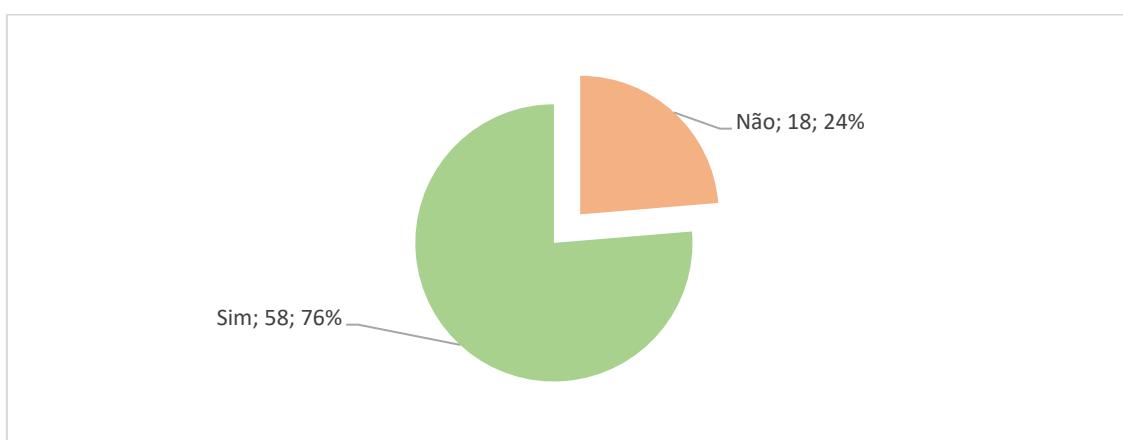


Gráfico 3. Porcentagens de estudantes que apresentaram ou não dificuldades em acompanhar aulas.
Fontes: elaboração própria a partir de dados obtidos com uso de Google Formulários

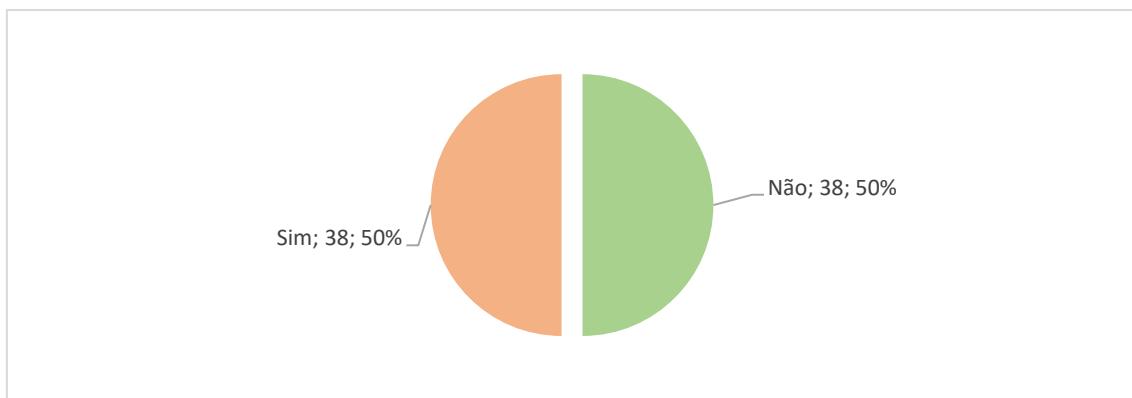


Gráfico 4. Porcentagens de estudantes que tiveram ou não dificuldades para realizar as tarefas requisitadas.

Fontes: elaboração própria a partir de dados obtidos com uso de Google Formulários

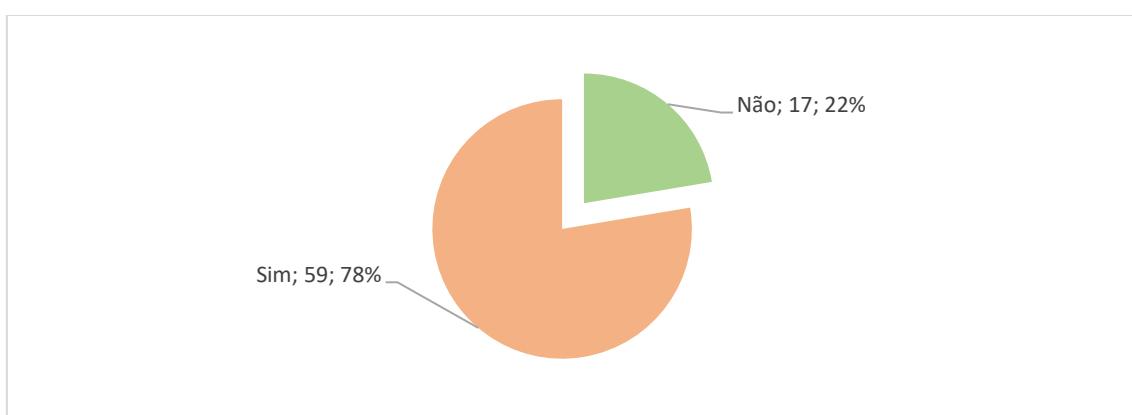


Gráfico 5. Porcentagens de estudantes que sentiram ou não dificuldades para interagir com colegas e professores.

Fontes: elaboração própria a partir de dados obtidos com uso de Google Formulários

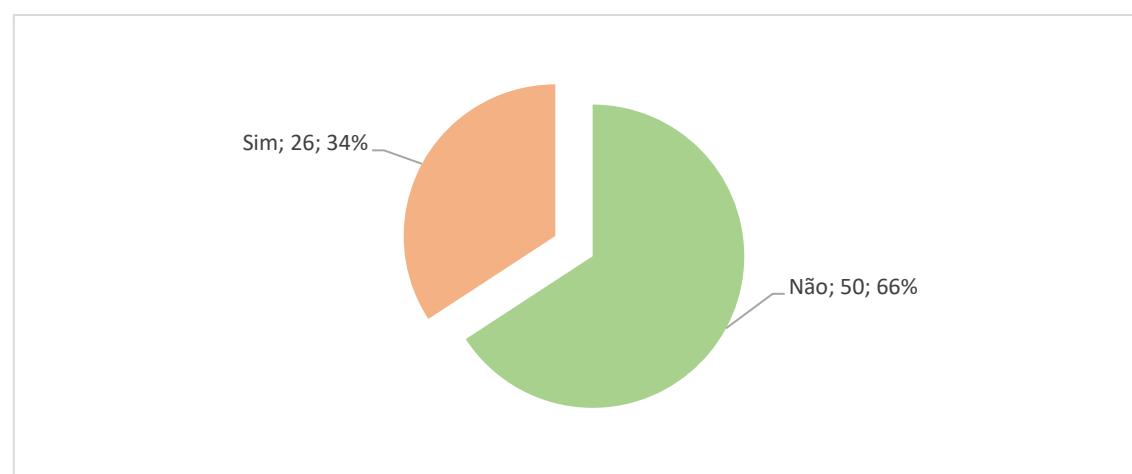


Gráfico 6. Porcentagens de estudantes que encontraram ou não problemas com o espaço do estudante.

Fontes: elaboração própria a partir de dados obtidos com uso de Google Formulários

Entrando mais especificamente na experiência de 2020 na ESPM, os estudantes foram sondados quanto a possíveis dificuldades com alguns aspectos do modelo remoto e, em caso afirmativo, quais seriam.

No que dizia respeito às tecnologias utilizadas, a maioria (71%; 54 alunos) afirmou não ter tido problemas (ver Gráfico 2). Também procuramos identificar se os alunos encontraram alguma dificuldade para acompanhar as aulas *on-line*. Aqui já se vislumbra um primeiro indício de que, do ponto de vista dos estudantes, a experiência não foi totalmente positiva. Cinquenta e oito alunos (76%) afirmaram ter tido problemas em acompanhar as aulas (ver Gráfico 3). Entre os incômodos mencionados, é frequente a dificuldade de manter a atenção, bem como o fato de terem a impressão de que a aula expositiva *on-line* é mais longa que a presencial. Há referências, também, ao cansaço de se passar muitas horas diante do computador.

Metade dos estudantes reportou ter apresentado problemas com a realização das tarefas requeridas (ver Gráfico 4). O aspecto que mais se destaca aqui – reforçado em outras respostas qualitativas – são as referências a um incômodo com o excesso de atividades demandadas (mais uma vez remetendo a ideia de muitas horas passadas diante da máquina), muita carga de tarefas e dificuldades maiores para a realização. Mas também aparecem menções positivas, como: mais dinamismo, mais flexibilidade, menos pressão e mais tempo para pesquisa.

A porcentagem de alunos que sentiu dificuldades na interação tanto entre colegas como com os professores é significativa (78%; ver Gráfico 5). A maioria dos alunos refere sentir falta de interação maior entre colegas e com os professores, não só mencionando a dificuldade de conseguir respostas por e-mail, que lhes parece ser mais rápida quando se pode abordar os professores nos corredores ou após aulas presenciais, como a falta de “olho no olho”, contato físico, expressão corporal etc.

Quanto ao espaço de estudantes *on-line* criado para a contingência de ensino remoto (as plataformas de intercâmbio com a instituição), a maioria dos estudantes não relatou problemas (66%; ver Gráfico 6).

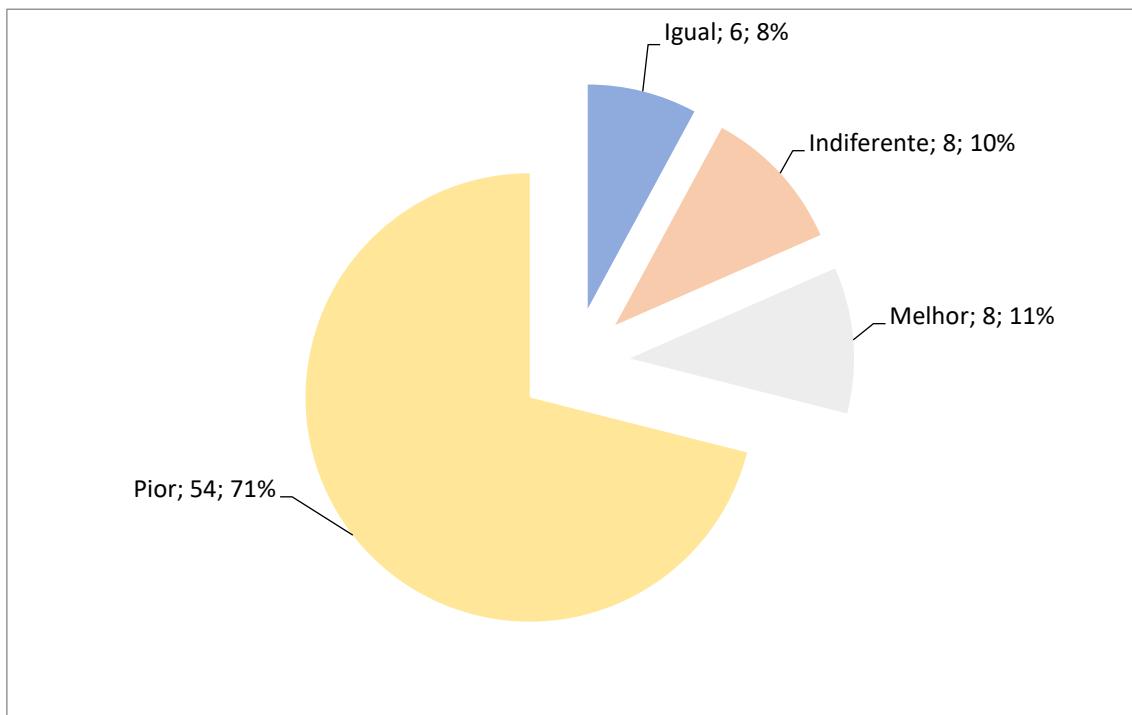


Gráfico 7. Qualidade da experiência remota em comparação com as aulas presenciais.

Fontes: elaboração própria a partir de dados obtidos com uso de Google Formulários

A grande maioria dos alunos (71%) teve uma experiência pior com o ensino remoto em relação ao presencial (Gráfico 7). Contudo, é necessário colocar esse resultado em perspectiva. Nota-se, pela própria fala dos estudantes, que a experiência existencial como um todo deste momento de distanciamento social obrigado pelo contexto pandêmico teve impactos profundos na subjetividade e nos afetos de todos.

Foram 23 referências ao contexto pandêmico. Algumas delas apenas relativizam a experiência vivida por causa da pandemia:

“O meu terceiro ano do EM foi on-line devido à pandemia.”

“[...] a modalidade conseguiu ajudar visto que era uma emergência.”

“[as interações] estão boas se for levar em consideração esta pandemia.”

“Dentro das limitações impostas, os professores têm se adaptado bem e buscado mecanismos diferentes e que facilitem a aula.”

Outras conseguiram ver algum lado positivo:

“Agora no EAD, como a gente não tem muito o que fazer porque estamos em quarentena, as interações aumentam.”

“A pandemia foi o período em que eu mais tive contato com tecnologias novas e funcionais.”

Contudo, a maior parte das manifestações foi negativa, mesmo quando se entende que a experiência foi necessária. O impacto maior foi na interação social. Essa sensação negativa levou alguns a considerarem ruim a ideia de um modelo de ensino *on-line* num futuro. A seguir, algumas falas.

“No EAD, e principalmente nesse cenário pandêmico, o conteúdo fica muito mais pesado.”

“Parece que a cada semestre que passa, a vontade de estudar diminui e as esperanças de uma vida normal também.”

“Depois de três semestres na mesma situação, todo mundo está exausto.”

“Depois de um ano e meio de EAD, pensar em um ensino híbrido que não é por necessidade (pandemia) acho um tanto quanto irrelevante. Quando as aulas voltarem 100% presenciais (se voltarem), considero difícil colocar os alunos novamente em um sistema de aula on-line. Eu não gostaria de ter essa experiência.”

Outro aspecto que é preciso contextualizar é o fato de que o que foi vivido desde o primeiro semestre de 2020 não é uma experiência de ensino híbrido nem de EAD, tampouco de educação híbrida. A literatura produzida durante esse período, inclusive, tem denominado essa transposição obrigatória como *ensino remoto emergencial*.

Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação publicou a Portaria n. 343 autorizando a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a pandemia de Covid-19. Essa transposição passou a ser denominada ensino remoto emergencial (ERE). Embora o meio seja o mesmo – as tecnologias digitais de comunicação (TDIC) – e alguns formatos sejam semelhantes, enquanto o EAD tem seus objetivos e conteúdos pensados dentro dessa modalidade, o ERE mantém os princípios do presencial apenas fazendo algumas adaptações necessárias para o ambiente *on-line*.

Além disso, no EAD existem parâmetros de atuação de professores e alunos que são específicos, enquanto o ERE continua com a mesma dinâmica entre professores e alunos que existe no presencial, pois não foram repensados para a mediação da tecnologia. No conjunto dos dados mostrados a seguir, vê-se claramente os efeitos disso.

Um primeiro reflexo é o fato de que, apesar de os estudantes serem nativos digitais, de não terem apresentado dificuldades com as ferramentas tecnológicas, de estarem habituados, em circunstâncias normais, a interagir com os colegas em redes sociais e aplicativos de mensagens, eles não tiveram uma experiência positiva com o ensino remoto. Isso aponta para o fato de que, na educação, algo está acontecendo para que a mesma fluência que o estudante apresenta no cotidiano não aconteça em contexto escolar. Mais ainda, a análise mais qualitativa das falas mostra que o aluno sente falta de um posicionamento mais tradicional do professor e tem dificuldades de assumir a corresponsabilidade por seu processo de aprendizado.

As pesquisas levantadas que trazem relatos sobre a experiência de alunos também mostram diagnóstico parecido com o encontrado aqui. A sensação foi majoritariamente negativa; os discentes sentem falta do contato social, preferem as aulas presenciais, percebem-se mais sobrecarregados e se ressentem da falta de uma interação mais direta e próxima com os professores (VIEIRA et al., 2020; DUTRA; MORAES; GUIMARÃES, 2020; MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020; VENTURA et al., 2021). Essa sensação deve muito ao isolamento social que o contexto pandêmico exigiu, como as falas dos entrevistados deste e de outros estudos mostram. Vieria et al. (2020), por exemplo, reportam que “no processo de ficar em casa, os estudantes percebem queda na produtividade, alterações de humor e sentimentos de angústia e ansiedade”.

A nuvem de palavras do conjunto das respostas dos alunos (Figura 4) oferece alguns indícios de como esse discurso pode ser analisado e auxilia na identificação de temas recorrentes. São frequentes menções à dificuldade de manter foco e atenção, o cansaço com muitas horas de tela, a falta de interação física com colegas e professores. Apesar da experiência ter sido encarada majoritariamente como negativa, também apareceram impressões positivas, como flexibilidade no manejo do tempo, mais tempo de pesquisa, mais dinamismo em algumas tarefas e atividades, possibilidade de revisitar a aula, objetividade maior e oportunidade de conhecer outros colegas com que normalmente não se associavam quando presencialmente.



Figura 4. Nuvem de palavras do conjunto das respostas dos estudantes.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Software NVivo 11 Plus.

Esses temas foram agrupados em cinco categorias (ou nós, nos termos do software NVivo 11 Plus) de análise:

- ✓ *Experiência de aprendizagem* (em que aspectos como dinâmica das aulas, absorção de conteúdo, dificuldade de realização de tarefas e atividades são filtrados).
 - ✓ *Relação com o tempo* (em que aspectos de como o aluno encara a duração das aulas, o tempo demandado pelas tarefas e carga horária são levantados).
 - ✓ *Interação* (em que aspectos da relação com professores e pares são mencionados).
 - ✓ *Ferramenta tecnológica* (em que são filtradas menções à tecnologia usada durante a experiência, sejam software ou hardware, bem como a cultura digital, EAD, internet e outras TDIC).
 - ✓ *Ensino híbrido* (categoria em que as respostas sobre o que é ensino híbrido são consolidadas com outras possíveis menções ao modelo em outras respostas qualitativas do questionário).

Cada uma dessas categorias foi dividida em respostas de cunho positivo ou negativo em relação à experiência do aluno. Foram consideradas menções positivas aquelas que mostram vantagens do modelo remoto em relação ao presencial; as negativas são aquelas que reputam ao modelo *on-line* uma experiência inferior ou piorada do presencial. Essa caracterização é baseada na perspectiva do pesquisador e não deixa de ser interpretativa.

A categoria que diz respeito a ensino híbrido foi dividida em duas subcategorias: definições e perspectivas de futuro.

Ao longo da análise detalhada dos discursos, outras categorias instrumentais foram usadas para mapear alguns sentimentos ou possíveis correlações.

A seguir, cada uma das categorias é apresentada de maneira detalhada.

4.2.1 Experiência de aprendizagem

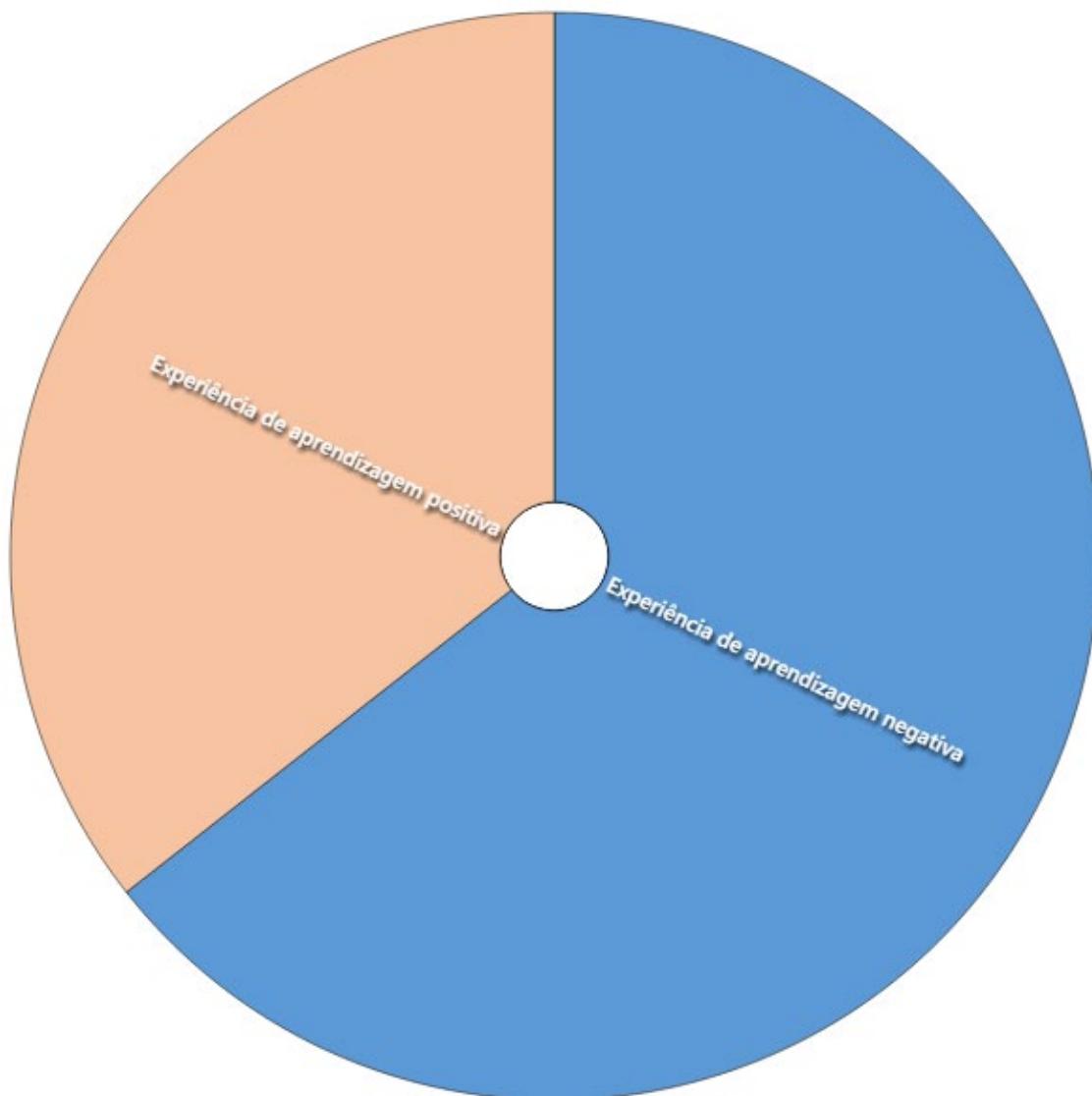


Gráfico 8. Hierarquia de referências negativas e positivas em relação à experiência de aprendizagem dos estudantes.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Software NVivo 11 Plus.

Das 236 referências que classificamos como sendo relacionadas a “experiências de aprendizagem”, 152 foram negativas e 84 positivas (ver Gráfico 8).

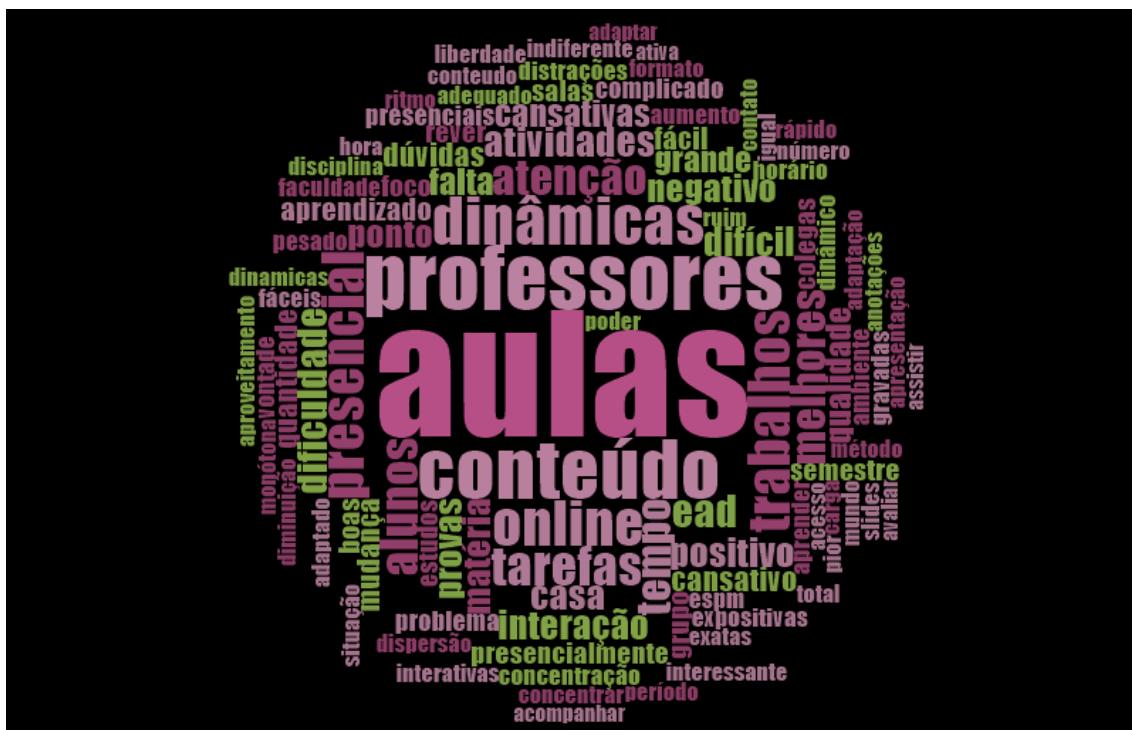


Figura 5. Nuvem de palavras da categoria “Experiência de aprendizagem”.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Software NVivo 11 Plus.

Usou-se o recurso da nuvem de palavras para ilustrar o que está no centro das argumentações dos alunos quando estes refletem sobre sua experiência (Figura 5). Percebe-se uma predominância de menção a aulas e dinâmicas de aula, tarefas, trabalhos e professores. Uma parte das referências negativas girou em torno do fato de que falta interação e engajamento da classe, de que o formato tornou as aulas mais cansativas e que o aprendizado foi prejudicado porque foi mais difícil manter a atenção. Os alunos que viram pontos positivos no modelo remoto referem a possibilidade de rever a aula, de ter acesso a mais material de pesquisa, de sentir que as aulas ficaram mais objetivas e dinâmicas.

As falas dos alunos remetem àquilo que Sacristán (2013; 1997) chama de “currículo real”, o que resulta da soma de todas as experiências e contextos dos alunos, e não só daquilo que está no programa de ensino e do que acontece no momento da aula. No contexto pandêmico, o ERE fez emergir descompassos e desconfortos que ficam escondidos no dia a dia escolar: na verdade, o contexto do aluno não é levado em conta como se deveria; aquilo que é significativo para ele não é abarcado no processo de ensino,

fazendo com que a experiência seja ruim, muitas vezes enfadonha e desinteressante. Aquilo que é mais positivo normalmente refere-se a algo instrumental, como a possibilidade de reassistir aulas, poder realizar mais pesquisas e outros aspectos semelhantes. Não foram identificados aspectos que digam respeito ao fato de o estudante sentir-se mais ativo ou corresponsável por seu processo de aprendizagem.

Algumas falas estão resumidas no Quadro 1.

Quadro 1. Falas dos estudantes relacionadas à experiência de aprendizagem.

<p><i>“Presencial era muito mais divertido e fácil de se manter a atenção! Aí o entendimento do conteúdo fica mais engajador.”</i></p> <p><i>“O conteúdo [das disciplinas] não muda, mas a maneira que é passada é difícil de acompanhar no on-line.”</i></p> <p><i>“[o conteúdo das disciplinas não apresentou] nenhum ponto positivo, falta de compreensão e atenção.”</i></p> <p><i>“[aprendizado] prejudicado; pelo formato ‘quadrado’, sentado em período integral durante as aulas, olhando para a tela, por vezes absorvendo um conteúdo ‘maçante’ por mais de duas horas.”</i></p> <p><i>“[aprendizado] muito ruim; sem interação, sem flow, alunos com dúvidas, sendo penalizados por notas baixas nas atividades e provas.”</i></p> <p><i>“[...] manter o foco no EAD é muito mais complicado do que em aulas presenciais”</i></p> <p><i>“No fim das aulas, já estou muito cansada para entender.”</i></p> <p><i>“Mais complicado porque não temos a infraestrutura que a faculdade oferecer para resolver as tarefas.”</i></p> <p><i>“[...] me tirou o foco da aprendizagem e também sinto dificuldade de aprender nas aulas EAD, especialmente no quesito de trabalho de sala.”</i></p> <p><i>“[Aprendizado] Complicado pelos professores terem que liberar tudo ao deixarem os alunos em grupos para discutirem (o que esqueciam às vezes e atrapalhava a dinâmica).”</i></p>	<p>Experiências de aprendizado negativas</p>
	<p>Experiências de aprendizado positivas</p>

“A adaptação das provas para trabalhos foi muito boa! Conseguir ser muito mais produtiva utilizando o tempo e os conteúdos ensinados durante o semestre em um trabalho que eu conseguia escrever várias páginas e apresentar o que eu estudei, do que uma prova que avaliava meu desempenho do semestre inteiro em apenas uma hora.”

“Eu sentia dificuldade no presencial em anotar o conteúdo no caderno e, ao mesmo tempo, prestar atenção no que o professor estava falando. No on-line eu posso simplesmente baixar os slides e prestar atenção nas aulas.”

“[...] tivemos acesso a mais conhecimentos tecnológicos por conta das aulas online.”

“As plataformas usadas facilitam o nosso processo.”

“[...] mais métodos de ensino e aprendizado.”

Fica aparente em algumas das falas a ação dos professores durante a experiência. Por isso, resolveu-se criar uma categoria analítica para separar e interpretar essas falas. No Quadro 2, são apresentadas algumas menções ao trabalho dos professores segundo os alunos. A maior parte é positiva, reconhecendo o esforço dos docentes em manter a qualidade do ensino, elogiando escolhas metodológicas que melhoraram o aprendizado e dinamizaram as aulas. Assim como os alunos que responderam o instrumento desta pesquisa perceberam o empenho dos professores em oferecer o melhor para manter a mesma qualidade de ensino que o presencial oferecia, estudantes sondados em outras pesquisas também reconhecem esses esforços. Esses alunos, à semelhança dos aqui estudados, também julgam que, dentro das circunstâncias, o ensino oferecido foi satisfatório (DUTRA; MORAES; GUIMARÃES, 2020; VENTURA et al., 2021; FIOR; MARTINS, 2020).

As referências negativas relacionam-se, em sua maioria, ao excesso de tarefas.

Quadro 2. Seleção de algumas falas que retratam o papel dos professores na experiência dos estudantes.

“Complicado pelos professores terem que liberar tudo ao deixarem os alunos em grupos para discutirem.”

“[...] os professores sobrecregaram os alunos com muitas tarefas por ser on-line.”

“[...] professores ultrapassam o horário das aulas ou solicitam atividades sem dimensionar um tempo adequado para entrega.”

Julgamentos negativos quanto ao papel dos

<p>“[...] acredito que os professores talvez tenham perdido um pouco a mão na quantidade das tarefas e formas de avaliação.”</p>	
<p>“[...] muitos professores só passam slides.”</p>	
<p>“Tiveram muitos professores com dificuldade para se adaptar a este novo meio.”</p>	
<p>“[...] senti que os professores passarão a nos responsabilizar para dar a aula como um ‘trabalho’ e não tivemos aulas de verdade.”</p>	Julgamentos positivos quanto ao papel dos professores
<p>“Os professores se organizaram de maneira a diminuir o máximo possível a perda de conteúdo por estarmos em plataforma digital.”</p>	
<p>“Alguns professores lidam com isso de maneira mais positiva. Prof. F. de Inovação, por exemplo, aproveitou a situação para trazer pessoas excelentes para dar palestras e feedbacks sobre o trabalho dos alunos.”</p>	
<p>“[...] alguns professores estão aproveitando muito bem do formato e tornando as aulas bem dinâmicas.”</p>	
<p>“Os professores estão se esforçando muito para dar o seu melhor!! O que é extremamente positivo.”</p>	
<p>“[...] professores dão tudo se si.”</p>	
<p>“[...] os professores estarem se esforçando muito, o que sou muito grata.”</p>	
<p>“[...] os professores têm se adaptado bem e buscado mecanismos diferentes e que facilitem a aula.”</p>	
<p>“[...] a capacidade de professores em inovar o método de prova fez com que a matéria ficasse mais gravada em minha cabeça. O professor B. da matéria Finance em RI 3º semestre foi muito feliz na escolha da avaliação, fez com que eu relacionasse tudo melhor.”</p>	
<p>“Alguns professores utilizaram jogos para aumentar a interação e vontade dos alunos o que acredito ser um ponto muito bom.”</p>	
<p>“[...] o professor G. com as avaliações de países do Oriente Médio no 3º semestre e a professora T. que fez uma simulação da ONU. Ambas as estratégias mudaram o ânimo da aula e a vontade de estar presente e interagindo.”</p>	
<p>“[...] os professores fazem de tudo para a aula ser o mais dinâmica possível.”</p>	
<p>“[...] os professores conseguiram se adaptar bem para continuar garantindo a qualidade de ensino mesmo a distância.”</p>	

Adiante é analisado como esse papel dos professores relatado pelos alunos impactou não só a aprendizagem, mas outros aspectos da experiência com o ERE.

4.2.2 Relação com o tempo



Figura 6. Nuvem de palavras na categoria “Relação com o tempo”.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Software NVivo 11 Plus.

A centralidade dos vocábulos cansativo/cansativa na nuvem de palavras desta categoria (Figura 6) já indica que a relação com o tempo dos estudantes foi majoritariamente negativa (76 menções entre as 98 codificadas como experiências com o tempo; ver Gráfico 9).

A maior parte das falas que referem uma relação negativa com o tempo na experiência remota menciona a duração da aula. Embora tenha sido mantida a mesma carga horária do presencial, 1h40, os alunos sentem como se as aulas fossem mais longas. Também sentiram que as demandas foram muitas e que houve uma cobrança na realização de tarefas e trabalhos que consumiam muito tempo. À semelhança desta pesquisa, outros estudos que sondaram alunos durante a pandemia mostram que eles sentiram cansaço com as longas horas diante do computador, a exposição a diferentes tipos de plataformas digitais, aplicativos e software, o excesso de atividades e o acúmulo de tarefas (VIEIRA et al., 2020; APPENZELLER et. al, 2020; MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020).

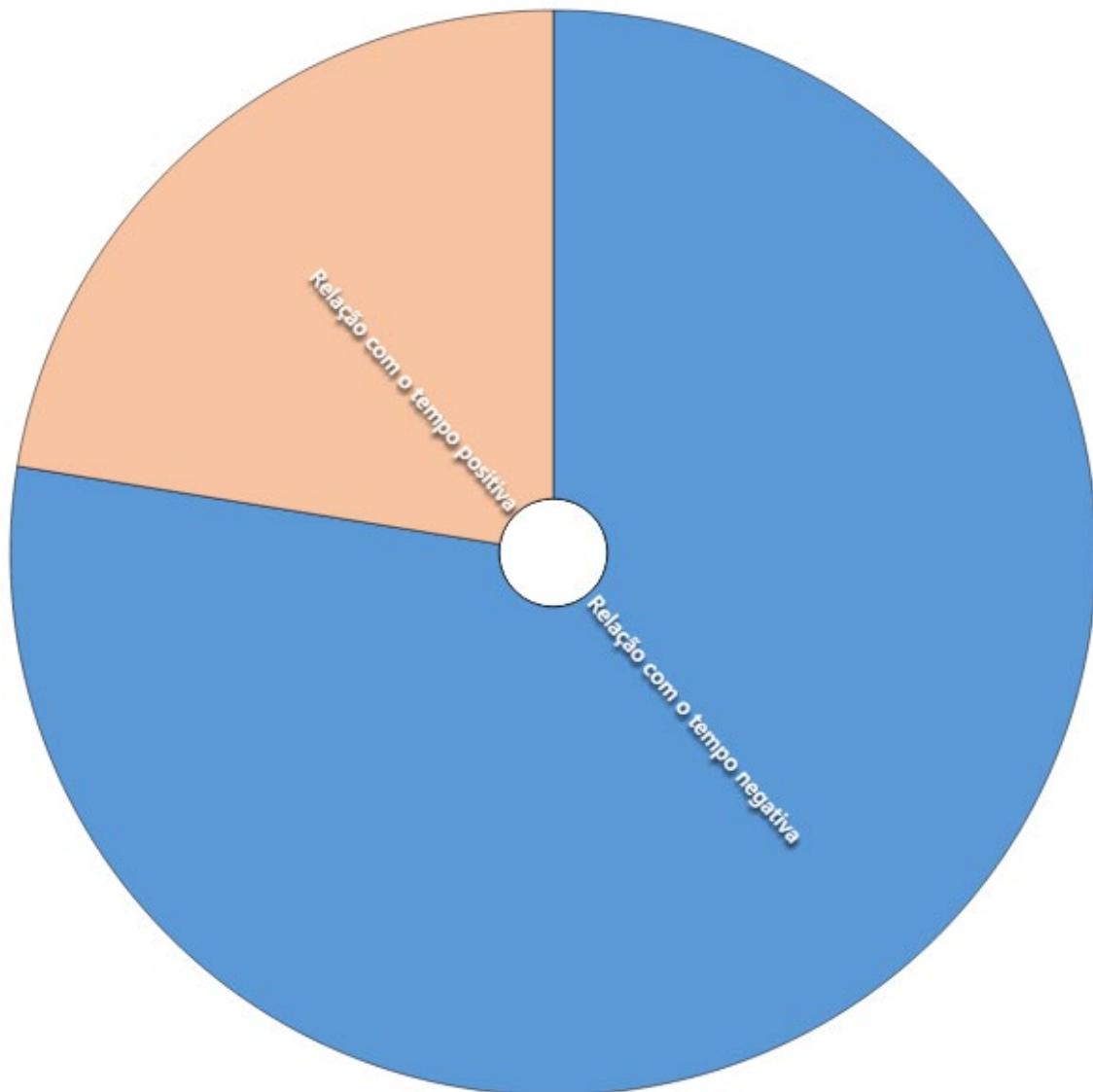


Gráfico 9. Hierarquia de experiências com o tempo classificadas como negativas, neutras e positivas.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Software NVivo 11 Plus.

As referências positivas remetem à maior flexibilidade de horário e economia com tempo de deslocamento (Quadro 3). Tanto aqui como em outras pesquisas realizadas durante a pandemia, fica claro que, mesmo preferindo as aulas em ambiente presencial, os alunos reconhecem a liberdade e a flexibilidade que o ensino *on-line* pode trazer. Poder fazer seu próprio horário, pesquisar assuntos que interessam e rever aulas são exemplos das vantagens associadas ao modelo virtual (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020).

No Quadro 3, algumas falas são apresentadas.

Quadro 3. Seleção de algumas falas que retratam a relação com o tempo dos estudantes.

<p>“Alguns professores passam muito do tempo, fazendo que não tenhamos intervalo.”</p> <p>“Muita distração e 100% do tempo sentado.”</p> <p>“[...] muito cansativo ficar o dia inteiro olhando para o computador. Muitas vezes fiquei com muita dor de cabeça.”</p> <p>“Realmente tenho grande dificuldade de prestar atenção após 1 hora de aula.”</p> <p>“Muitas vezes não tinha como fazer tudo, estudar e estagiar, ficava muito corrido.”</p> <p>“[...] o problema é a exaustão de ficar quinze horas por dia, todos os dias no computador, o foco é difícil.”</p> <p>“[...] senti um aumento muito grande delas [tarefas]. A sobrecarga afetou consideravelmente minha saúde mental e física, uma vez que trabalhar nessas demandas em frente a um computador é extremamente cansativo.”</p> <p>“Ainda que a duração não tenha se alterado, de fato, as aulas têm se tornado mais pesadas pelo ambiente onde estamos.”</p> <p>“Acredito que uma diminuição no tempo das aulas ajudaria no aumento do foco coletivo, fazendo com que a diferenciação entre aulas ‘mais fáceis’ e ‘mais difíceis’ diminuisse, aumentando a produção.”</p> <p>“[...] ninguém mais tem descanso entre estágios, reuniões, família, trabalhos, pandemia e tudo mais, o que torna as tarefas mil vezes mais complicadas.”</p>	Relação com o tempo negativa
<p>“[...] tenho mais tempo de realizá-las [tarefas] na modalidade on-line.”</p> <p>“[...] consegui focar mais nos trabalhos devido ao tempo extra que era perdido no transporte.”</p>	
<p>“[...] não temos problemas com deslocação, principalmente alunos da noite que moram longe e trabalham, a rotina se torna menos cansativa.”</p> <p>“[...] conseguir fazer o seu próprio horário.”</p>	
<p>“Manter as aulas nos horários normais foi um ponto positivo, assim não perdemos o ritmo anterior.”</p> <p>“[...] uma maior flexibilidade de horários.”</p> <p>“[...] aulas são mais pontuais, começam e terminam no horário estabelecido.”</p>	

4.2.3 Interação

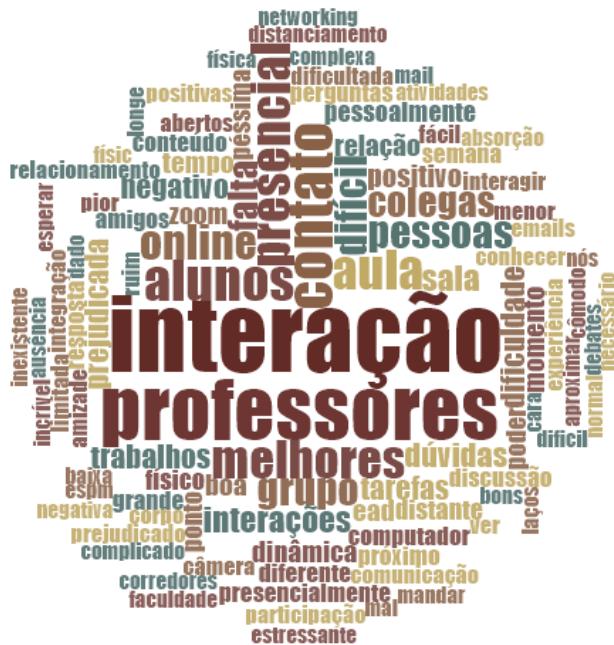


Figura 7. Nuvem de palavras da categoria “Interação”.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Software NVivo 11 Plus.

A nuvem de palavras (Figura 7) e o gráfico de hierarquia entre menções positivas e negativas (Gráfico 10) sobre interação mostram que os alunos sentiram muita falta da interação presencial, referindo que, apesar da existência de boas ferramentas, a qualidade da comunicação e a velocidade da resposta são melhores presencialmente. A falta de sociabilidade com os colegas e não poder usufruir de espaços de sociabilidade dentro das próprias instituições de ensino foi uma das reclamações mais unâimes nas pesquisas realizadas durante a pandemia, assim como nas respostas dos alunos analisadas nesta pesquisa. O contato físico, a possibilidade de leitura corporal e a interação com colegas são aspectos tidos como fundamentais por alunos e professores em diversas instituições (DUTRA; MORAES; GUIMARÃES, 2020; VIEIRA et al., 2020; MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020).

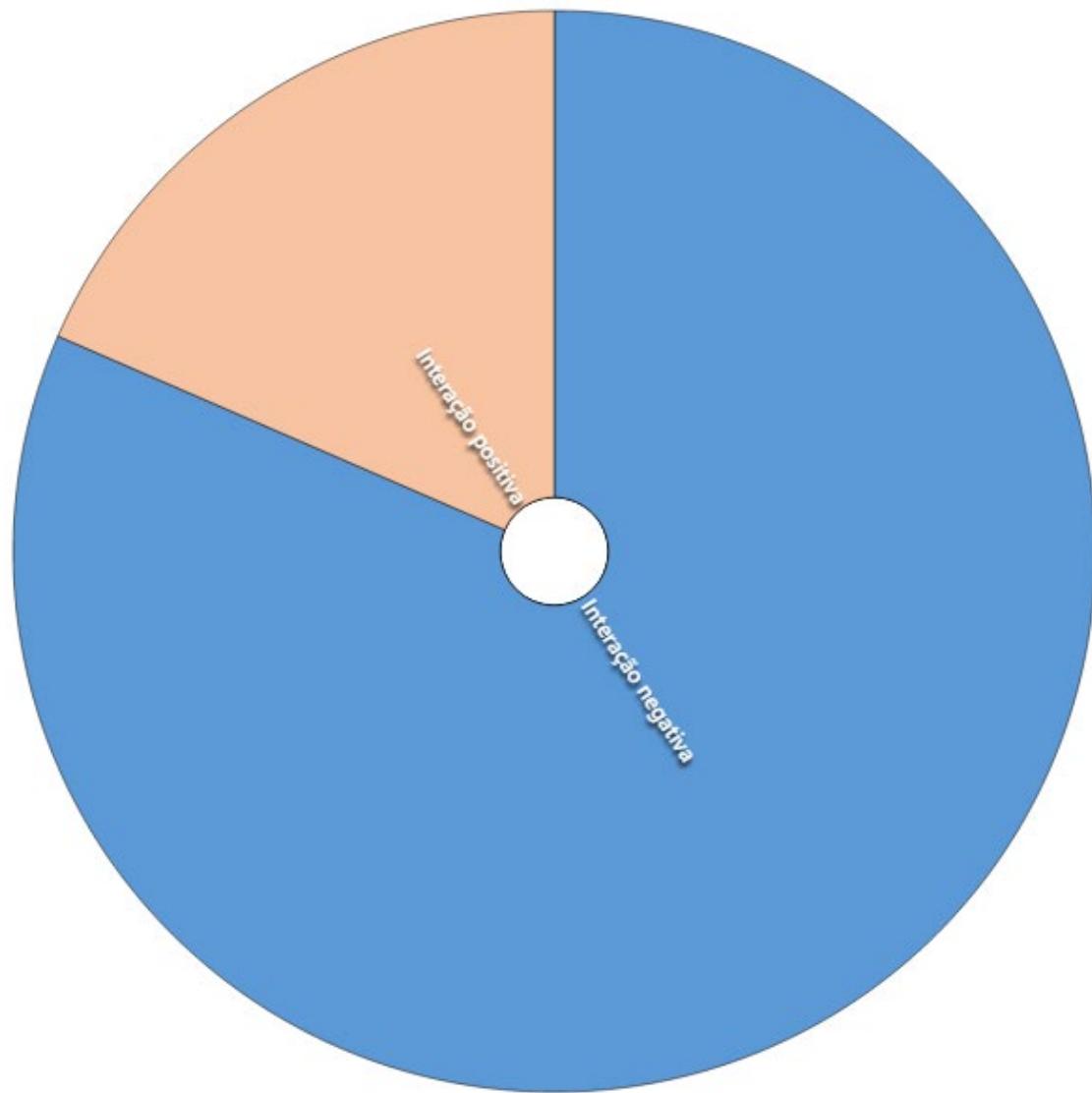


Gráfico 10. Hierarquia de menções negativas, neutras e positivas em relação à interação.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Software NVivo 11 Plus.

Os alunos do primeiro semestre referiram um desencanto especial, de não ter podido ainda conhecer pessoalmente os colegas; há, inclusive, a sensação de que se pode estar perdendo “um dos melhores momentos da vida”. Esse indício é importante quando se for pensar num futuro híbrido para a educação. Os dados encontrados nesta pesquisa, como se verá, apontam para um caminho em que não se falará mais em modelos, mas em contornos híbridos de educação, em que a modulação entre modalidades, contextos, usos de ferramentas e inúmeros outros aspectos que podem vir a compor uma experiência

híbrida de educação se deem de acordo com as demandas e contextos de cada turma, de acordo, inclusive, como o momento do curso em que ela se encontra.

A ausência de contato físico com os professores também aparece, como já foi apontado; os alunos sentiram-se muito soltos durante o ensino remoto. É possível que isso tenha reflexos na maneira como eles agem no momento da aula, seja presencial, seja *online*. Sua participação, seu engajamento em debates, as inquirições aos professores e a interação entre eles são maiores no ensino presencial. Tanto este estudo como outros realizados durante a pandemia mostram que os estudantes ficam menos participativos em aulas virtuais (VIEIRA et al., 2020; VENTURA et al., 2021). É preciso um esforço maior por parte dos professores para fazê-los interagir mais na aula (FERREIRA; BRANCHI; SUGAHARA, 2020).

Alunos mais passivos no ambiente virtual remetem ao aspecto de sua autonomia dentro dos processos de ensino e de aprendizagem. Embora não apresentem dificuldade na hora de lidar com ferramentas tecnológicas, o que é de se esperar de nativos digitais, sua adaptação ao ensino remoto foi um processo árduo – como já previamente apontado nesta pesquisa. Boa parte dessa dificuldade – para além dos aspectos subjetivos impactados pelo contexto pandêmico – resulta do fato de modelos a distância de ensino pressuporem alunos proativos, autônomos e disciplinados. O que vemos, no entanto, apesar de anos de reflexão sobre a educação a distância e também sobre o uso de metodologias ativas em todos os níveis de ensino, é que uma parcela considerável dos estudantes ainda não está preparada para assumir a corresponsabilidade por seu aprendizado. Este também é um diagnóstico encontrado em outros estudos do período (VIEIRA et al., 2020; GODOI et al., 2020; DUTRA; MORAES; GUIMARÃES, 2020; VENTURA et al., 2021; FIOR; MARTINS, 2020). A fala de uma das entrevistadas por Godoi et al. (2020) é emblemática nesse sentido: “O problema não é a gente se reinventar, é os alunos se reinventarem”.

Algumas falas são apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4. Seleção de falas que remetem à interação.

<p>“[O ensino remoto] Teve um impacto enormemente negativo, eu gostaria de poder estar ao lado deles [colegas].”</p>	Relatos negativos em relação a interação
<p>“[Relacionamento] muito prejudicado; sem participação dos alunos, sem interação, dificultando o aprendizado ou a percepção dos professores em relação à absorção de conteúdo por parte da turma.”</p>	
<p>“[Ponto negativo] Não poder procurar e encontrar um professor nos corredores para tirar dúvidas e pedir eventuais conselhos.”</p>	
<p>“[...] a interação de dinâmicas é muito menor em aula EAD, alguns alunos fazem as dinâmicas enquanto outros se distraem com qualquer outra coisa. Além da questão de networking que é quase nula.”</p>	
<p>“Falta de debates, de explicações que seriam mais ricas se estivéssemos em contato com o professor e pudéssemos analisar suas expressões corporais.”</p>	
<p>“[...] porém não tão prazerosa.”</p>	
<p>“A interação com colegas obviamente não foi fácil, pois muitas pessoas são retraídas e no on-line isso aumenta mais ainda. Eu particularmente estou enfrentando muita dificuldade e não está sendo uma experiência muito boa, o que me chateia, porque acredito que a faculdade tem potencial para ser um dos melhores momentos da minha vida.”</p>	
<p>“A interação não foi tão positiva, porque não conseguimos criar laços como gostaríamos, nem conversar, tirar dúvidas da melhor forma.”</p>	
<p>“A maior parte das salas da ESPM não sentem mais vontade, e portanto não ligam a câmera e não participam. Com isso, os professores acabam se fechando também, e a interação é péssima. No presencial não era assim, e os professores acabavam tendo uma interação bem maior com os alunos.”</p>	
<p>“Presencial é melhor, pois é algo vívido corpo a corpo e não computador-corpo.”</p>	
<p>“[...] tem professores mais abertos a conversarem com os alunos, ouvirem o que a gente acha que pode ou não melhorar e estar no mesmo time que nós, o que é simplesmente incrível!”</p>	Relatos positivos em relação a interação
<p>“Alguns alunos conseguem manter a interação, se sentem mais confortáveis em falar on-line do que presencial.”</p>	
<p>“A ESPM fez um trabalho incrível em relação a isso, com vários trabalhos em grupo que nos obrigava a interagir e nos conhecer melhor.”</p>	
<p>“Menos medo de fazer perguntas.”</p>	
<p>“[...] ótimas, já que podemos entrar em contato tanto durante as aulas ao vivo quanto por e-mail ou pelo Canvas.”</p>	

<p>“[...] interação a todo o momento e em qualquer lugar.”</p>	
<p>“[...] a falta de interação dos alunos nas aulas on-line fazem com que os conteúdos sejam passados mais rápido.”</p>	
<p>“[...] Melhor confiabilidade de interatividade.”</p>	
<p>“Pela quantidade elevada de tarefas que temos que fazer, sendo a maior parte em grupo, a interação com os alunos, pelo menos do seu grupo padrão, acaba sendo grande. No presencial a gente acabava só fazendo trabalho e depois a maioria ia para sua casa. Agora no EAD, como a gente não tem muito o que fazer porque estamos em quarentena, as interações aumentam.”</p>	
<p>“[...] um ponto positivo foi a possibilidade de trabalhar com diferentes pessoas a cada aula, dada a divisão de grupos automática que o Zoom faz.”</p>	

4.2.4. Ferramentas tecnológicas



Figura 8. Nuvem de palavras da categoria “Ferramentas tecnológicas”.
Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Software NVivo 11 Plus.

A nuvem de palavras da categoria “Ferramentas tecnológicas” indica aquelas que foram mais utilizadas (Figura 8). No que diz respeito às ferramentas tecnológicas usadas durante a experiência de ERE, contrariamente ao que vimos nas outras categorias analisadas, as menções positivas são pouco mais frequentes (59 das 109 menções ao uso de tecnologia; ver Gráfico 11).

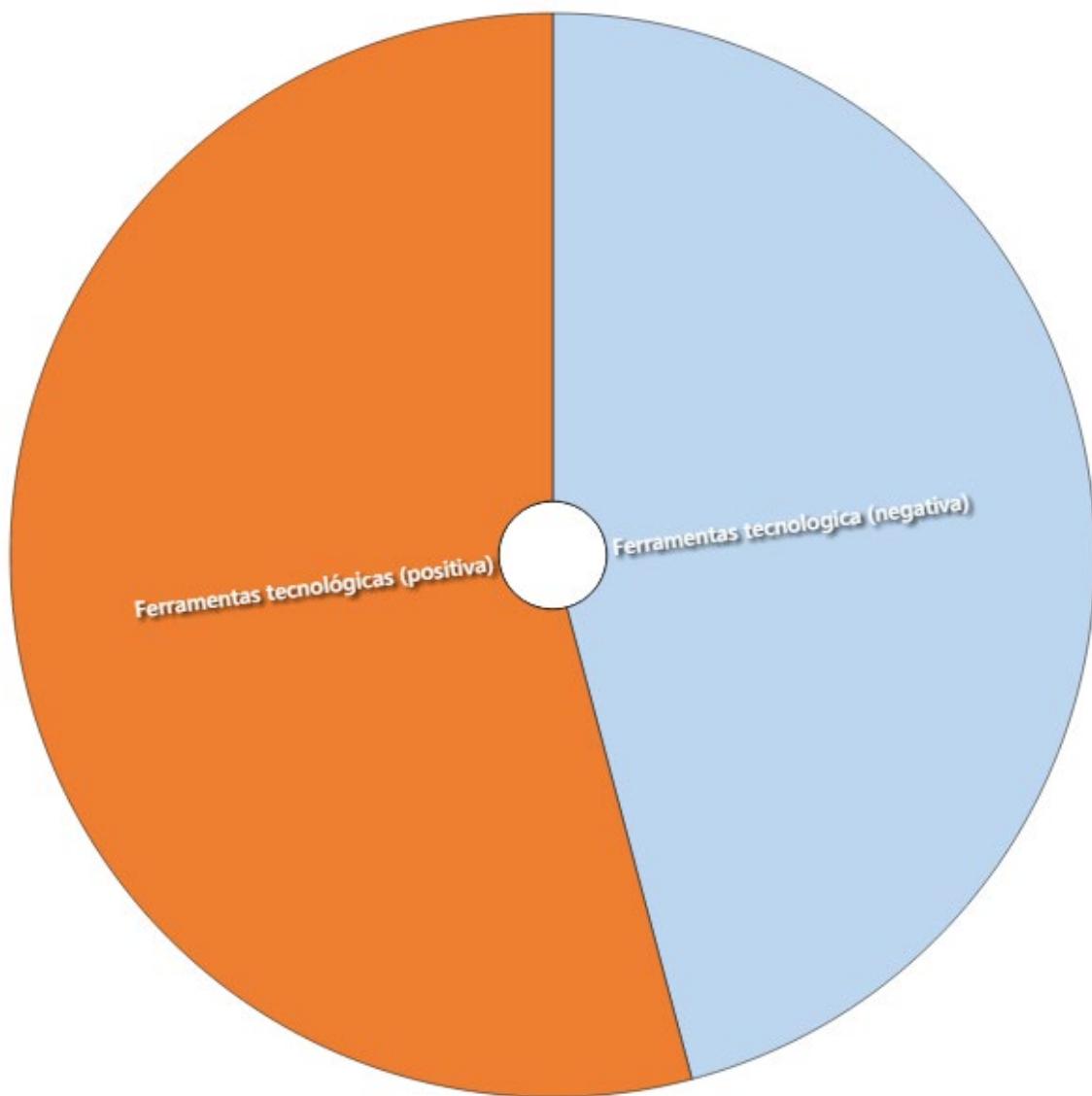


Gráfico 11. Gráfico de hierarquia entre as menções negativas e positivas em relação às ferramentas tecnológicas.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Software NVivo 11 Plus.

As falas negativas sobre as tecnologias mencionam alguns problemas com plataformas ou base de dados. Alguns alunos tiveram problemas com as câmeras, uns achavam desagradável a obrigação de ter de abri-la, outros acham que há perdas quando os colegas não a ligam. A questão da câmera desligada será um problema reportado pelos professores. Apesar de a ESPM ter uma quantidade razoável de alunos com bom poder

aquisitivo e, portanto, ser esperado que tenham acesso a tecnologias de ponta, mesmo com a instituição emprestando equipamentos para aqueles que não os tinham, os alunos reportam a desigualdade entre os equipamentos, os problemas de acesso à internet e a ausência de infraestrutura necessária (Quadro 5).

Quadro 5. Seleção de respostas dos estudantes sobre as ferramentas tecnológicas utilizadas.

<p><i>“[...] breakout rooms, falta dinamismo – o que é realmente muito difícil de ser proporcionado pelo EAD.”</i></p>	Relatos negativos sobre as tecnologias
<p><i>“[...] dificuldade no layout oferecido pelo Zoom.”</i></p>	
<p><i>“O site é um pouco confuso e alguns processos são pouco claros sobre como devem ser realizados.”</i></p>	
<p><i>“Fica chato apenas quando o professor pede muito para ligar a câmera, às vezes realmente não dá, e isso deixa a aula chata.”</i></p>	
<p><i>“[...] muita falha na internet, algumas pessoas não tem o mesmo acesso às tecnologias necessárias.”</i></p>	
<p><i>“Desvantagem de ser somente o computador, ESPM tem muito recurso e muita infraestrutura que seria aproveitada se fosse presencial.”</i></p>	
<p><i>“Algumas coisas não eram claras no Canvas no início, inclusive os professores se perdiam...”</i></p>	
<p><i>“O aplicativo Zoom, apesar de efetivo, é duvidoso quanto segurança e teve alguns problemas de conexão porém poucos.”</i></p>	
<p><i>“Torna-se impossível a utilização de recursos, como reprodução de mídias (YT, Filmes Documentários...).”</i></p>	
<p><i>“Com relação ao espaço para o estudante on-line, penso na dificuldade em acessar as plataformas como o euromonitor.”</i></p>	
<p><i>“[...] os grupos aleatórios do Zoom ajudam na interação.”</i></p>	Relatos positivos sobre as tecnologias
<p><i>“Fazemos atividades em conjunto pelo Discord ou Google Meets a qualquer horário do dia.”</i></p>	
<p><i>“[...] ótimas, já que podemos entrar em contato tanto durante as aulas ao vivo quanto por e-mail ou pelo Canvas.”</i></p>	
<p><i>“Gostei que surgiram novas tecnologias e maximizaram muitos trabalhos.”</i></p>	
<p><i>“As plataformas usadas facilitam o nosso processo.”</i></p>	
<p><i>“Não precisa pagar impressão.”</i></p>	
<p><i>“Acredito que esse ponto foi um grande acerto, as plataformas utilizadas cumpriram seu papel tornando fácil achar o conteúdo da matéria e ter contato com os professores no período extra-aula.”</i></p>	

<p><i>“O aumento do número de tecnologias utilizadas foi sensível. A pandemia foi o período em que eu mais tive contato com tecnologias novas e funcionais.”</i></p>	
<p><i>“Ah, acredito que o Zoom tenha sido funcional, com compartilhamento de tela, opções de arte como numa lousa, breakout rooms...”</i></p>	
<p><i>“O espaço para fazer o upload das tarefas facilita bastante, inclusive para ver os comentários sobre as atividades.”</i></p>	

A “invasão” do ambiente formal de educação (a sala de aula) no ambiente informal (o familiar, a casa) trouxe impactos como a possível inadequação do ambiente para os estudos. A elementos como acesso à internet de qualidade, equipamento adequado etc., somam-se o barulho de animais domésticos ou irmãos menores, o entra e sai de outras pessoas da família, a necessidade de compartilhamento de equipamentos ou cômodos. Os alunos sentem-se invadidos em sua privacidade, o que resulta que, em muitos momentos, não queiram ligar as câmeras. Esses são aspectos que também são mencionados tanto por professores como por alunos em outras pesquisas (VIEIRA et al., 2020; APPENZELLER et. al, 2020; MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020).

Na verdade, a inclusão do contexto informal de educação durante o ERE não foi planejado; o que fez que, diferentemente do que era de se esperar de acordo com as recomendações teóricas, essa inclusão não fosse encarada como significativa pelos alunos e, portanto, não resultasse em contribuições enriquecedoras. Mais uma vez, o ERE testou a capacidade de educadores colocarem de fato em prática um diálogo frutífero entre os diferentes contextos de aprendizagem; algo que será um desafio quando se for pensar em um futuro híbrido para a educação.

Outro aspecto importante a destacar é que a tecnologia ainda é muito vista como facilitadora de processos, mas não aparece nas falas dos estudantes numa perspectiva integrada. Ou seja, na prática real, a dificuldade de integrar de fato a tecnologia de maneira viva no currículo é descortinada. Apesar do uso das ferramentas tecnológicas ter forte correlação com a experiência de aprendizagem, como se vê a seguir (Gráfico 11 e Tabela 1), isso não significou que sua integração ao currículo esteja acontecendo, mas apenas que elas facilitam as coisas, segundo os alunos.

Todas as dimensões analisadas até aqui apresentam correlações entre si, todas influenciando de maneira contundente a experiência de aprendizagem do aluno (ver Gráfico 12 e Tabela 1).

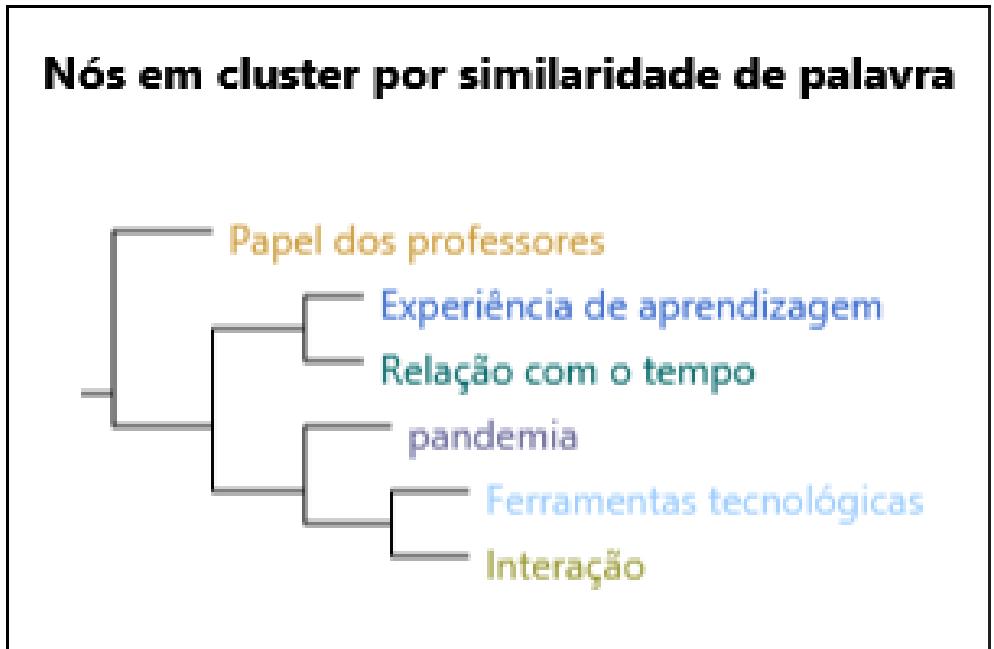


Gráfico 12. Análise de cluster por similaridade de palavras entre as categorias “Papel dos professores”, “Pandemia”, “Relação com o tempo”, “Experiência de aprendizagem”, “Interação” e “Ferramentas tecnológicas”.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Software NVivo 11 Plus.

Tabela 1. Coeficiente de Pearson entre as categorias “Papel dos professores”, “Pandemia”, “Relação com o tempo”, “Experiência de aprendizagem”, “Interação” e “Ferramentas tecnológicas”.

Categoria A	Categoria B	Coeficiente de correlação de Pearson	Correlação
Relação com o tempo	Experiência de aprendizagem	0,838002	Forte
Interação	Experiência de aprendizagem	0,811421	
Ferramentas tecnológicas	Experiência de aprendizagem	0,795249	
Papel dos professores	Experiência de aprendizagem	0,75444	
Interação	Ferramentas tecnológicas	0,721608	
Pandemia	Experiência de aprendizagem	0,719954	
Papel dos professores	Interação	0,694107	Moderada
Relação com o tempo	Ferramentas tecnológicas	0,689411	
Pandemia	Interação	0,670232	
Pandemia	Ferramentas tecnológicas	0,665964	
Papel dos professores	Ferramentas tecnológicas	0,647798	
Relação com o tempo	Interação	0,646938	
Relação com o tempo	Pandemia	0,633014	
Papel dos professores	Pandemia	0,593969	
Relação com o tempo	Papel dos professores	0,591326	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Software NVivo 11 Plus.

O aspecto que mais afetou a experiência de aprendizagem dos alunos foi a relação com o tempo ($\rho=0,836719$), mais do que o papel dos professores, como seria de se esperar. A interação também foi um fator que influenciou mais a aprendizagem durante o ERE do que a ação docente. Fica claro que, ao pensar um futuro híbrido para a educação, o papel do professor terá de ser mais do que nunca mudado. A forma tradicional de se portar, com o professor no centro do processo de ensino, como transmissor de conteúdo, ainda não foi totalmente superada, apesar de todos os esforços da teoria. Mais do que nunca, é preciso fazer esforços para essa mudança de mentalidade, não só entre os docentes, mas também entre alunos, acostumados também a certa zona de conforto que sua posição passiva oferece.

4.2.5 Ensino híbrido

A quase totalidade dos alunos (97%) afirmaram já ter ouvido falar de ensino híbrido (Gráfico 13).

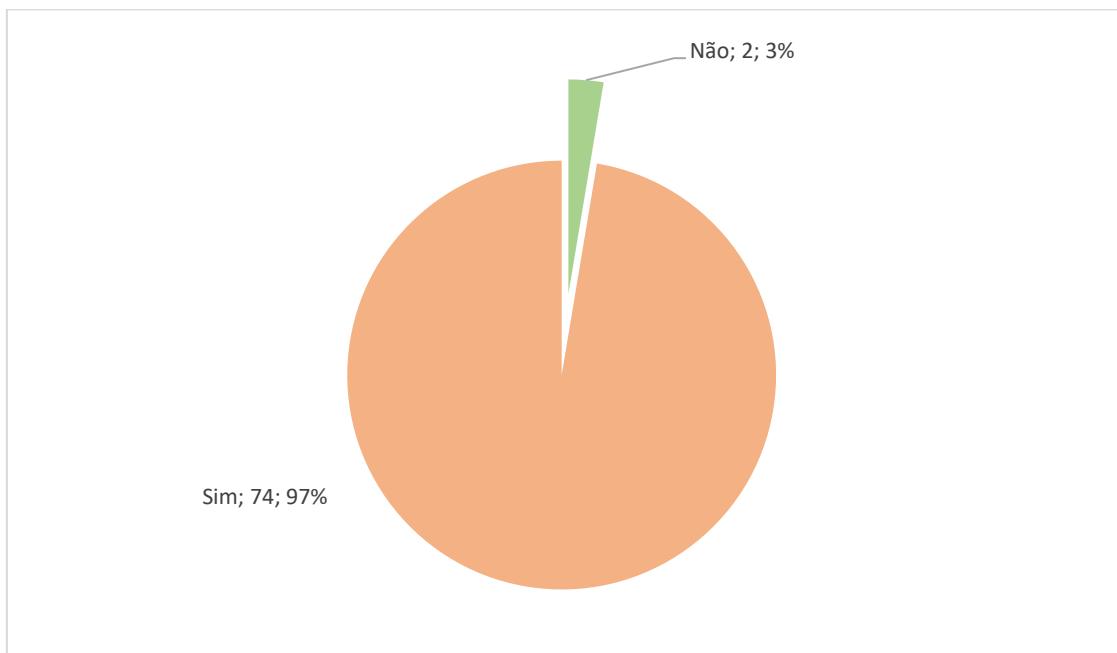


Gráfico 13. Porcentagens de estudantes que ouviram ou não falar em ensino híbrido.
Fontes: elaboração própria a partir de dados obtidos com uso de Google Formulários.

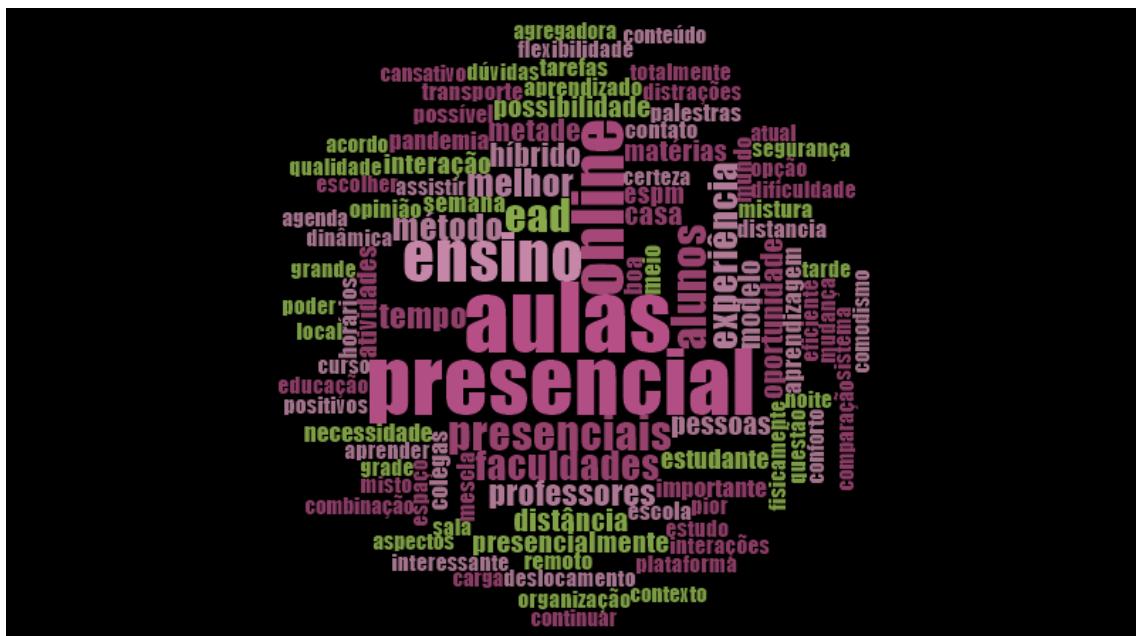


Figura 9. Nuvem de palavras nas falas que definem ensino híbrido.
Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Software NVivo 11 Plus.

A imagem da nuvem de palavras (Figura 9) já dá uma ideia de como os estudantes definem ensino híbrido: majoritariamente como a mescla entre aulas presenciais e aulas *on-line*. Alguns acreditam que seria apenas uma questão de escolha do estudante de cursar a distância ou presencialmente, outros acham que há dias presenciais e dias *on-line*. Há também aqueles que elaboram um pouco mais e chegam a mencionar que seria um ensino que usaria tecnologias *on-line* para determinadas atividades e determinadas aulas, para as quais, inclusive, o virtual seria mais adequado que o presencial. Algumas dessas definições aparecem no Quadro 6.

Quadro 6. Seleção de algumas definições de ensino híbrido enunciadas pelos estudantes.

“Ter dias de aula presencial e dias de aula on-line.”

“Ensino que envolve mais de uma modalidade, normalmente o ensino presencial e digital.”

“Mescla dos horários de aula com o modelo presencial e on-line.”

“Metade aulas presenciais e virtuais.”

“Ir somente alguns dias para a faculdade e outros, ficar no EAD.”

“Oportunidades de estar na faculdade, ter aulas e interagir com colegas e professores, mas com menos frequência para que todos possam ter a oportunidade. Também é importante, para aulas que requerem materiais e equipamentos específicos, estar na unidade.”

“Flexibilidade em relação ao presencial e EAD.”
“[...] um grupo de pessoas tem aula presencial enquanto a outra parte tem no EAD.”
“Um ensino que tenha o método presencial e on-line juntos.”
“[...] ser possível fazer tarefas da faculdade tanto on-line quanto presencialmente.”
“Ter a possibilidade de ter aulas no presencial e no on-line. Dependendo da organização da instituição pode ser misto toda semana ou ter uma semana mensalmente no presencial e o resto no on-line.”
“Parte on-line parte presencial, onde o aluno escolher os melhores dias para ir à faculdade.”
“[...] um ensino que pega instrumentos de ambos, o presencial e o a distância.”
“Metade em casa, metade no local de ensino/trabalho.”
“É o ensino que a interação com os alunos e professores é feita presencial e virtualmente.”
“Melhor de dois mundos de ensino. Possibilidades infinitas de aprender presencialmente e remotamente. Abrange exceções como locomoção e casos específicos para ainda conseguir participar da aula.”
“Para mim, é uma mistura de aulas presenciais e EAD em que o EAD foca em aulas gravadas e as presenciais focam em interação com o professor com dúvidas um pouco de matéria e debates com outros alunos.”
“É quando há a possibilidade de fazer o ensino a distância e o presencial, ambos funcionando paralelamente e de maneira controlada.”
“É o ensino que une as modalidades on-line a presencial, permitindo equilibrar a qualidade do ensino – e permitir novamente o acesso ao campus e a qualidade e a experiência da ESPM. Muitas faculdades já estão aderindo a esse modelo e está funcionando! E visto que a melhora da pandemia está progressiva, o modelo pode se abrindo até voltar o presencial totalmente.”

Perguntou-se também aos alunos se seriam capazes de vislumbrar um futuro híbrido na educação e como este seria. As 68 respostas que exploram as possibilidades de um futuro híbrido na educação revelam visões tanto otimistas como pessimistas. Muitas das respostas que encaram um cenário híbrido futuro como ruim parecem indicar, na verdade, que ele ainda está sendo associado ao que viveram na ESPM e ao modelo puramente *on-line*. A maioria das opiniões negativas compara a experiência que os alunos

viveram durante a pandemia de Covid-19 na ESPM com o modelo presencial; os que encaram o híbrido nessa perspectiva afirmam que, se o futuro for parecido com o que viveram, será pior.

Quem manifesta uma visão otimista conseguiu enxergar como a mescla de ensino presencial e *on-line* pode ser aproveitada se for explorado o “melhor dos dois mundos”. Há respostas mais bem elaboradas, que ponderam como seria esse futuro e como as várias modalidades poderiam se mesclar.



Figura 10. Nuvem de palavras nas falas que trazem uma perspectiva de futuro híbrido para a educação.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Software NVivo 11 Plus.

A centralidade dos vocábulos “aula” e “aluno” na nuvem de palavras das falas que trazem uma perspectiva de futuro híbrido para a educação (Figura 10) é um indício de que, mesmo que de maneira não consciente ou intuitivamente – uma vez que não se trata aqui de respondentes pedagogos ou especialistas –, os estudantes entendem que a experiência híbrida abriria a possibilidade de um protagonismo maior do aluno e mais dinamismo nas aulas.

A seguir estão sumarizadas algumas dessas falas (Quadro 7).

Quadro 7. Seleção de visões de futuro em relação a um futuro híbrido na educação.

<p><i>“Eu vejo a oportunidade, mas não gostaria que a ESPM implementasse para sempre! A experiência presencial é muito melhor e mais agregadora.”</i></p>
<p><i>“Consigo imaginar mais métodos on-line, mas definitivamente com menos duração e com mais tranquilidade para que o conteúdo fosse passado. Eu teria dificuldade de fazer um curso on-line após tanto tempo tendo aulas em casa.”</i></p>
<p><i>“Até consigo imaginar, mas com os métodos disponíveis atualmente não acho que seja algo satisfatório para pessoas que aprendam como eu (que são aquelas que precisam de experiências presenciais).”</i></p>
<p><i>“Posso dizer que me adaptei ao meio on-line, mas sinto que sou uma exceção. Todos têm muita dificuldade de fazer as coisas em casa, com pessoas circulando, barulhos, obra e distrações. A experiência dá certo? Dá! Mas é melhor do que viver o dia a dia da faculdade? Não. Além disso, creio que, para a ESPM adotar esse método, deveriam ser diminuídas as mensalidades, já que não tem o porquê pagar caro se não poderemos usufruir do espaço espetacular que a ESPM oferece. Sinto que é possível um modelo desse, mas que muitas interações que são extremamente construtivas são perdidas, portanto, não sou a favor.”</i></p>
<p><i>“Imploro que não! Ninguém aguenta mais e estamos ficando doente fisicamente e psicologicamente. Seria traumatizante e eu me recuso a continuar estudando o curso assim até o final.”</i></p>
<p><i>“Isso precisa ser apenas temporário!!”</i></p>
<p><i>“O ensino em EAD não incentiva o desenvolvimento de soft skills importantes para o mercado de trabalho.”</i></p>
<p><i>“Difícil imaginar algo assim, já que o convívio presencial e as interações entre alunos e professores ajudam no aprendizado, facilitando a absorção do ensino. Além disso, as experiências interagindo com o local de ensino e o seu entorno auxiliam o aluno a se desenvolver para além do que é ensinado na sala de aula, facilitando também na criação de laços e amizades. O ensino a distância agrupa muito em questão de economia de tempo, por eliminar a necessidade de deslocamento. Mas em um geral, empobrece muito todas as demais possibilidades que o ensino presencial traz consigo.”</i></p>
<p><i>“Sim, muito agregadora por conta da pandemia. Porém, quando esse período passar o ideal seria 100% presencial.”</i></p>
<p><i>“Não! Aulas presenciais são essenciais para o aprendizado e para o convívio social.”</i></p>
<p><i>“Depois de um ano e meio de EAD, pensar em um ensino híbrido que não é por necessidade (pandemia) acho um tanto quanto irrelevante. Quando as aulas voltarem 100% presencial (se voltarem) considero difícil colocar os alunos novamente em um sistema de aula on-line. Eu não gostaria de ter essa experiência.”</i></p>

<p><i>“Acho bastante possível de se tornar uma tendência em escolas/faculdades particulares. Mas acredito que o presencial ainda deve prevalecer, a interação humana é muito necessária, não apenas via uma tela de computador, mas fisicamente.”</i></p>
<p><i>“Sim, mas se houvesse essa possibilidade eu não estaria interessado. Acredito que seria melhor que apenas EAD, mas pior que presencial. Portanto, presencial é garantia de 100% de aproveitamento sem dúvida!!”</i></p>
<p><i>“Não, jamais! Pior experiência que já tive foi o EAD.”</i></p>
<p><i>“Consigo, acho que facilitaria muita coisa, mas creio que precise de um planejamento melhor quanto a avaliação e trabalhos.”</i></p>
<p><i>“Até consigo imaginar, mas na minha opinião os estudantes perdem muito realizando aulas on-line. Não temos contato direto com os alunos e professores, com as atividades e entidades e com a rotina de um estudante universitário. Porém, acho válida a realização de webinars mesmo quando o presencial voltar, elas oferecem oportunidades de palestrantes do mundo inteiro interagirem com os alunos de qualquer lugar, e são sempre incríveis.”</i></p>
<p><i>“Quando falamos em aula on-line, a ideia de ser um facilitador é ótima, levando em conta a locomoção e o maior tempo que os alunos tem para realizarem atividades. Contudo, em aulas presenciais o aluno é “forçado” a aprender e interagir, além disso, o contato estimula a comunicação do aluno como profissional e o networking, que é muito importante nesse momento. Além disso, aulas on-line passam a questão de superficialidade, sem nenhum vínculo entre aluno/professor/conteúdo. Os alunos são adultos, mas como todo e qualquer ser humano precisam de estímulos, os quais são muito maiores em aulas presenciais. O método híbrido pode funcionar, mas em matérias específicas e com baixa carga horária, que não carecem de discussões/interação ENTRE alunos. É fato que, como aluna da ESPM, entendo a situação que vivemos, mas perdemos a oportunidade de vivenciar a faculdade e todas suas atribuições como um todo. Por último, o problema não está na dinâmica dos professores em aulas EAD e sim no comodismo do aluno proporcionado pelas aulas on-line.”</i></p>
<p><i>“Acho positivo a utilização de recursos híbridos (quando utilizado de forma semelhante ao prof. F. que traz experiências que talvez não fossem possíveis presenciais), porém acredito que já há nomes de peso na educação on-line (Udacity por exemplo) que possuem uma experiência de estudo mais estruturada. Quando ouço sobre educação on-line, costumo esperar atividades e explicações mais diretas e rápidas, se você comparar uma aula no Youtube ou em um plataforma on-line com faculdades tradicionais irá perceber como as aulas nessas plataformas ocorrem de forma muito mais ágil e rápida.”</i></p>
<p><i>“Acredito que há muitas coisas a serem adaptadas ainda, sobretudo, pelo fato de que metodologia on-line ainda é muito limitante, cansativa e desmotivadora. Com a experiência que tivemos, e ainda com todo o contexto, creio que muitos se afastarão desse modelo. Porém,</i></p>

também tem seus aspectos positivos, como a oportunidade que tive de ir em palestra com pessoas de todo o mundo que contribuiu para minha aprendizagem e, ainda, o menor tempo gasto em deslocamento que ajudou, com certeza.”

“Sim, acredito que seria efetiva e maravilhosa, no entanto é necessária uma capacitação melhor dos professores e dos instrumentos utilizados por eles (microfone principalmente).”

“Já existe há muito tempo. O ensino híbrido não é nenhuma novidade para mim e para muitos estudantes. Às vezes algumas aulas eram ministradas à distância pois não havia espaço físico para a sala ou para o professor, às vezes era apenas como o currículo daquela aula funcionava.”

“Acredito que será uma realidade nos próximos anos, porém penso que há uma linha tênue entre dar muito certo ou ser um desastre, pois pode se limitar as pessoas a lidarem com o outro, tornando-as mais intolerantes do que já são.”

“Aí, sinceramente, teria que ser bem pouquinha coisa em ensino EAD. Deve ser usado para afagar o aluno e o professor daquelas matérias que são meio ‘fardo’ que ninguém aguenta se for a última aula de uma sexta presencial, entende?”

“Consigo, e, na minha opinião, o ensino híbrido seria composto por uma agenda mais complexa. Em alguns dias da semana, o ensino seria presencial, nos quais seriam dadas aulas mais lúdicas/interativas/que necessitem de uma participação mais ativa dos alunos, além de semanas de provas. Nos dias restantes, aulas que usem tecnologias de forma mais intensa, expositivas e palestras.”

“Imagino! Acredito que a forma híbrida seria uma ótima opção não abrindo mão do contato físico com o espaço da escola, colegas e professores que são de extrema importância para mim. Mas também obtendo mais tempo em alguns dias pela questão do transporte etc., entendendo a necessidade de cada matéria, atividades e palestras de serem presencial ou online.”

“Consigo sim imaginar, acredito que isso abrangeeria alunos de vários estados e facilitaria para eles em diversos aspectos, ao mesmo tempo que os alunos que gostariam de ir presencial podem ter essa experiência.”

“Mais eficiente, mais flexível, inevitável.”

“Consigo, acho que essas mudanças e adaptações não serão passageiras. Não só nas faculdades, mas nas empresas. A experiência seria muito boa, se juntasse os pontos positivos e eficientes de cada uma, dando a opção ao aluno de escolher qual método de ensino será mais eficiente para cada matéria. Há matérias que minha produtividade foi maior no EAD, pois não tive preocupações com transporte para me deslocar até a faculdade. Foi um ponto importante para mim, uma vez que sou mulher e não me sinto confortável em pegar transporte público durante a tarde e à noite, pois prezo pela minha segurança e havia várias aulas no período da

<p><i>tarde que me faziam chegar em casa apenas a noite. Na EAD foi um grande alívio poder me dedicar as aulas em horários assim, sem me preocupar se chegarei em segurança em casa. Consigo me manter produtiva e segura, devido a maior flexibilidade com horários.”</i></p>
<p><i>“Consigo, seria um ensino que utiliza do melhor de ambos os mundos, com a integração e participação do presencial e a praticidade da distância.”</i></p>
<p><i>“Sim! Seria a melhor estratégia. 100% presencial acaba sendo cansativo, exige deslocamento, tempo, transporte... há maiores chances de contratemplos. E ter a oportunidade de estudar remotamente, além da flexibilidade, traz uma nova dinâmica de aula. Essa combinação é a adequada.”</i></p>
<p><i>“Acredito que, com os métodos certos, seria possível tirar um grande proveito desse sistema, estimulando a interação no modo presencial e inserindo métodos que prendam mais a atenção na plataforma on-line. Acredito que seria muito bom para a aprendizagem.”</i></p>
<p><i>“Sim. Seria mais eficaz que a on-line pelo fato de podermos ter mais contato com os professores e colegas, proporcionarmos mais interações durante as aulas, maior possibilidade de tirar dúvidas, menos distrações do que quando estar sozinho on-line e possibilidade de networking.”</i></p>
<p><i>“Com certeza. Eu nunca tinha tido qualquer experiência com estudo online, então, ‘na marra’ me adaptei e hoje sinto que faria futuramente aulas a distância (não precisar se locomover até a faculdade é realmente algo muito bom, sobra mais tempo para fazer tarefas e outras coisas)”</i></p>
<p><i>“Acho que seria muito rica, inclusive para os alunos que trabalham.”</i></p>

As definições e ponderações sobre o futuro mostram-se influenciadas não só pelo senso comum, mas também pela abordagem teórica, que gira em torno da ideia de uma “mescla” entre *on-line* e presencial. Contudo, os dados permitem inferir que, no futuro, o híbrido significará o uso de diferentes modalidades, diferentes atividades, diferentes tecnologias e ferramentas em cada contexto de aprendizagem. Mais ainda, esses usos deverão ser fluidos e responder de maneira viva e integrada ao currículo e às demandas dos estudantes em cada momento de sua vida acadêmica, em cada uma das disciplinas que cursar e em cada curso.

4.3 Vivência dos professores

As respostas dos professores analisadas neste item são provenientes de entrevistas realizadas por Zoom ao longo do mês de julho de 2021. O roteiro foi enviado por e-mail

para os entrevistados junto com o convite para a participação (Apêndice II). Foram cinco os docentes entrevistados.

O formato de entrevista, o envio anterior do roteiro e o fato óbvio de serem professores resultaram em falas mais longas e elaboradas sobre o tema, embora as perguntas fossem bastante semelhantes àquelas enviadas aos alunos por formulário *online*. A natureza dialógica da entrevista trouxe, também, contribuições mais reflexivas e propositivas.

Uma primeira visada sobre o conjunto dos dados com o uso da ferramenta de nuvem de palavras do software NVivo 11 Plus já aponta o que se revelará na análise mais à miúdo das falas (Figura 11): os vocábulos “aula”, “alunos” e “disciplina” ganham destaque, indicando que estes são elementos centrais na reflexão que os docentes fazem sobre o que viveram no ensino remoto emergencial e como essa experiência impactou nas perspectivas de um futuro híbrido para a educação.

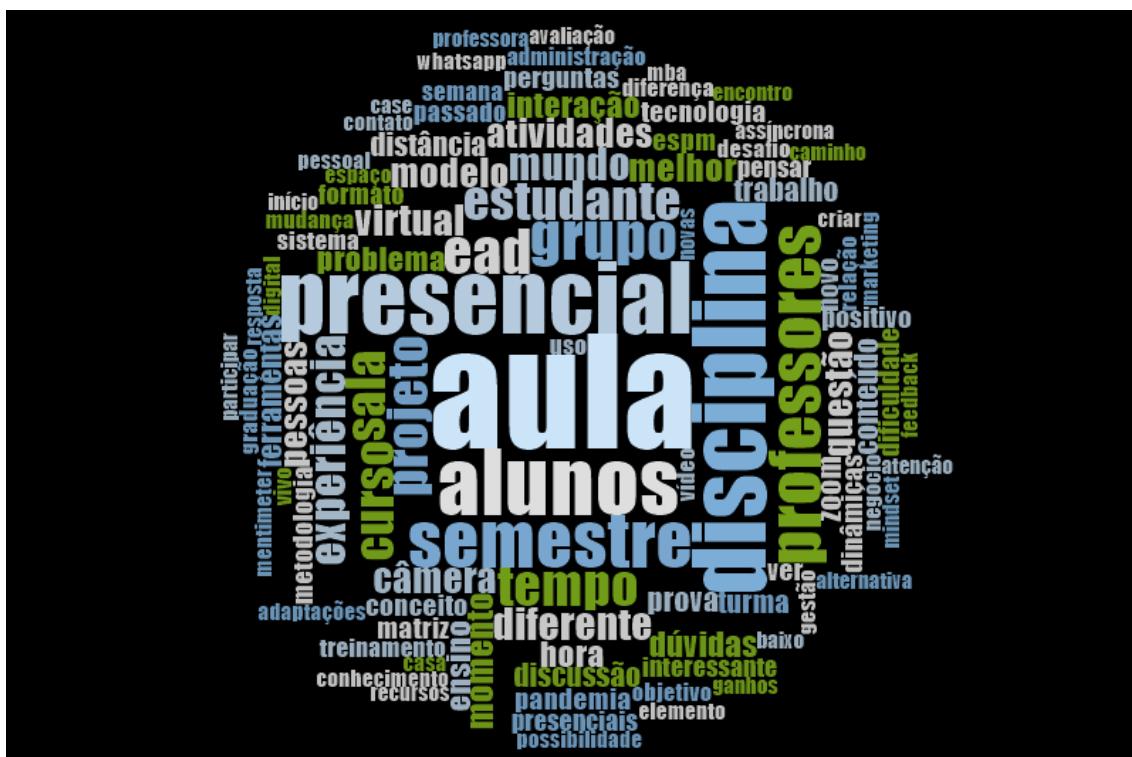


Figura 11. Nuvem de palavras do conjunto das respostas dos professores.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Software NVivo 11 Plus.

As conversas foram transcritas para que fosse possível usar os recursos exploratórios do NVivo. Essa transcrição funcionou como primeira leitura dos dados, a partir da qual, a exemplo do que foi feito com as respostas dos alunos, criaram-se algumas categorias. Estas são semelhantes àquelas dos estudantes, sendo:

- ✓ *Experiência como professor*: aqui foram agrupados os relatos de como o entrevistado sentiu a experiência como professor.
- ✓ *Experiência de aprendizagem*: reunião das falas em que os entrevistados manifestam como sentiram ou o que ouviram de colegas e de estudantes em relação à vivência destes durante o ensino remoto emergencial.
- ✓ *Estratégias pedagógicas*: categoria que reúne falas referentes à maneira como os professores adaptaram seu conteúdo ou plano de ensino ao contexto emergencial, ou como buscaram meios de enfrentar obstáculos com que se depararam no caminho, inclusive o de como avaliar o aprendizado do aluno.
- ✓ *Interação*: aqui estão reunidas falas que remetem à interação não só entre alunos e professores, mas como estes percebem a relação entre os estudantes. Aqui também os relatos foram divididos em duas subcategorias, “negativa” (quando se percebeu uma perda de interação em relação ao presencial) e “positiva” (quando se percebeu um ganho em relação ao presencial).
- ✓ *Ferramentas tecnológicas*: nesta categoria estão reunidas as falas em que aparecem mencionadas as ferramentas tecnológicas usadas ou como se deu a relação com elas. As experiências foram, mais uma vez, divididas em “positivas” e “negativas”.
- ✓ *Ensino híbrido*: falas que de alguma forma fazem referência a ensino híbrido, seja definindo-o (subcategoria “definição”), seja dando perspectivas de futuro (subcategoria “perspectiva de futuro”).

4.3.1 Experiência como professor



Figura 12. Nuvem de palavras da categoria “Experiência como professor”.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Software NVivo 11 Plus.

De novo, no centro da nuvem de palavras (Figura 12), encontra-se a palavra “disciplina”. Isso demonstra que o ERE foi a oportunidade que os professores encontraram para repensar as estratégias didáticas mobilizadas em suas disciplinas, principalmente porque novos desafios foram se colocando. A cada nova etapa, a cada novo semestre vivenciado no período pandêmico, tudo precisava ser analisado, avaliado segundo os objetivos da disciplina, o aprendizado do aluno e o *feedback* que estes davam. Embora a dificuldade de terem sido necessárias adaptações de maneira rápida tenha sido relatada, a experiência mostrou a importância de se ter flexibilidade para fazer adaptações de acordo com cada contexto. Estudos que, como este, recolheram relatos de docentes sobre a experiência de ensino remoto emergencial mostram falas semelhantes às encontradas aqui. A sensação de sentirem-se desafiados a criar novas estratégias para o engajamento estudantil e de ser preciso reinventar as práticas pedagógicas aparecem com certa constância, seja na fala de professores do ensino básico, seja na de professores do ensino superior (HONORATO; MARCELINO, 2020; SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020).

Algumas falas de professores estão resumidas no Quadro 8.

Quadro 8. Excertos de falas da experiência dos docentes.

“O outro tipo de questionamento que me veio muito à época era o tempo da aula, porque foi outra coisa que a gente transpôs, a aula presencial para a aula em um modo virtual sem se questionar uma série de coisas como o tempo da aula. A ideia era vamos preservar o mesmo horário, o mesmo tudo, sendo que as dinâmicas são absolutamente diferentes. Então, para mim, em termos de planejamento, eu me sentia incapaz de planejar propriamente dito. O que que será...? E aí eu estou com essas metodologias para pensar o que será o engajamento... como é que vai ser a capacidade de aprendizado do aluno. Eu mantendo a minha exposição tradicional, sendo que eu estou falando para uma câmera, e não na frente dos alunos? Em termos de planejamento, como professor isso era o que mais me afetava.” R.C.

“Eu separo em fases a minha experiência em EAD. Aquele primeiro semestre que a gente foi, no início da pandemia, eu me senti extremamente perdido por aquilo que a gente acabou de falar. Está aqui o ferramental e toque a tua vida. Para mim, a gente não teve tempo... eu pelo menos, e eu acho que as outras pessoas também... não tivemos tempo de repensar a disciplina. Então, a disciplina já estava dada, seu método avaliativo, suas aulas, a bibliografia.” R.C.

“O que eu estava percebendo era um cansaço do semestre anterior, meu e da turma, em relação à novidade que o mundo virtual tinha morreu. Estava todo mundo cansado de estar na frente do computador.” R.C.

“O virtual acaba sendo muito mais cansativo. A gente fez um curso EAD, mas engessado no modelo presencial. É como se a gente não pegasse o que é positivo do EAD...” M.M.

“Então, eu percebi que as aulas teóricas rendiam muito menos do que no presencial.” Profa. M.M.

“[...] falta de câmera ligada massivamente. Isso é um obstáculo. Porque já é difícil no on-line você perceber a linguagem corporal, um monte de coisa. E no presencial o cara também pode estar voando, ele pode estar com a câmera desligada no presencial. Acontece. Mas você enxerga um pouquinho nas entrelinhas, em outros aspectos, se está dando certo, se está dando médio certo, ou se não está dando certo o que você está passando para adaptar.” F.R,

“[...] quando o Zoom entrou para nós, eu hoje estou satisfeitaíssima, tive que me adaptar no início, o que foi bem difícil na minha visão, porque, de novo, porque a gente estava com o jogo rodando. Então, ao mesmo tempo que eu tinha que dar conta da disciplina, eu tinha que fazer acontecer com os recursos e aprendendo com eles. E aí a gente pode falar: ‘você não pode ria para um treinamento?’ Eu poderia ir a um treinamento e fui para alguns, mas o desafio, na minha casa, pelo menos, é que tanto meu marido quanto eu estamos em home office, e invertendo. Então, quando eu estou em trabalho, ele fica com as crianças, quando ele está trabalhando, que aí eram os meus horários de treinamento, eu estou com as crianças. Então, a gente não tinha como fazer todos os treinamentos que eram propostos, impossível. Isso aconteceu, acho que são coisas muito particulares: alguns professores são sozinhos e

encararam a solidão. Nós falamos, inclusive, que os que encararam a solidão enfrentaram talvez mais problemas que eu, pelo menos emocionais. Entre nós, estávamos preocupados com alguns professores sozinhos, porque estava meio complicado. Como eu não tenho tempo de ter solidão. Isso não existe aqui, 24 horas, não dá nem para dormir, então não tinha jeito, são outros os problemas.” E.M.

“[Falta de participação dos alunos] E aí nisso a gente perde um pouco, porque o que seria uma pergunta ótima para ser feita na sala, que geraria discussão e que a gente poderia tirar a dúvida de outros colegas, não acontece no ambiente virtual. Acontece depois à tarde. E aí você tem de escrever uma resposta teórica num e-mail, quando obviamente seria melhor...”

Profa. M.M.

“Da experiência do ano passado, eu até entendo, porque a gente foi pego de surpresa, e tivemos uma semana, que foi aquela semana de formação do Zoom, do Canvas... o que a gente fez foi pegar a aula regular, presencial, e jogar ela no Zoom. Eu entendo que não tinha alternativa. É isso mesmo.” M.M.

“Para qualquer disciplina, a gente demora umas três vezes de repetição para começar a achar o seu equilíbrio, independente do modelo. A gente faz teste de bibliografias que não dão certo, atividades que não dão certo. A gente vai melhorando. Então, depois de umas três vezes dada uma mesma disciplina é que ela começa a encontrar a sua... o nosso conforto intelectual. A gente já sabe para onde está indo, o que foi demais, o que foi de menos, que aulas são mais difíceis ou mais fáceis. Então, para o processo avaliativo, acho que a gente chega em um equilíbrio. Para mim, no EAD está acontecendo um pouco isso, mas eu colocaria numa quarta aula, numa quarta repetição.” R.C.

“Então, precisa investir. De alguma forma, precisa-se investir em... enfim, um repensar. Aí, eu repensei a disciplina como um todo.” R.C.

“Quando virou a chave para o on-line, o que é que eu tive de repensar bastante? Criar mecanismos para o meu jeito de dar aula. Criar mecanismos de interatividade com o aluno. Como fazer isso foi a minha indagação. Como criar mecanismos para que o aluno não fique solto no tempo e espaço e fique plugado no conteúdo, e que tenha atividades hands on, mesmo à distância. Esse foi a metanálise que eu fiz antes de começar.” F.R.

“Eram discussões difíceis de dar porque nem todos estavam propostos a criticar o próprio currículo. O currículo, a disciplina, e repensar ‘será que não dá para eu dar uma aula de...?’. O começo foi mais tenso em relação a isso. Com o tempo, eu acho que a gente foi mudando.” R.C.

“Assim, rodou muito bem, diga-se de passagem, a disciplina do que seria presencial para o on-line, todas elas que eu já lecionava. Lógico, que você sente um pouquinho aqui ‘ah, esse projeto, essa atividade que é pedida nesse dia, a gente vai ter que modificar, porque seria

melhor se estivéssemos no presencial, porque a gente acompanha, eles não conseguem fazer nas salas simultâneas, não dá tempo'. Então, você ajusta aqui e ali. Eu não tive tanta dificuldade para fazer isso. Mesma coisa no segundo e no terceiro semestre. A gente foi fazendo algumas adaptações no que julgávamos como necessário. " E.M.

"Eu acho que a gente cumpriu [os objetivos da disciplina]. Agora, o que eu entendo como obstáculo foi essa questão de adaptar o conteúdo para não ficar muito maçante. Trazer mais exemplos para a sala de aula, para ilustrar o conteúdo teórico, para não ficar tão essa coisa do maçante." M.M.

"Esse desafio de gestão para mim foi importante para forçar uma mudança de mindset. Para nós em particular na ESPM isso foi muito relevante. Porque a gente estava acostumado a ser o ofertador de uma infraestrutura, e por infra, eu não... prédio mais todo o parque tecnológico que a gente tinha interno, enfim, câmeras, estúdios. Toda essa nossa estrutura. A gente estava acostumado a ser o grande ofertador no Brasil disso, dessa infraestrutura de ponta. E de repente é pensar que eu vou entregar um curso que tenha a qualidade tão boa quanto eu tinha, só que não que não vai mais depender desse parque todo que a gente tinha. Acho que esse foi o que eu senti ali no começo de desafio." R.C.

"O objetivo da minha disciplina é ele entregar um plano de marketing, então, se ele está entregando um projeto melhor, foi diretamente no objetivo." Prof. M.D.

"Com a ênfase em mais e mais projetos, e mudando também... foi mutável... O primeiro semestre da pandemia foi de um jeito. O segundo teve adaptações. O terceiro agora, um pouquinho mais de adaptações. É dinâmico, não é?" Prof. F.R.

"Então, eu acho que o Zoom foi um desafio inicial, mas para quem gosta, entende um pouco de tecnologia e se abre um pouco para isso, eu acho tranquilo. Para mim não foi difícil." Profa. E.

"[...] tinha gente que não tinha bons feedbacks dos alunos no presencial e tem tido ótimos feedbacks no on-line." Profa. E.

"[...] os nossos preconceitos contra o ensino a distância, que eram muitos, uma boa parte deles foram derrubados." Profa. M.M.

O modo repentino como foram jogados no *on-line*, com “o jogo rodando”, sem tempo para pensar com calma as adaptações necessárias em termos pedagógicos, foi um dos aspectos apontados pelos professores nesta pesquisa. Eles reconhecem a iniciativa da instituição em oferecer treinamentos, mas questionam o foco no uso prático da tecnologia, sem que uma verdadeira discussão pedagógica e metodológica pudesse ser aprofundada; o que demonstra que eles apresentam certa consciência da necessidade de que as tecnologias precisam estar integradas ao currículo e que essa é uma tarefa que exige um

esforço de planejamento e de repensar o currículo em sua concepção e em seu conteúdo, como propõe o *web currículo*.

A questão da preparação dos docentes para a mudança do presencial para o remoto apareceu também em outros estudos realizados durante a pandemia (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020; HONORATO; MARCELINO, 2020; VALENTE et al., 2020; GODOI et al., 2020). Os docentes precisaram fazer adaptações “com o jogo sendo jogado”, como expressa uma das professoras entrevistadas nesta pesquisa. Essa sensação de urgência como algo que pode ter afetado o resultado da transposição foi manifestada por docentes de outras pesquisas (ALMEIDA; ALMEIDA; SILVA, 2020; VALENTE et al., 2020; GODOI et al., 2020; SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020).

Docentes de outros estudos realizados durante período da pandemia também apontam que, apesar das dificuldades que a rapidez e a urgência do processo trouxeram, com o tempo foram capazes de se adaptar às ferramentas, buscaram informações adicionais para lidar com elas – fossem oferecidas pela própria instituição onde lecionam, fossem fora – e descobriram que há diferentes possibilidades a serem aproveitadas, mesmo depois que a exigência do ensino remoto acabar (HONORATO; MARCELINO, 2020). Isso aponta para o fato de que, mesmo naqueles cursos que, acabada a pandemia, optarem por voltar a um modelo 100% presencial, as práticas precisarão ser ressignificadas. O presencial após a pandemia não será o mesmo de 2019, e o *on-line* passará a ser considerado como apoio indispensável aos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim como apareceu nos relatos dos alunos, os docentes também experienciaram cansaço, sentiram que algumas aulas caíam na mesmice, tornavam-se cansativas. Essa experiência tem, à semelhança do visto entre os discentes, uma dimensão de relação com o tempo e com dimensões mais subjetivas afetadas pelo contexto pandêmico (solidão, demandas familiares, dificuldades de conciliar tempo privado e tempo profissional).

A falta de engajamento do aluno, prejudicando a dinâmica da aula, aparece aqui. Isso se manifestou tanto pela reticência de alguns em ligar a câmera como na falta de iniciativa para participar das discussões. O que foi agravado pelo fato de o professor não ser capaz de ler a expressão corporal do aluno, não podendo, portanto, medir seu grau de atenção ou de entendimento. O engajamento do estudante é um desafio em qualquer situação, independente de modalidade de ensino; para consegui-lo, é preciso, como lembra Paulo Freire, trazer a vivência do estudante para o contexto escolar de maneira

que ele entre nas discussões acadêmicas feitas na sala. Ou seja, este é um elemento imperativo a ser considerado quando o professor elabora seu plano de ensino.

O que se testemunhou, tanto nesta sondagem como em outras, é que aquele papel do professor como estimulador da autonomia do aluno tão discutido na teoria é, agora mais que nunca, essencial para que uma experiência de aprendizagem seja satisfatória (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020; VIERA et al., 2020). Para além das atividades que no presencial já o caracterizam – transmissor de conteúdos, promotor de debates e avaliador –, o docente precisa funcionar como mediador e guia do processo de autoaprendizagem do aluno, estimulando sua autonomia, criando meios de comunicação eficientes e proporcionando maior debate e interação entre os estudantes. É ele que mobiliza e faz a gestão de contextos de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2016) provocadores da participação do aluno de maneira mais ativa nas atividades síncronas, que o incentiva a ter a disciplina necessária para fazer as tarefas assíncronas e o encoraja a partilhar sua experiência com os colegas. A centralidade do papel do professor é destacada também por alunos, tanto nesta pesquisa, como já foi visto, como em outras. Estudantes sondados por Fior e Martins (2020) contaram que sentiram ser essencial a mediação do professor como fomentador de debates e interação entre os alunos, tanto nas aulas como em atividades extras.

Apesar dos vários esforços em discutir o uso de tecnologias e de metodologias ativas em sala de aula, a ação do professor como promotor do processo de aprendizagem ainda é muito focada nos modelos presenciais. Um dos docentes entrevistados nesta pesquisa, que também é coordenador de área, reporta ter enfrentado algumas resistências de professores que dificultavam o que ele chama de mudança de *mindset*. Para ele, essa transformação na forma de pensar as disciplinas e a aula, a relação com o espaço da faculdade e a modulação entre as várias modalidades se faz necessária.

O repensar a disciplina para o que o modelo exige é uma menção constante, junto com a percepção de que foram, no primeiro semestre de 2020, obrigados a “jogar a aula tradicional no *on-line*” por força das circunstâncias. Contudo, adaptações foram surgindo, descobertas de novas possibilidades e testagem de novas ferramentas foram acontecendo. Essas mudanças foram sendo pensadas conforme se ia percebendo dificuldades em manter o interesse do aluno ao longo de todo semestre e de conquistar sua atenção para as aulas e atividades. Essa necessidade de reflexão constante remeteu à ideia de “currículo vivo”, de um plano de ensino que se mantém constantemente mutável e adaptável.

O que essas falas mostram é que a educação híbrida precisa ser pensada menos como modelo e mais como um contorno flexível e mutável que seja capaz de atender e conectar os diferentes contextos. É fundamental entender o currículo como um elemento vivo e não como algo prescrito, não somente no ordenamento das disciplinas e na possibilidade de escolher temáticas, mas com relação às características da turma, das estratégias de atividades que mais funcionam com determinado grupo de alunos. Essa diversidade de estilos de aprendizagem que se sabe existir na sala tanto presencial quanto *on-line*, e que, muitas vezes, é a grande justificativa para usar-se um método, precisa ser reforçada em programas futuros de educação híbrida. Se a proposta vier como algo pré-definido, não funcionará.

4.3.2 Experiência de aprendizagem

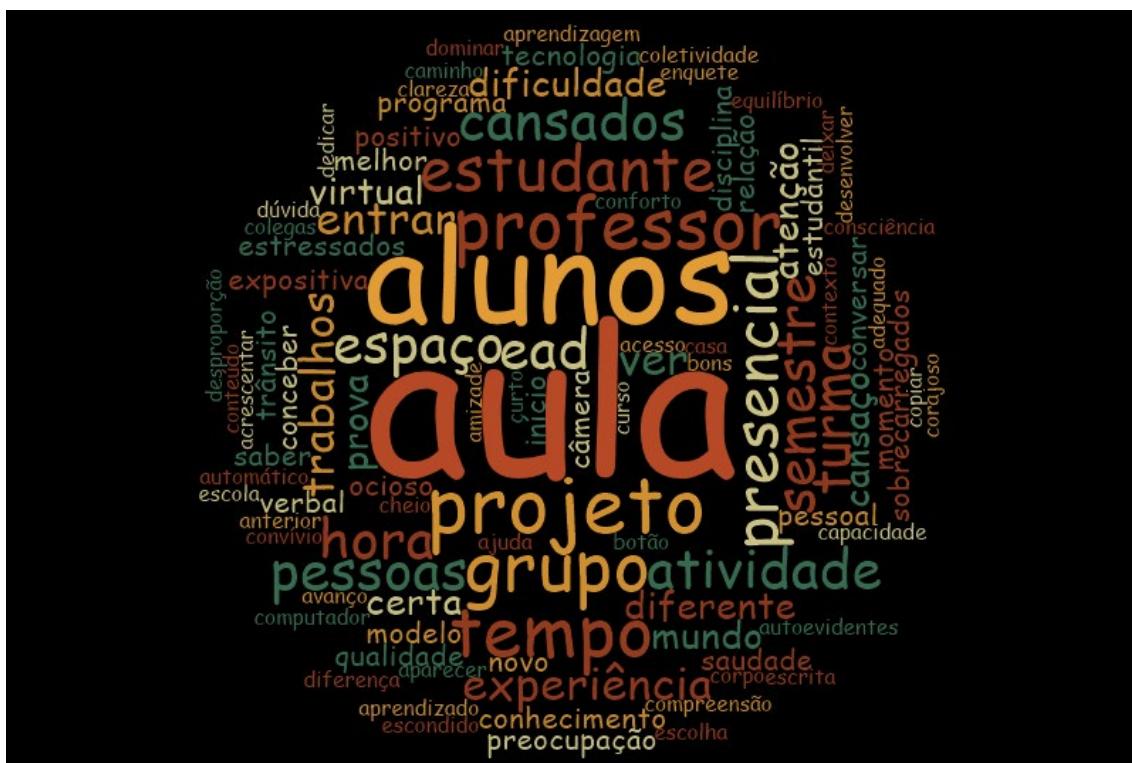


Figura 13. Nuvem de palavras da categoria “Experiência de aprendizagem” segundo os professores.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Software NVivo 11 Plus.

Nesta categoria, estão reunidas e interpretadas as falas que remetem àquilo que os docentes foram capazes de apreender ou sentir sobre o aprendizado do aluno durante o ensino remoto emergencial. Eles perceberam o quanto foi difícil para os estudantes viver a experiência. A maior parte das falas reporta o cansaço, tanto porque a mera transposição

do formato da aula presencial para o *on-line* fica maçante, como porque são muitas horas de computador, além, é claro, do contexto do mundo em si (ver Figura 13).

Um dos professores admite que sua estratégia de usar constantemente novas ferramentas digitais levou os alunos a um estado de exaustão; outra conta que sentiu que os colegas passavam muitas atividades, como que para evitar que o aluno ficasse ocioso, o que na verdade só o sobrecarregava.

Algumas falas emblemáticas foram selecionadas e são apresentadas no Quadro 9.

Quadro 9. Seleção de relatos e/ou sentimentos em relação experiência de aprendizagem dos estudantes.

<p><i>“[...] quando vai terminando o semestre, o professor está um pouquinho mais cansado, os alunos estão muito mais cansados.”</i> F.R.</p>
<p><i>“[...] eu percebia eles cansados e menos interativos entre si e com a disciplina.”</i> M.M.</p>
<p><i>“Acabou uma atividade, aí um aluno falou ‘professor, a gente gostaria de conversar. Acabou a aula? A gente gostaria de conversar sobre as suas aulas’. Eu falei ‘fala. O que é que vocês querem?’ Aí eu vi que eles estavam super sem graça. E aí aquela coisa de estudante, a desproporção do poder. Eles estavam bem sem graça, mas tem um que era mais corajoso... ele falou assim ‘a gente queria pedir para acabar com essas atividades e voltar a sua aula expositiva’. Eu falei ‘jura?’ Ele falou ‘é. A gente quer a aula expositiva. A gente não quer mais esse tipo de aula’.”</i> R.C.</p>
<p><i>“O que eu vi em alguns colegas? Ah, eu preciso colocar mais coisa para que esses alunos não fiquem ociosos. E eles não se ligavam que não ficam ociosos, é muita atividade feita naquele tempo, os alunos não dão conta. Isso tentei ter o bom senso de não acrescentar algo que pudesse de fato sobrecarregá-los. E eles estão sobrecarregá-los, esse é o feedback que a gente tem todo semestre. Final de semestre eles estão sobrecarregados de fato.”</i> E.M.</p>
<p><i>“O que eles relataram, a primeira coisa é que eles estavam cansados de em cada aula ter de ficar descobrindo um software novo, onde apertava o botão, o que é que fazia. Eles falaram ‘não é só a sua aula. Um monte de professores está fazendo. Então, a gente entra na aula e não sabe o que faz. Tem de ficar descobrindo qual é o botãozinho, o que é que aperta, como mexe a coisa, o que tem de fazer’. Dava para ver que eles estavam estressados de um overwhelming, assim. Estressados de um excesso de novas tecnologias que eles estavam sendo obrigados a dominar em tão curto tempo de espaço. Por mais que esses programas são autoevidentes, são fáceis, mas são diferentes, cada um tem um botãozinho diferente, uma cor diferente.”</i> R.C.</p>

“Acho que de aspectos negativos desse modelo é que eu acho que a gente perde muito estudante ao longo do caminho. É uma coisa que eu brinco com eles, quando é a aula física, é... o estudante, quando não está entendendo, você olha para a cara dele e enxerga que ele não te entendeu. Eu digo para eles ‘vocês curvam o corpo e parecem que viram uma interrogação. A gente enxerga que não estão entendendo. A gente enxerga que estão viajando na maionese’. Eu sei quem está prestando atenção e quem não está prestando atenção na minha aula. Isso a gente percebe com uma certa clareza.” R.C.

“Também uma coisa que eu reparei é você explica, você explica de novo, a aula acaba, eles mandam mensagem. Ficou com dúvida, mas na hora não perguntam. Não sei se não estava atento no momento...” M.M.

“[Nas atividades ou avaliações] eles podem um passar para o outro, copiar do outro e eu não consigo saber se eles estão aprendendo de fato.” E.M.

“Por um lado é mais inclusivo, mas por outro eu tenho uma preocupação com o pessoal do Pipa [Programa de Inclusão e Promoção da Aprendizagem]. Acho que na pós vocês não têm muito isso. Essa é uma preocupação porque a gente não consegue fazer um acompanhamento adequado, na minha visão. Por que eu acho? Talvez algum professor, dependendo da disciplina, talvez até consiga. Eu tive bastante dificuldade justamente por ser baseada em projetos. Porque esse aluno fica um pouco escondido, debaixo daquele grupo, fazendo, porque fazer com o grupo ele consegue, mas talvez não comigo, não na hora de fazer uma prova. Talvez, pelo menos nos alunos que eu tive de Pipa, no presencial, foram alunos que eu abracei de fato. Eu tinha todo o contexto deles, dava para ver presencialmente que eles tinham alguma dificuldade, e de fato eu os abraçava, eu os acolhia e conseguia ajudá-los de alguma forma. No on-line, honestamente, eu não consegui. Têm alunos que eu fui ver que de fato tinham algum problema agora no final, numa última prova, que era um aluno que abria a câmera por nada, a câmera quebrada, todas as vezes, ele dizia isso, não sei se é real ou não.” E.M.

“Os alunos que tive antes já tinham certa experiência e, então, já sabiam como funcionava. A grande diferença de quando nós viramos o presencial para EAD na graduação foi que, para a maioria ali, foi a primeira vez que ele teve experiência em EAD na vida.” M.D.

“A gente não pode reduzir a experiência estudantil ao momento que ele está dentro da escola. A experiência estudantil é um pedaço do dia dessa pessoa. Então, tem outras coisas que são relevantes de serem consideradas. A hora que você sai do trabalho, deu tempo de jantar, o trânsito que você pegou, o metrô que está cheio. Tem um monte de coisa aqui que acaba impactando ainda na escolha.” R.C.

“Acho que [os alunos] veem [vantagens nas atividades on-line] e para mim, assim, eles nunca compraram ou não o presencial. Então, era automático ir para a faculdade todos os dias. Está dado isso. Não é uma coisa que eu me questionava. Mas o acesso ao conhecimento no mundo virtual já era dado. Acho que eles não tinham consciência disso.” R.C.

“Mas o que eu achei positivo é que eles tinham a possibilidade de rever o conteúdo da aula, na aula gravada, e isso, eu acho, ajuda muito. Eu senti um avanço... porque, como a aula é uma aula de projeto, como tem aulas de projeto, você mede muito a compreensão do estudante na hora de projeto, quando ele tem que sentar lá e fazer o projeto. E eu percebi que eles estão com mais facilidade para fazer o projeto nesse modelo que a gente tem. Muito por conta disso, eu acho, porque eles têm dificuldade, eles não esperam para perguntar para os professores, eles vão lá reveem a aula e aí eles acabam entendendo o que eles têm de fazer. Eu acho que facilita muito.” M.D.

“De forma geral, eu acho, que aula no formato que a gente está, proporcionou trabalhos de melhor qualidade. Eu tenho essa impressão.” M.D.

“As pessoas vão querer não ir mais todos os dias. E o pessoal fala ‘que bom. Não tem que ir... o trânsito...’. Há esse relato.” R.C.

“Eles não se conheceram ainda no presencial, pelo menos essa turma que está entrando, pela menos a turma que entro desde do início do ano passado. Então, se você não é bom, você não vai entrar no meu grupo e ponto final. E aí a gente precisa fazer grupos com aqueles excluídos e, naturalmente, esse grupo tem que aparecer, ele tem que se dedicar a fazer um projeto. Então, eu vejo isso, pelo menos para essas pessoas, como algo positivo, eles tiveram que se desenvolver de alguma forma.” E.M.

“[...] eu diria que há aprendizado. Pode não ser algo que eu consiga ainda mensurar, mas você vê pelas provas, pelos trabalhos, que eles estão adquirindo reflexão ou conhecimento.” M.M.

Já foi apontado que o fato de os alunos não ligarem a câmera dificulta ao professor medir o grau de engajamento e de entendimento do que está sendo trabalhado na aula ou na atividade proposta. Os docentes entrevistados nos estudos levantados referem a menor participação do aluno em aulas virtuais do que em aulas presenciais. Engajá-los em uma discussão em sala de aula virtual foi uma dificuldade unânime, e os esforços do professor nesse sentido devem ser grandes. Mesmo com o estímulo constante dos docentes, o resultado fica aquém do desejado (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020; HONORATO; MARCELINO, 2020).

De novo, é possível testemunhar cair por terra a ilusão de que basta o uso de tecnologias, de metodologias ativas e atividades constantes para fazer com que o aluno se torne protagonista do próprio processo de aprendizagem. Quando o elemento da presencialidade é tirado do contexto, aquela imagem do professor que é capaz de cativar a turma, do grande comunicador capaz de atrair a atenção dos alunos, é desfeita. Nesse contexto, fica difícil para o docente ser capaz de resolver os problemas da sala sozinho. Torna-se, então, ainda mais evidente que o que fará o aluno ser de fato protagonista é a proposição de contextos de aprendizagem que façam sentido para ele.

Uma das professoras comenta que fica mais difícil acompanhar de perto os alunos do Pipa [Programa de Inclusão e Promoção da Aprendizagem], aqueles que têm alguma dificuldade de aprendizagem e contam com apoio e acompanhamento especial. Ou seja, a experiência com ERE desnuda o fato de que a realidade nem sempre reflete o discurso, e ainda se tem muita dificuldade de planejar processos de ensino que tenham verdadeiramente a experiência de aprendizagem do aluno como foco central.

Ainda outro elemento coincide com o que foi visto nas respostas dos alunos: para uma boa parte do corpo discente, essa era a primeira experiência em EAD. Há a sensação também de que existem diversos aspectos pessoais e subjetivos que afetaram a maneira como os estudantes viveram esses três semestres.

Apesar das dificuldades encontradas, os professores acreditam que houve aproveitamento do aluno, que pôde ser observado em trabalhos de melhor qualidade. Uma das professoras relata ter notado que os alunos ganharam mais consciência de como o conhecimento está disponível e pode ser acessado no mundo digital.

A possibilidade de rever a aula gravada e a economia de tempo de deslocamento, com trânsito etc. também são aspectos que os professores, a exemplo dos alunos, mencionam como vantagens que a modalidade *on-line* trouxe.

4.3.3 Estratégias pedagógicas



Figura 14. Nuvem de palavras da categoria “Estratégias pedagógicas”.
Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Software NVivo 11 Plus.

A nuvem de palavras dessa categoria aponta para elementos que estiveram no foco dos professores quando tentaram criar estratégias para lidar com a mudança e garantir a experiência do aluno: a dinâmica da aula em si, a natureza da disciplina, a receptividade do aluno e como suprir aquilo que o presencial de alguma forma garantia (Figura 19). Outras pesquisas também mostraram que os docentes refletiram sobre a natureza de sua disciplina e as especificidades que ela carrega, e como isso afetou o sucesso de sua transposição para o formato *on-line*. Alguns conteúdos, os professores reconhecem, não funcionaram tão bem no ambiente virtual, principalmente aqueles que exigem maior debate com o conjunto da classe (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020; HONORATO; MARCELINO, 2020).

Um dos entrevistados menciona ter repensado e reavaliado as metodologias usadas a cada semestre, muitas vezes já fazendo anotações aula a aula daquilo que havia funcionado ou não, da resposta dos alunos a determinada atividade. Ele também procurou fazer cursos e pesquisar novas ferramentas e metodologias que o pudessem auxiliar a

dinamizar a aula e tornar o conteúdo mais facilmente absorvido. Esse mesmo docente relembra que há elementos indispensáveis para planejar as metodologias de ensino a serem utilizadas, como a natureza da disciplina e a faixa etária do estudante.

Os docentes fizeram uso de ferramentas tecnológicas, como Mentimeter ou Survey Monkey, para tentar medir o engajamento e a apreensão do conteúdo por parte dos estudantes; também com esse fim, procuraram usar metodologias ativas que provocassem debates, como PBL (*Problem Based Learning*) e a sala de aula invertida. Exercícios, tarefas e trabalhos regulares serviram também como maneira de captar o quanto os alunos estavam aprendendo.

Nos artigos aqui levantados e também neste estudo, apareceu como primordial o professor encontrar ferramentas para estimular a participação dos estudantes nas aulas ao vivo, motivando-os a abrir as câmeras e a manifestar dúvidas, seja de forma oral ou com o uso de recursos como Mentimeter ou o chat do Zoom. Também foi essencial como mediador da comunicação oficial entre instituição e escola. Uma das estratégias que aparece na literatura publicada no período e que também foi mencionada por um dos professores aqui entrevistado foi o uso de aplicativos como o WhatsApp (DUTRA; MORAES; GUIMARÃES, 2021; GODOI et al., 2020).

Outras adaptações, estratégias e ferramentas foram usadas por docentes durante o ensino emergencial para garantir uma qualidade de aprendizado semelhante ao presencial. Por exemplo, os professores ouvidos na pesquisa de Ferreira, Branchi e Sugahara (2020, p. 24) mencionam que, para as aulas expositivas síncronas, foi necessária uma série de adaptações como: “organização cuidadosa do tempo de aula síncrona para conseguir trabalhar o conteúdo planejado, deixar um tempo para atividades individuais que facilitam a troca de experiências, entre os alunos e com o docente”. Também mencionam que atividades assíncronas foram planejadas para que, por meio delas, os alunos pudessem demonstrar o quanto estavam aprendendo e que conteúdos precisariam de um reforço ou de uma nova estratégia de abordagem para que fossem melhor aprendidos. Os professores entrevistados nesta pesquisa também mobilizaram ferramentas e artifícios com esse mesmo objetivo. As *break out rooms* do Zoom, o Kahoot e o Mentimeter foram algumas das citadas; mas não só ferramentas e aplicativos foram usados; sala de aula invertida, *problem based learning* e projetos também apareceram como estratégias pedagógicas, aqui como em outros estudos.

Parada et al. (2020, p. 142), ao apresentarem relatos sobre as práticas pedagógicas usadas por professores dos cursos de Comunicação e de Design de uma instituição de

ensino superior do Rio Grande do Sul, contam que, ao serem sondados sobre que metodologias ativas que gostariam de ver sendo usadas durante o ensino remoto emergencial, os alunos responderam: “a) palestras com profissionais de mercado; b) aprendizado baseado em jogos; c) debates e; d) estudo de caso”.

Nesta pesquisa, os estudantes não foram questionados quanto a esse aspecto diretamente, mas citaram como um dos pontos positivos da experiência a oportunidade de ter palestras com profissionais de diferentes regiões do país e do mundo – mesma vantagem apontada em outros estudos. Como afirma Moran (2015, p. 25): “O que as tecnologias em rede nos permitem é não só trazer o bairro e a cidade, mas também o mundo inteiro, em tempo real, com suas múltiplas ideias, pessoas e acontecimentos numa troca intensa, rica e ininterrupta”.

Interessante notar, com um olhar mais qualitativo sobre as falas, como os professores descobriram novas estratégias que não só serviram como paliativos para a conjuntura que se vivia, mas que funcionam melhor que no presencial e que podem, inclusive, ser usadas quando a normalidade (o fim do contexto pandêmico) voltar. Alguns exemplos dessas estratégias estão no Quadro 10.

Quadro 10. Exemplos de algumas estratégias utilizadas pelos docentes.

“E a forma como eu arrumei de superar isso [a falta de participação dos alunos], foi que eu comecei a fazer com que cada grupo elaborasse uma parte do trabalho dele e apresentasse durante a aula os conceitos que eles discutiram. Então, eles tinham que elaborar fora da aula... na minha aula eles precisam apresentar um projeto, minha disciplina é um PBL [Problem Based Learning], uma disciplina baseada em projeto. Então eles têm um projeto real que eles desenvolvem ao longo do semestre inteiro. Eles vão fazendo ao longo das aulas parte dos projetos. Então, eu, todo começo de aula, os fazia explicarem um pouco do que fizeram e pedia que as outras pessoas criticassem. Quando você começa a fazer esses estímulos, eles começam a participar. A impressão que tenho é que isso é muito importante no começo da aula. A partir do momento em que você começa a estimulá-los no começo da aula, ela tende a ser mais participativa. Se você não faz isso no começo, dificilmente resgata o estudante depois. Eles fecham a câmera e eu acredito que muitos nem estejam assistindo a aula.” M.D.

“O que eu acho interessante, por exemplo, é usar essas ferramentas, Mentimeter e tal, para fazer o cheque do que eles leram e ter a resposta imediata para a sala. E aí, eventualmente, ter pontos de dificuldade que a sala tenha naquele momento. Então, por exemplo, fazer um teste rápido, colocar as questões sobre os conceitos que serão tratados na aula, eles respondem e a gente vê o percentual da sala que acertou ou que errou. Isso é uma forma bem rápida de saber que caminho eu tenho que seguir na aula presencial. Acho que sim, é bem interessante fazer esse tipo de coisa.” M.D.

“É tentar criar sistemas de capturas de sinais. Então, nessa disciplina, quatro vezes durante a disciplina eu dava uma paradinha; fiz um questionário no Survey Monkey para poder coletar feedback de aluno. Para ir sentindo a temperatura durante. Outra captura de sinal: poxa, sempre tem aqueles alunos que são supermegainteressados; alguns, não é? E no final de cada aula, ou no final de cada duas semanas eu trocava uma ideia para capturar sinais também. ‘E aí, pessoal, como é que está indo... tem alguma informação que você queria me passar?’ Representante de sala também participava dessa... troca de ideia rápida, dez minutinhos só para medir temperatura mesmo. Então, meio que forçou, o que é bom, vou levar isso para o presencial de maneira mais massiva, criar sistemas de capturas de sinais.” F.R.

“Então, teve aula expositiva dialogada. Teve, para dar conceito. Mas eu tentei explorar conceito depois de projeto ou durante projetos, durante simulador e depois de simuladores, até para deixar o ambiente mais vivo. É algo que eu já fazia no presencial, mas eu tive que falar assim ‘agora eu tenho que pensar ao cubo no on-line’.” F.R.

“O que é que eu fiz para o meu terceiro semestre? Que é este que a gente está terminando agora. Primeiro, eu fui fazer cursos por fora. Fui buscar outras fontes de informação. E aí o mundo já dispunha... na internet você já achava uma quantidade imensa de exemplos, tutoriais e vídeos. A disponibilidade de metodologias on-line na internet, disponível para a gente acessar ficou gigantesca. A partir da experiência do semestre anterior, o que eu resolvi? Cada aula seria uma experiência diferente, metodológica. Tanto de uso de softwares diferentes quanto de qual é a experiência. Então, agora eu quero grupos aleatórios, eu quero grupos montados, eu quero que eles tenham a pressão do tempo para me responder determinadas coisas. O primeiro grupo que finalizar ganha o ponto extra. Cada aula eu fazia uma coisa diferente e com uso de softwares diferentes.” R.C.

“O aluno de primeiro semestre não está em um momento cognitivo diferente do de segundo, do terceiro, do quarto? A gente não deveria pensar em um contínuo? Por que que eu colocava isso para ela [outra coordenadora]? Por que aí eu dizia que seria legal se a gente pudesse olhar para o professor de primeiro semestre e dizer ‘não interessa a sua disciplina’. Um momento do estudante é um momento em que a gente deve usar tais metodologias. A gente

deve usar case, TBL e aula invertida. Com o aluno desse semestre a gente deveria usar, sei lá... ” R.C.

“Cada ano a gente teria o conjunto de metodologias tidas como mais adequadas para aquele momento. O que me leva para a terceira matriz, que é como é que eu avalio isso? Porque não adianta falar para o professor... e não é avaliar o case. Como é que eu avalio o aluno...?” R.C

“[...] palestras também que tinha um pouco menos planejado no presencial. No on-line facilitou, porque a gente não depende mais de disposição geográfica para convidar o palestrante e tal. Então deu para trazer mais gente no on-line. Também para sair daquela coisa do professor falando.” F.R.

4.3.4 Interação



Figura 15 Nuvem de palavras da categoria “Interação”.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Software NVivo 11 Plus.

A nuvem de palavras já dá alguns indícios de como abordar essa categoria analítica (Figura 15). A interação foi problemática (de fato, a maior parte dos relatos tem conotação negativa; ver Gráfico 14).

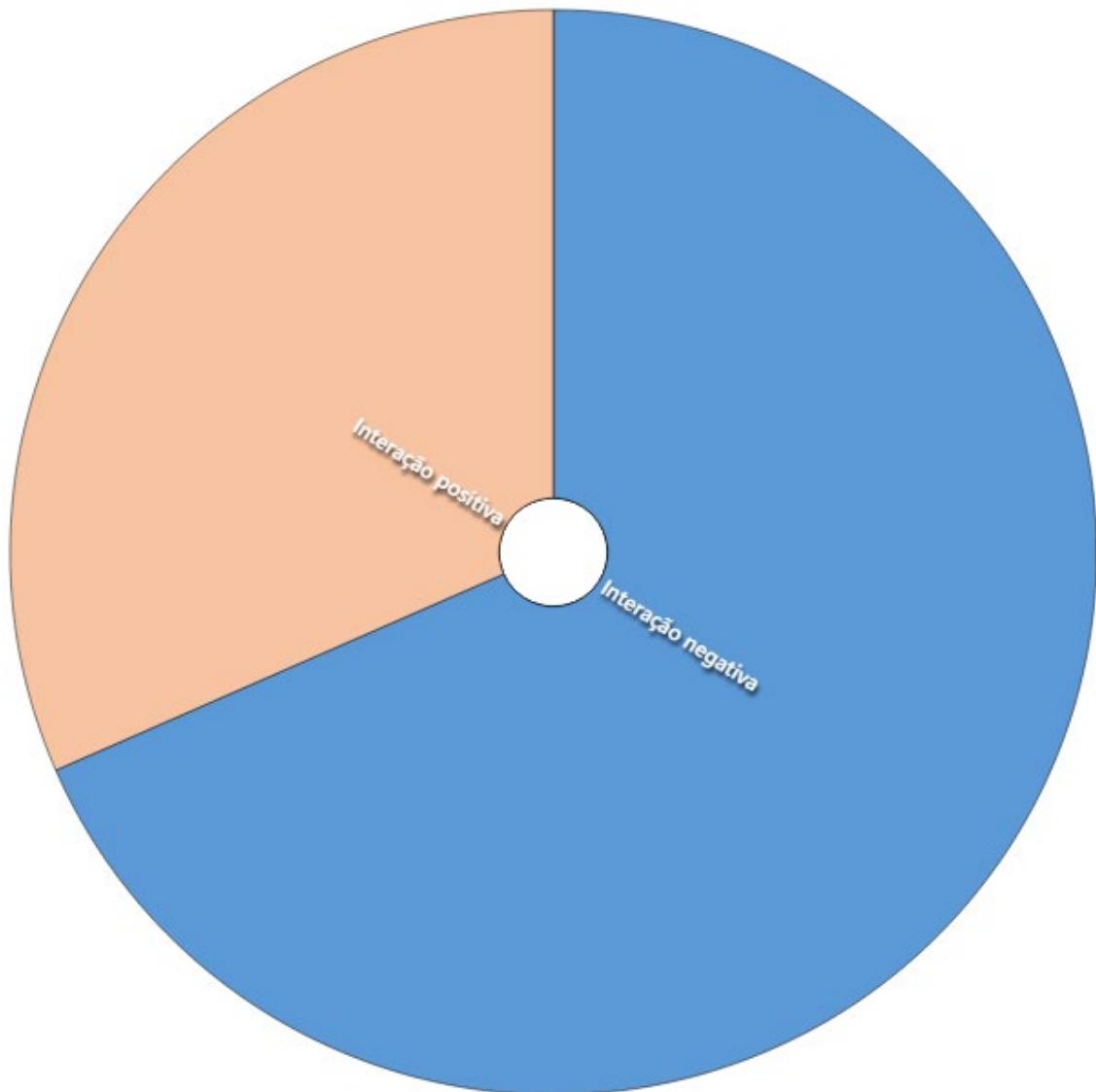


Gráfico 14. Hierarquia de menções “negativas” e “positivas” quanto a interação entre professores e alunos e entre estes entre si.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Software NVivo 11 Plus.

Como já apareceu em outras categorias, e a nuvem de palavras já indica, a câmera desligada dos alunos foi um ponto negativo unânime. A dificuldade de medir o engajamento do aluno quando no modelo *on-line* fica potencializada quando existe a recusa em não ligar a câmera, e o professor se sente incapaz de ler a sala e avaliar a aceitação da aula. (Vale lembrar que parte dos alunos também menciona o fato de alguns colegas não ligarem as câmeras.)

Essa falta de engajamento resulta, segundo o relato dos professores, na quase ausência de debates e discussões, que costumam dinamizar as aulas presenciais e fazem surgir temas interessantes. Isso é agravado pelo fato de os alunos não tirarem suas dúvidas na hora da aula, mas deixarem para fazê-lo por e-mail depois. As dúvidas que poderiam levantar temas a serem discutidos em grupo ficam restritas ao atendimento individual.

Os docentes também identificam nos alunos a falta que estes sentem do convívio social e do contato físico. As construções usadas pelos professores, inclusive, são bastante semelhantes às usadas pelos estudantes. A perda desse convívio não significa só não ter mais o encontro com os amigos, frequentar a quadra, a lanchonete, ter momentos de lazer compartilhado, mas significa também perder o usufruto de toda a estrutura que os prédios da ESPM oferecem.

No Quadro 11, apresentam-se alguns desses diagnósticos.

Quadro 11. Algumas sobre interação.

“E aí, eu acho assim, a disciplina em EAD, o primeiro choque que o professor tem é com o fato de ele, não ter o mesmo nível de interação que ele tem na aula presencial. Para mim foi muito claro. Dei aula no presencial durante vinte anos e para mim foi muito notória essa diferença. Você não consegue, muitas vezes, ter o mesmo grau de mobilização de estudante, naturalmente, como você tem já no presencial. Você precisa ter alguns exercícios de interação, provocar a discussão.” M.D.

“Então, eles eram inicialmente muito pouco participativos, naturalmente eles ainda são. Muitos fecham a câmera e não interagem, se você não tomar cuidado, a aula vira uma expositiva não dialogada e não tem interação nenhuma. Então essa para minha foi a mudança mais significativa, o elemento mais impactante.” M.D.

“[...] o que eles [os alunos] disseram foi que a participação dos alunos é muito baixa. Os que estavam dialogando ali comigo eram poucos, e eram realmente... deu para ver durante o semestre que era os que mais discutiam, participavam... ‘professor, a gente quebra em grupo e o que acontece que tem grupo que ninguém fala. Está todo mundo com o vídeo desligado e ninguém fala nada. Então, na hora que volta aqui, eu não dialoguei com ninguém. Eu prefiro estar com todo mundo junto porque a gente sabe que vai ter dialogo, porque tem gente que quer participar’.” R.C.

“[...] eu percebia que a interação com o aluno é muito menor. Então, uma aula que no presencial gerava muito debate e muita discussão, no virtual, pouquíssimas discussões e num formato que não instiga tanto... por exemplo, tem gente que só escreve no chat, então você tem de ler. Mas não é a mesma coisa que um debate ali em sala de aula.” M.M.

“E aí nisso a gente perde um pouco, porque o que seria uma pergunta ótima para ser feita na sala, que geraria discussão e que a gente poderia tirar a dúvida de outros colegas, não acontece no ambiente. Acontece depois à tarde. E aí você tem de escrever uma resposta teórica num e-mail, quando obviamente seria melhor... ” M.M.

“Tem alunos que nunca ligaram a câmera. Então, se eu cruzo com ele no corredor da ESPM, eu não sou nem capaz de dizer... porque tem gente que você olha e fala ‘nossa, dei aula. Não sei o nome. Não sei o curso ou a disciplina, mas eu dei aula para essa pessoa’. Então, eu não sei quem são, não tenho a menor referência, não sei quem é amigo de quem, porque também na sala de aula você vê os grupinhos, não é? Então, nesse sentido, houve um distanciamento. Eu diria, significativo. ” M.M.

“Aluno de primeiro semestre, que nem conhece a ESPM direito, não conhece a infraestrutura, não comeu algo na lanchonete, a quadra, eles são sedentos por interação humana como a gente. Somos seres sociais. Então, assim, isso falta para a cara do primeiro semestre, mesmo com tudo que eu te falei. Ele sente essa necessidade.” F.R.

“Antigamente, os alunos brigavam entre si nos grupos e na balada eles faziam as amizades de novo. Não tem mais balada. Então, quando acontecem as desavenças no grupo, eles têm de continuar com essas desavenças. Então, eles procuram mudar de grupos, eles já não têm mais um local onde fazer essa amizade de novo. Isso, eu acho, é bastante complexo.” E.M.

“Na plenária, eles ficam meio que de baixo do radar. Você pede para ligar o vídeo, alguns ligam, outros não. Eu não sou de forçar a roda, porque tem de ter o interesse do outro lado. Aí, na sala separada eu brincava mais para eles abrirem e tal. Então, eles criavam interação também entre eles, que é muito importante.” F.R.

“E na hora que eu fiz a pergunta no virtual, até porque eles não tiveram oportunidade de se conhecer, ninguém fez a pergunta. Na hora, que eu usei o Mentimeter, vieram várias perguntas muito interessantes, e a gente na verdade usou a aula inteira discutindo essas perguntas.” M.M.

“Por outro lado, por exemplo, antigamente, acho, no presencial, os grupos, os alunos que não eram tão bons davam um jeitinho de, na amizade, entrar num grupo, entrar no outro, coisas desse tipo. No on-line, acabou a relação.” E.M.

[...] ele sabe que a nossa única comunicação é virtual, talvez assim, eu estou com uma dúvida com você agora, eu nem vou fazer porque eu estou ocupado com outra coisa, e eu te pergunto daqui a duas horas, à tarde. Como esse é o nosso único vínculo, que é virtual, eu fico à vontade para perguntar depois, e não uso o horário da sala. E eu entendo que no presencial, isso acontecia menos, porque não é tão usual o aluno ficar te mandando e-mail, porque ele vai te ver toda semana.” M.M.

“E rapidamente eu percebi que se você estimula essa interação, é diferente do presencial, mas não tem prejuízo na discussão. Eu acho até que algumas vezes é melhor fica mais organizada a discussão, porque o estudante se coloca e você consegue ter uma cadência do conceito. No presencial, às vezes, todo mundo fala ao mesmo tempo, vira uma bagunça e não é possível agrupar os conceitos. No EAD você fazer a discussão de uma forma mais organizada.” M.D.

“Eu acho que eles se reúnem com mais facilidade. Eles tinham um problema de trabalhar em grupo, porque eles se reuniam presencialmente e as vezes tinha gente que não vinha. E hoje eles não têm mais esse problema. Eu acho que a discussão no grupo entre eles é mais objetiva. Quando eles se encontravam, por exemplo, na sala de estudos, eu ouvi vários contarem ‘ah, professor, a gente ficou a tarde inteira e no final não fizemos nada, só ficamos batendo papo’. No EAD eles focam mais, eu tenho essa impressão.” M.D.

“[...] recebia com uma certa frequência, que na aula presencial não tinha, eram feedbacks da aula, da qualidade da aula, ou coisa relacionada, ao final, seja no chat privado, seja depois receber um e-mail com alguma coisa assim ‘olha, professor, adorei a aula de hoje, foi muito legal’.” R.C.

“Um ponto que você comentou é que, pela dinâmica de aula, acho que o senso de urgência no on-line... estou fazendo um projeto em equipe e eu sei que professor vai desligar também o Zoom e vai ligar só depois. Esse senso de urgência para tirar dúvidas numa mecânica de projetos tornou os alunos um pouco mais vivos em aulas, por exemplo, de consultoria. Vivo no sentido de que ‘eu estou ligado no 220 porque eu tenho essa oportunidade para tirar dúvida, senão eu vou ter um pouquinho mais de dificuldade, não vou bater na porta e encontrar o professor lá na sala de aula’. Então, isso criou um senso de urgência e uma autonomia do aluno que é um pouco maior essa autonomia, é menos muleta, eu falo. O on-line trouxe esse sentimento de tirar um pouquinho a muleta do professor e jogar um pouquinho a responsabilidade até de ter a dúvida para o aluno, o que eu achei muito positivo. Isso é legal.” F.R.

“Por outro lado, onde eu acho que houve uma aproximação. Até pela dificuldade do que a gente está vivendo, problemas rotineiros como internet instável, problemas pessoais, cachorro que late, aproximou as pessoas, porque de repente eu não tenho problema em falar “desculpa, atrasei porque, sei lá... estava vindo para cá, derrubei o café e molhou o chão”, entende? É uma bobagem...” M.M.

Os relatos reforçam aquilo que já foi identificado na categoria “Estratégias pedagógicas”, ou seja, é preciso que o professor crie formas de engajar os alunos, busque ferramentas que atraiam e segurem sua atenção. Outros diagnósticos se repetem: a participação dos alunos durante a aula precisa ser estimulada e as dúvidas raramente são

levantadas espontaneamente no horário da aula, mas enviadas por e-mail. A maneira como os alunos interagem entre si e trabalham em grupo nas atividades também mudou, não sendo necessariamente este um aspecto negativo, apenas trata-se de uma nova dinâmica para a qual o professor precisa criar novas estratégias de trabalho.

Apesar da baixa participação, dois professores mencionam que a dinâmica de sua disciplina foi melhorada com o uso das *breakout rooms* do Zoom, tornando os momentos de discussão em grupo mais organizados. Essa organização resultou, segundo eles, em trabalhos de melhor qualidade. Vê-se que os professores ganham consciência de que a natureza de cada atividade, de cada disciplina e de cada turma é o que vai de fato fazer com que o uso de uma ou outra ferramenta seja eficaz nos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, como abordado a seguir, pensar a tecnologia de maneira integrada ao currículo ainda é algo que precisa se efetivar.

Embora a quantidade de e-mails tenha aumentado, e portanto seja necessário o professor e a instituições se adaptarem a essa nova demanda, isso foi visto como algo que pode ser positivo e parece ajudar o aluno a avançar mais rápido nos objetivos da disciplina. A comunicação remota também fez com que os alunos se sentissem mais à vontade para dar *feedbacks* aos professores sobre as aulas. O uso desta e de outras TDIC ou TMSF para a comunicação entre alunos e professores durante o ERE mostram o potencial que essas ferramentas têm para a criação de um ambiente mais democrático em que a comunicação possa se dar de maneira mais livre e horizontalizada, como destacam Almeida e Valente (2016).

Essas são questões recorrentes em todas as categorias e que mostram como há muito a se caminhar no que diz respeito ao papel do professor na educação, ao protagonismo do aluno, à criação de planos de ensino mais estimulantes e que façam sentido para os estudantes, mas, principalmente, mostram o quanto ainda é preciso mudar a mentalidade tanto de professores quanto de alunos se há o propósito de caminhar no sentido de uma educação híbrida.

4.3.5 Ferramentas tecnológicas

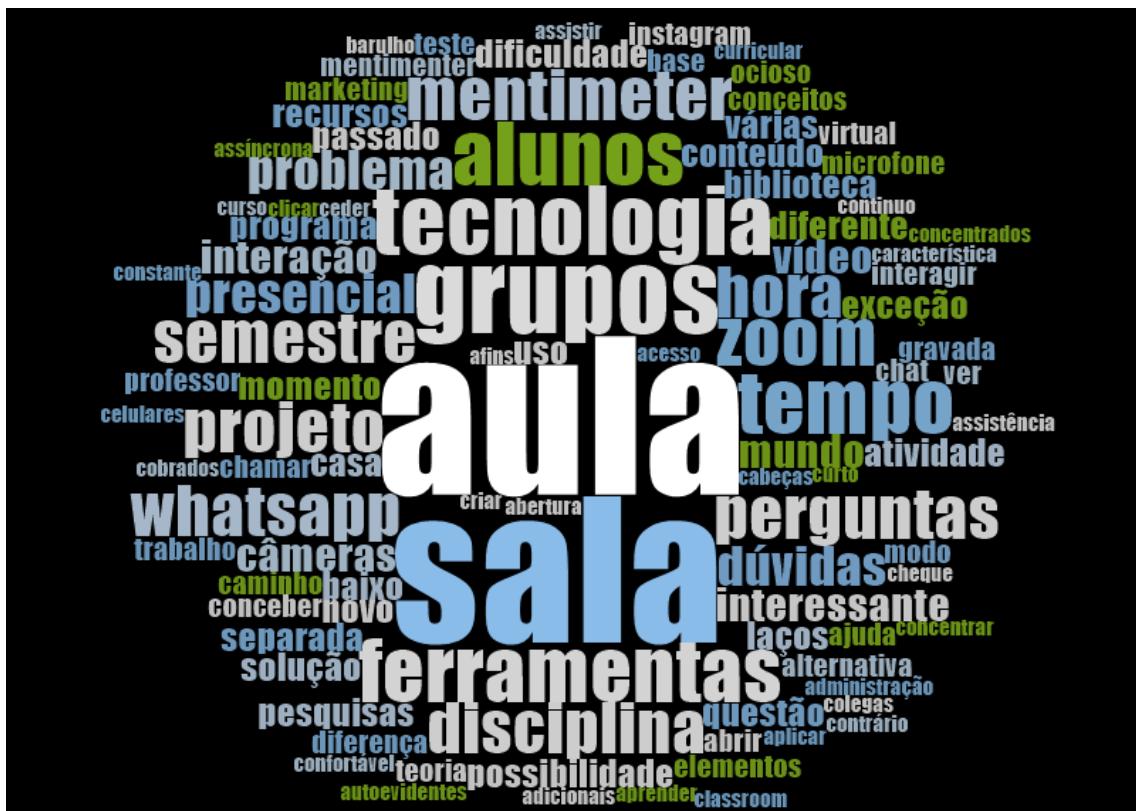


Figura 16. Nuvem de palavras da categoria “Ferramentas tecnológicas”.
Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Software NVivo 11 Plus.

Mais uma vez, “aula” e “disciplina” são vocábulos centrais na nuvem de palavras da categoria “Ferramentas tecnológicas”, reforçando o diagnóstico já apontado de que os docentes buscam associar a tecnologia a ser usada em aula à natureza de sua disciplina, o que é um avanço na criação de *web currículos* (Figura 16). A maior parte das referências às ferramentas tecnológicas são positivas (Gráfico 15), mas isso não significa, como discutido adiante, que elas já estejam sendo pensadas de maneira totalmente integrada. Diagnosticado nas falas dos alunos, o uso da tecnologia ainda aparece como elemento facilitador de processos de ensino, e não como parte do currículo.

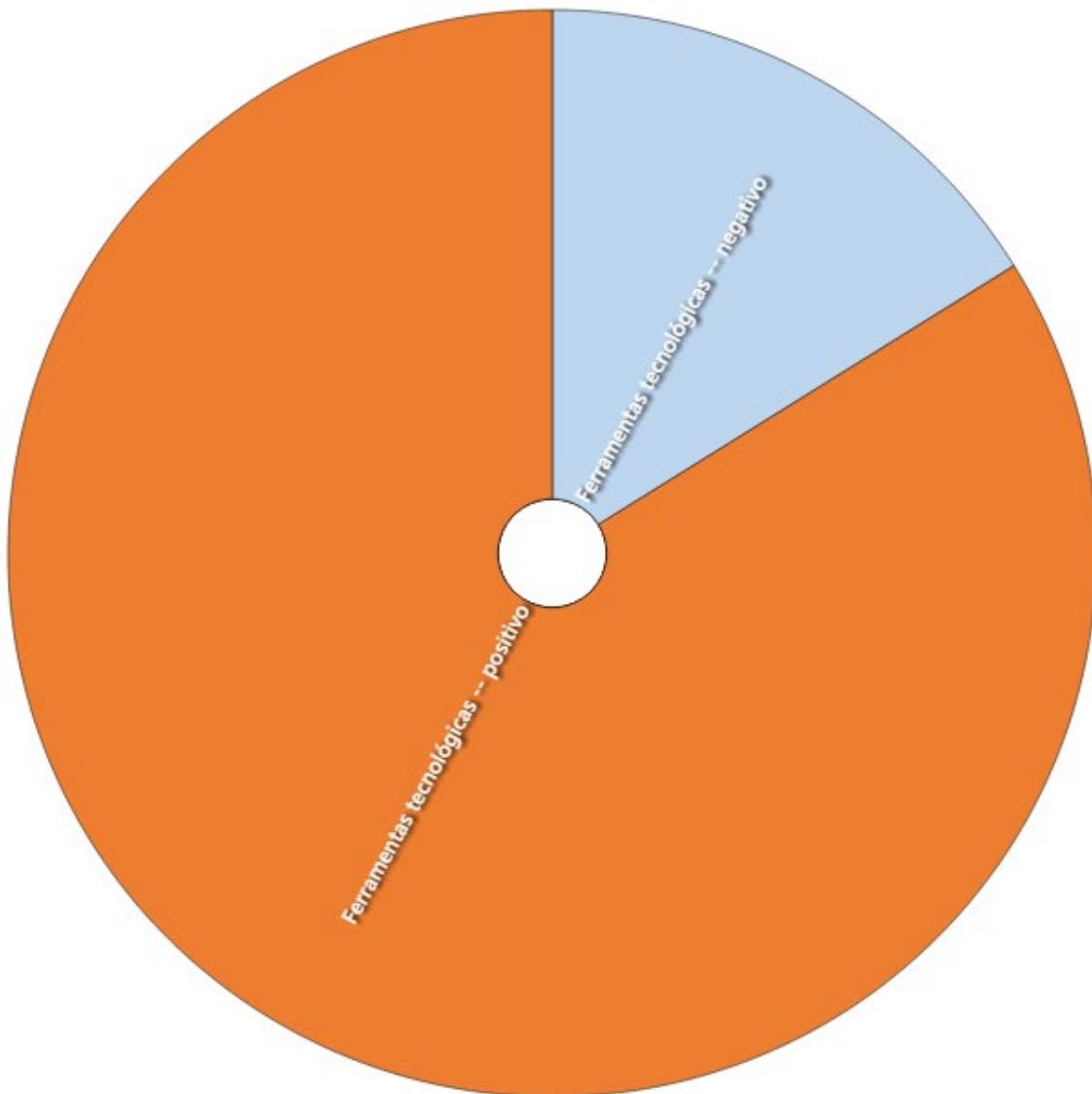


Gráfico 15. Hierarquia das menções negativas e positivas sobre as ferramentas tecnológicas utilizadas.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Software NVivo 11 Plus.

Os docentes desta pesquisa relatam terem-se adaptado muito bem ao Zoom e elogiam bastante suas ferramentas; também falam das vantagens do ensino *on-line* para disciplinas que trabalham com projeto e dos *feedbacks* positivos que receberam dos estudantes em relação a adaptações feitas na forma como a disciplina foi apresentada, a exemplo do que foi encontrado em outras pesquisas sobre o ERE (FERREIRA; BRANCHI; SUGAHARA, 2020; DUTRA; MORAES; GUIMARÃES, 2021; GODOI et al., 2020).

Uma das professoras entrevistadas constatou que muitos preconceitos com o EAD acabaram caindo por terra. A discussão do EAD era prejudicada pela história pretérita de seus usos, muito mais resultado de um processo de massificação da educação e cujo debate parece recair mais sobre “a distância” do que naquilo que é de fato o foco da educação, a aprendizagem. Há vinte anos, vive-se uma mudança nessa abordagem: o foco deixa de estar nos meios e nas ferramentas tecnológicas e passa a estar cada vez mais na educação. Com a retomada da experiência de aprendizagem como centro dos processos de ensino, a modalidade entra como elemento potencializador. Para além de modismo com o uso de metodologias ativas ou a inserção de TDIC e TMSF, o ERE mostrou que é preciso resgatar as propostas freirianas e recolocar o aluno como ator central; tem-se agora a oportunidade de fazer essa discussão de maneira mais efetiva.

A seguir, são resumidas algumas falas dos professores com respeito ao uso de ferramentas tecnológicas em aula (Quadro 12).

Quadro 12. Falas sobre o uso de ferramentas tecnológicas.

<p><i>“[...] o que eu julgo como negativo? Vou falar da minha sensação. Me incomodam as câmeras desligadas, por exemplo. Acho que é incômodo de qualquer professor que gosta, principalmente, de uma interação.”</i> E.M.</p>
<p><i>“Estressados de um excesso de novas tecnologias que eles estavam sendo obrigados a dominar em tão curto tempo de espaço. Por mais que esses programas sejam autoevidentes, fáceis, são também diferentes, cada um tem um botãozinho diferente, uma cor diferente.”</i> R.C.</p>
<p><i>“O que eu vi em alguns colegas? A eu preciso colocar mais coisa para que esses alunos não fiquem ociosos. E eles não se ligavam que não fica ocioso, é muita atividade feita naquele tempo, os alunos não dão conta.”</i> E.M.</p>
<p><i>“Não tem essa história de desassociar a parte da tecnologia como uma coisa à parte, não faz o menor sentido.”</i> M.D.</p>
<p><i>“A invenção que eu fiz do segundo para o terceiro semestre foi que eu ficava estudando lá os programinhas que tinha. Na hora que eu achava um interessante, eu voltava... ‘então, vou usar este na aula X... a temática da aula X é esta...’. Então, não é que assim eu penso na aula e depois eu vejo qual era o programa. Era o contrário. O que esse programa me oferece de potencialidade? E aí eu concebia a aula a partir dele. Para mim, essa é a grande mudança do segundo para o terceiro semestre no formato virtual, que era a ferramenta tecnológica que me dava o que eu ia fazer na aula. Não em termos de conteúdo, mas a tecnologia.”</i> R.C.</p>

“Os celulares hoje, por mais medianos que sejam têm lá um modo todo profissional; um modo que você decide a abertura, você decide tempo, enfim. Será que não dá para a gente trabalhar com nossos estudantes de uma forma alternativa?” R.C.

“Outras ferramentas, eu já não estava usando com essas disciplinas, porque elas já são baseadas em projeto, então, o que preciso são os grupos trabalhando entre si, não uso nada que façam quiz e nada do gênero, porque senão fica até extremo perto do que a gente já tem. Excessivo. Então foi tudo bem feito em relação às ferramentas. Até busquei algumas alternativas pensando se dava para inserir ou não dava, mas aí, eu sempre fico numa questão de bom senso.” E.M.

“[...] os recursos que eu uso em laboratório, todos poderiam ser usados de qualquer casa. O que acontece? A mesma dificuldade que eu tinha no passado eu tive por um período e a biblioteca resolveu para nós de outra forma. Por exemplo, base de dados e recursos virtuais, os alunos, no passado, podiam usar dentro de casa. Passado um tempo, a biblioteca percebeu que o sistema usado para esse acesso não funcionava, pelo menos não tão bem. E agora eles têm um novo caminho, e isso nos ajudou muito. Então o que eu tinha dentro de sala de aula, eu consigo via Zoom, abrir com os alunos o site na ESPM, mostrar como eles podem ir para as bases de dados, o que eles têm de recurso para pesquisar.” E.M.

“[...] até pela característica da disciplina, não é muito tecnologia. Então, o que a gente usa basicamente é o Mentimeter, algumas atividades, a gente pede para eles criarem... por exemplo, a entrega do trabalho é um perfilzinho no Instagram com o conteúdo. Vídeo, pesquisa. Alguns teste on-line, mas isso eu já fazia. Então, na verdade, o que talvez tenha acontecido é que eu usei com mais frequência.” M.M.

“Mas você tem outras ferramentas, tem o chat, possibilidade de você interagir de outras formas, mesmo com as pessoas interagindo por microfone.” M.D.

“Eu tentei durante bastante tempo usar o modelo do flipped classroom [sala de aula invertida], em que você faz com que eles leiam... porque a minha disciplina é uma disciplina de projeto em que basicamente, de teoria mesmo, não tem nada de novo, é só a estruturação do projeto que é novidade. A teoria toda de marketing que eles tiveram, tiveram nos últimos três semestres. Então, a minha vontade era fazer uma aula em que eles estudassem ou relembrassem os conceitos e, eventualmente, eu ia fazer uma revisão dos pontos em que eles têm mais dúvidas. Na prática, quando você abre a aula e questiona se há dúvidas, eles não falam, no presencial eles simplesmente não falam. Muito provavelmente porque não estudaram. E como eles não são cobrados por isso, eles falam que não têm dúvidas e a vida segue dessa forma. O que eu acho interessante, por exemplo, é usar essas ferramentas, Mentimeter e tal, para fazer o cheque do que eles leram e ter a

resposta imediata para a sala. E aí, eventualmente, ter pontos de dificuldade que a sala tenha naquele momento. Então, por exemplo, fazer um teste rápido, colocar as questões sobre os conceitos que serão tratados na aula, eles respondem e a gente vê o percentual da sala que acertou ou que errou. Isso é uma forma bem rápida de saber que caminho eu tenho que seguir na aula presencial. Acho que sim, é bem interessante fazer esse tipo de coisa.” M.D.

“Eu vivo um problema... Eu dou essa disciplina de plano de marketing já há, talvez, dez anos. Eu vivi um problema constante que é o seguinte: quando você tem uma aula de projeto em que os grupos de reúnem, eles têm de trabalhar durante a aula no desenvolvimento do projeto com a minha assistência. O maior problema que eu tenho é o seguinte: se eu coloco esses grupos para trabalhar em uma sala, todo mundo na mesma sala, vira um barulho em que ninguém consegue trabalhar, é impossível. Ninguém consegue se concentrar por mais que eles tentem falar baixo, não funciona. Então, eu tinha que trabalhar com várias salas físicas, em que dividia os grupos em várias salas e tinha que ir passando de sala em sala e tirando as dúvidas. Essa nunca foi uma solução boa, a primeira vez que isso funcionou direito, foi com as salas simultâneas no Zoom. Porque, o que acontece. Eu coloco todo mundo em grupo, os grupos estão trabalhando, eu vou andando nas salas, e a qualquer momento, se alguém quer me chamar, ele me chama e eu vou direto para a sala dele e converso com ele. Dos últimos dez anos, foi a melhor solução que eu tive para o meu problema de aula de projeto. Porque agora eles conseguem trabalhar concentrados, eu consigo atender todo mundo, não preciso de duas três salas para dar minha aula. Foi assim uma solução ideal para o meu caso. E foi por conta da tecnologia, por conta do Zoom. Eu acho que é isso, o que eu me lembro mesmo de diferencial no caso específico da minha disciplina é esse.” M.D.

“Eu consegui, a partir do momento que eu quebro em grupos... eu tinha de fazer grupos não se conversarem ou não se verem até que eles teriam uma dada interação. Eu não consigo fazer isso em sala de aula... se a sala em dois, metade para fora, tudo bem, mas não é. Às vezes eu tinha oito grupos.” R.C.

“Se a gente ver as pesquisas de como o Youtube é uma fonte de acesso gigantesca. As pesquisas indicam isso de uma forma muito... A gente já buscava informação no mundo on-line. A questão é que buscava no seu ritmo e do que você queria, a hora que você queria. Então, agora tem uma... Agora é uma coisa mais organizada.” R.C.

“A questão do WhatsApp. Você falou de tecnologia. Eu fui um cara sempre refratário a ceder o WhatsApp para aluno. Mas em tempo de pandemia, eu falei ‘vou fazer experiências’. Eu estava mais risk taker; estava assumindo mais riscos. Então, abri lá um WhatsApp com uns cabeças, os porta-vozes de cada grupo, e funcionou que é uma maravilha. Deu mais dinâmica, criou um laço com a turma também, que é legal.” F.R.

Aparece nas falas dos estudantes uma preocupação com o excesso; os docentes perceberam que é preciso certa parcimônia quando se escolhe as ferramentas a ser usadas, bem como é necessário ter cuidado para não sobrecarregar o aluno. O ideal, reporta a maioria dos entrevistados, é buscar apenas aquilo que pode de fato enriquecer a aula. Contudo, há indícios nessas falas de que a construção de fato de *web currículos* não foi colocada em prática. TDIC e as tecnologias aparecem ainda como facilitadores de processos de ensino. Falta entender como os próprios alunos a utilizam e tentar ressignificar esses usos em sala, democratizando o debate. Também ainda não se pensa formas de aproveitamento da potencialidade da criação de redes horizontalizadas de compartilhamento de saberes.

A contemporaneidade tem um componente virtual inegável, o mundo dos jovens, dos estudantes, em sua maioria nativos digitais, tem essa dimensão ainda mais forte. Esse aspecto, se conectado à natureza em si das TDIC e TMSF, pode finalmente fazer com que a educação avance no sentido de um ensino progressista, como as discussões teóricas vêm preconizando há quase um século, de Dewey a Freire. O ERE mostrou que esse passo ainda não foi dado, mas também que é inevitável caminhar nesse sentido se o objetivo é possibilitar uma aprendizagem de fato transformadora e significativa para o aluno.

4.3.6 Análise de cluster entre as categorias analisadas

Olhando para o conjunto das falas de alunos e professores, vislumbram-se algumas correlações entre as categorias até aqui apresentadas e sua influência sobre a experiência de aprendizagem do aluno (Gráfico 16 e Tabela 2). A exemplo do que foi feito em relação às categorias analíticas dos relatos dos alunos, apresenta-se a seguir uma análise de cluster na tentativa de desvendar como os elementos até aqui elencados agem entre si.

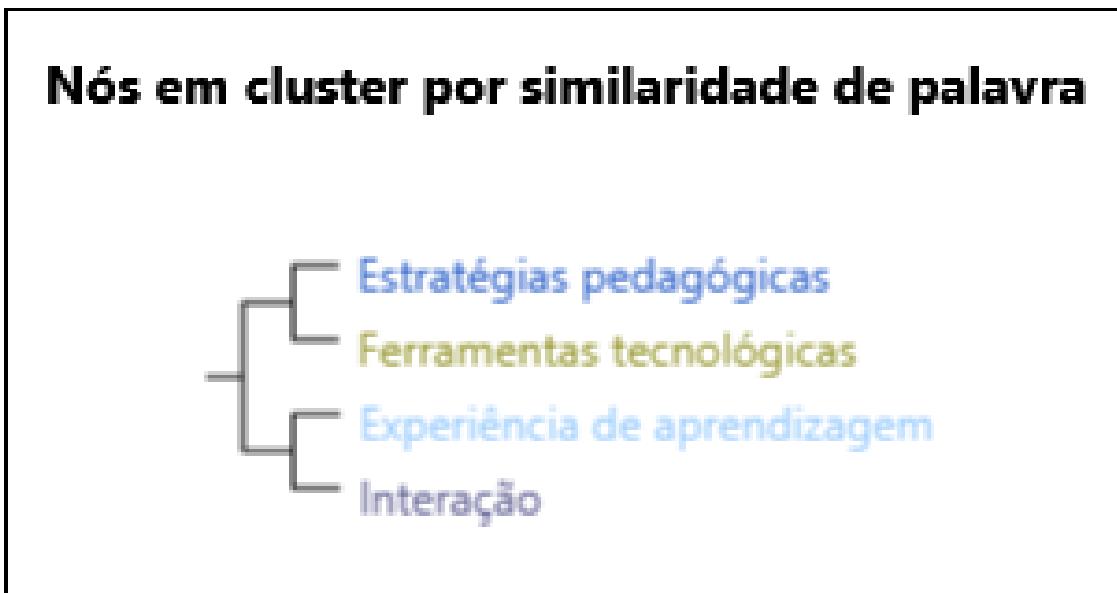


Gráfico 16. Análise de cluster por similaridade de palavras entre as categorias “Experiência de aprendizagem”, “Estratégias pedagógicas”, “Interação” e “Ferramentas tecnológicas”.
Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Software NVivo 11 Plus.

Tabela 2. Coeficiente de correlação de Pearson para as categorias “Experiência de aprendizagem”, “Estratégias pedagógicas”, “Interação” e “Ferramentas tecnológicas”.

Categoria A	Categoria B	Coeficiente de correlação de Pearson	Correlação
Ferramentas tecnológicas	Estratégias pedagógicas	0,956222	
Interação	Experiência de aprendizagem	0,946866	
Interação	Ferramentas tecnológicas	0,939161	
Experiência de aprendizagem	Estratégias pedagógicas	0,937922	
Interação	Estratégias pedagógicas	0,936599	Muito forte
Ferramentas tecnológicas	Experiência de aprendizagem	0,927912	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Software NVivo 11 Plus

Todas as categorias apresentam correlações muito fortes ($\rho > 0,9$). Entretanto, separar alguns aspectos lança luz sobre o que se discutiu até aqui. Se, à luz da teoria, seria de se esperar que as estratégias pedagógicas estivessem influenciando mais intensamente a experiência de aprendizagem, as falas sobre a vivência durante o ERE apontam um impacto maior da interação. O resultado é semelhante ao que se viu na interpretação dos dados dos alunos; e como lá, uma das razões pode ser o isolamento forçado afetando a subjetividade tanto de alunos como de professores. Um aluno infeliz é um aluno que não aprende bem. Assim como se destacou na discussão sobre as falas dos alunos, isso também indica que, para estudantes jovens, a vida no campus tem um significado muito forte e, portanto, um papel fundamental no seu processo de aprendizagem.

A forte ligação entre estratégias pedagógicas e ferramentas tecnológicas, do ponto de vista desta tese, é reveladora. Embora tenha-se notado que a tecnologia ainda é usada de maneira muito instrumental, há um entendimento por parte dos docentes de que ela só produzirá efeitos positivos no processo de aprendizagem do aluno se estiver intimamente ligada ao plano de ensino. Ou seja, deve ser utilizada com intenção de propiciar a participação, a interação e a produção do conhecimento. A semelhança entre as falas sobre essas duas dimensões indica, portanto, que o professor percebe a importância de se conceber *web currículo* (mesmo que o conceito não seja conhecido), ou seja, de se usar TDIC ou TMSF de maneira integrada ao currículo. Na frase de um dos professores, “Não tem essa história de desassociar a parte da tecnologia como uma coisa à parte, não faz o menor sentido”.

A importância da interação ficou bastante evidente neste estudo. Assim como visto nas falas dos alunos, o discurso dos professores também mostra como o contato social e a troca entre professores e alunos e com os alunos entre si é elemento fundamental para que debates e discussões frutíferas ocorram, enriquecendo a experiência de aprendizagem. Isso é reforçado pela forte correlação que a categoria “Interação” apresenta com a categoria “Experiência de aprendizagem”. Mais ainda, é interessante notar como os professores tomam para si esse desafio de fazer com que as trocas aconteçam, fazendo uso de uma diversidade de estratégias para que isso ocorra, inclusive com o uso de ferramentas tecnológicas (correlação de Pearson muito forte entre a categoria “Interação” e as categorias “Estratégias pedagógicas” e “Ferramentas tecnológicas”).

As correlações e as falas mostram que professores estão na direção certa no que se refere ao uso de TDIC e TMSF de maneira integrada. Todavia, as metodologias ativas

usadas e a aplicação das tecnologias até agora realizadas ficaram focadas na técnica, no método e em sua aplicação, descuidando das concepções que regem essa integração, aspecto indispensável para uma educação progressista e transformadora, e ainda mais central para delinear uma educação híbrida no futuro. Para que esse caminho seja trilhado com certo sucesso, o professor deve abrir mão de seu protagonismo e o aluno deve sair da zona de conforto que sua postura passiva criou.

4.3.6 Ensino híbrido

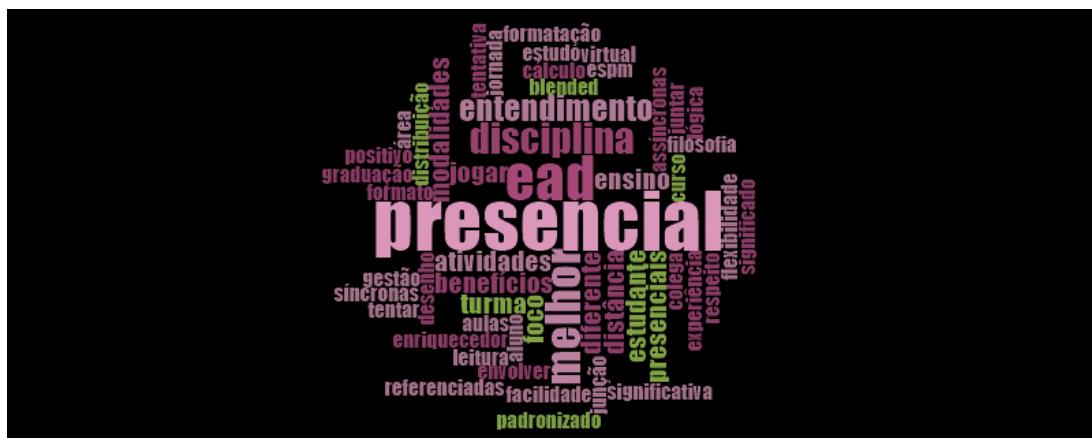


Figura 17. Nuvem de palavras em relação às definições de ensino híbrido.

Fonte: Software NVivo Plus 11

Interessante notar, na Figura 17, como EAD e presencial aparecem no centro da imagem, sendo as duas menções mais frequentes, indicando que as definições dadas pelos entrevistados passa pela ideia da mescla entre esses dois modelos. Vale destacar também o fato de “melhor” também ter destaque na nuvem (sendo o terceiro vocábulo mais frequente no conjunto de respostas elencadas nesta subcategoria). Isso se deve ao fato de as definições mencionarem que o híbrido seria uma modalidade que uniria o “melhor dos dois mundos”, ou seja, as vantagens do presencial e do EAD. Essa mesma ideia de mescla entre o melhor do que cada modelo tem a oferecer apareceu nas respostas de alguns alunos.

A definições dadas pelos professores entrevistados são apresentadas no Quadro 13.

Quadro 13. Definições de ensino híbrido pelos docentes

M.D.: “[...] envolver tanto atividades presenciais quanto a distância.”

R.C.: “É que eu vejo três coisas que já foram referenciadas como híbrido. Então, eu não sei, enfim, exatamente... eu já vi a ideia do híbrido como algumas aulas presenciais e algumas à distância. Já vi como parte da turma presencial, parte da turma não presencial. E um terceiro híbrido que basicamente seria todo no virtual, mas com coisas síncronas e coisas assíncronas.”

F.R.: “[...] eu acho que a ideia é tentar juntar um pouco dos benefícios do on-line com os benefícios do presencial numa jornada que cria algum tipo de significado, uma experiência significativa para o estudante. O foco, seja no presencial, seja no on-line, seja no híbrido – e às vezes a gente esquece isso –, o foco é no estudante. Não é em outra coisa. Então, essa é a tentativa do híbrido. É um formato blended.”

M.M: “O meu entendimento do híbrido é... não é que você vai pegar o presencial – que é um pouco do que a gente fez na ESPM, na graduação, pelo menos – e jogar no EAD. E o EAD não é pegar aquele EAD e jogar no presencial. Eu entendo que a gente precisaria, no que seria a formatação de um híbrido, entender o que cada uma dessas modalidades oferecem de melhor para o aluno. E que atividades funcionam melhor no que seria o EAD, e o que funciona melhor no presencial. [...] meu entendimento do que seria o ensino híbrido é fazer uma gestão de uma disciplina ou de um curso usando o melhor do presencial, o que o presencial traz de mais positivo, de mais enriquecedor, com o melhor do EAD. Com a facilidade do EAD, com a flexibilidade do EAD. Seria uma junção de duas modalidades.”

Quando olhamos quais poderiam ser as vantagens de um ensino híbrido que os docentes apontam, percebemos que elas estariam atreladas à natureza da disciplina (Figura 18). Aparece nos relatos essa necessidade de levar em conta a disciplina, suas necessidades e seus objetivos, para que o uso de qualquer modalidade de ensino seja considerado vantajoso (Quadro 14). Não se trata, como visto no momento em que se discutiu o uso de ferramentas tecnológicas, de mesclar modalidades de ensino e pronto; é preciso que essa mescla esteja coadunada com o plano de ensino, como o conteúdo e com o objetivo de cada disciplina.

“Alunos”, ou “estudantes”, são também o foco quando os professores pensam os benefícios de uma modalidade *blended*; ou seja, o aprendizado do aluno é fator importante para garantir o sucesso de experiências híbridas ou a distância.

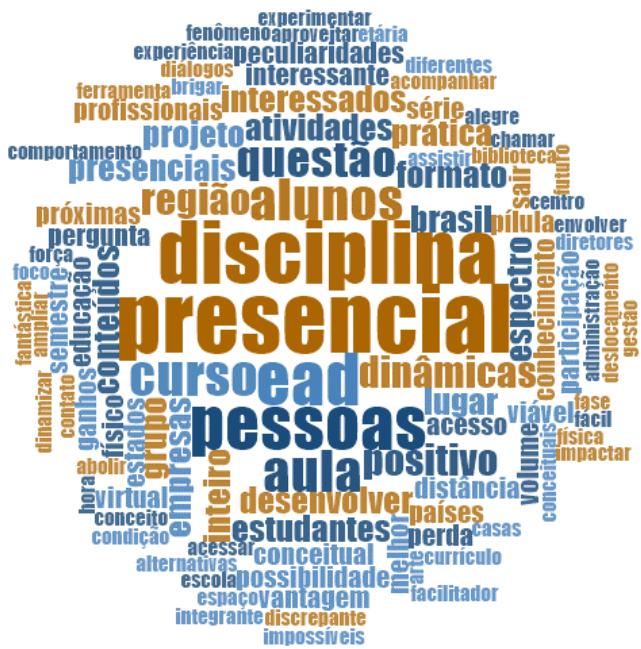


Figura 18. Nuvem de palavras das falas que apontam possíveis vantagens do ensino híbrido. Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Software NVivo 11 Plus.

Quadro 14. Seleção de falas que mencionam as vantagens do modelo híbrido ou do EAD.

“Eu dividiria mais ou menos num espectro. Eu acho que se você pegasse duas variáveis, que é EAD e presencial, você teria um espectro em que teria tipos de disciplina que poderiam ser 100% em EAD e você não teria perda nenhuma no seu conceito do que você está chamando de currículo. Zero perda. São disciplinas que são mais conceituais, em que a parte conceitual é muito intensa. Eu acho até que é melhor por tudo aquilo que eu falei, eventualmente o estudante pode rever a aula, tem uma série de ganhos aí. Na outra parte do espectro, se você pensar em disciplinas que são 100% práticas, eu acredito que daria para dar uma parte em EAD, porque por mais que a disciplina seja prática, ela sempre vai ter uma parte conceitual, por menor que seja. Essa parte poderia ser EAD e você daria o resto da disciplina presencial, com foco no prático.” M.D.

“ [...] ele está final do curso, já está trabalhando, talvez seja um facilitador para ele continuar tendo a experiência prática no trabalho e continuar na escola. Coisa que eventualmente não era tão simples para ele.” M.D.

“A gente tem disciplinas que poderiam ter contato entre estudantes de São Paulo, Rio, Porto Alegre, que por si só já seria uma grande vantagem, de eles se encontrarem e exporem as... cada um conhecer os traços da região que eventualmente nunca participou.” M.D.

“Um dos ganhos que eu vejo naquele curso é que você tem gente do Brasil inteiro. Tem a questão do acesso à educação em lugares remotos, que a pessoa não teria condição eventualmente de ter educação de qualidade ali, mas tem a questão da mobilidade profissional, o sujeito às vezes quer sair de uma região e ir para outra, e ali ele tem o networking do Brasil inteiro. Tem a questão de ele conhecer as peculiaridades da região e eventualmente, num futuro, ele vai trabalhar numa região e ele já conhece as peculiaridades dali. E o que eu acho é que esse curso acabou sendo viável nesse formato porque ele é 100% em EAD. Porque se a gente tivesse partes presenciais, a gente teria que ter polos no Brasil inteiro e não sei se seria viável nesse formato. Então, tem um trade-off aí. Às vezes eu fico pensando, se eu fizesse atividades presenciais o que eu estaria agregando nesse curso e o que eu estaria perdendo por ter as atividades presenciais e não estar tendo ele 100% em EAD.” M.D.

“[...] espaço físico permite uma dinâmica e eu vi que o virtual permite outras dinâmicas, que em particular para a minha disciplina, eu acho que eram bem relevantes. Superiores às que eu podia ofertar no físico, no presencial. Porque é uma disciplina... Negociações Internacionais... É um a disciplina que tem muito papel, eu tenho que dá orientação. Às vezes eu tinha que, dentro de um grupo, dizer para um integrante que ele tinha de ter um comportamento discrepante. No presencial não teria como chamar alguém de lá e falar ‘olha, você tem agora de brigar dentro do seu grupo; que eu preciso dessa...’. Eu consegui experimentar com os grupos coisas que no presencial eu não conseguiria.” R.C.

“Acho que ele [on-line] me deu alternativas de desenvolver dinâmicas que no presencial eu não desenvolveria, o que me abriu outras possibilidades, inclusive que chegaram a impactar em mudança de aula minha. Abolir aulas e colocar outros conteúdos no lugar.” R.C.

“O F. [outro professor] menciona ‘eu estou aqui com a minha biblioteca. Vem uma pergunta, eu levanto, pego um livro, pego uma das minhas obras de arte e mostro na hora para o aluno, coisa que eu não faria na aula presencial porque eu não teria isso na mão. Então, eu consigo hoje uma rapidez de acesso a coisas que me permitem diálogos e a minha aula vai até meia-noite fácil. Os alunos continuam dialogando comigo. Coisa que eu não faria no presencial, porque fecharia o prédio. Teria de sair de lá’.” R.C.

“Um fenômeno que aconteceu... porque eu coordeno aquele centro de gestão e transformação de negócios do curso de Administração. A gente tinha, sei lá, cem interessados por semestre. Um volume bom. Cento e quarenta. Com a pandemia, a gente teve 288. O volume de interessados, até por ser on-line, e as reuniões on-line, as interações on-line, multiplicou. Alunos de outros cursos interessados.” F.R.

“Por isso que o híbrido é um formato interessante. Não é oito nem oitenta.” F.R.

“Positivo o fato de que muitas empresas, como elas [disciplinas] são baseadas em projetos, a gente tem a participação de pessoas, empresas, profissionais e tudo mais, em algumas disciplinas. Então, assim, a participação de alguns profissionais, alguns palestrantes, pessoas que não poderiam estar conosco no presencial devido à localização, devido a possibilidade do próprio trânsito em São Paulo, ou estarem em estados ou até países diferentes puderam participar. Isso eu acho algo totalmente positivo. E a pergunta seria, mas você não conseguiria trazer essa pessoa também no presencial? Não viria na nossa mente isso, porque a gente imagina levar a pessoa lá para dentro, a gente tem uma sede maravilhosa e quer a pessoa lá. E os alunos queriam também essa pessoa para conversarem, e por isso a gente acaba ficando naquelas pessoas que são mais próximas – mais próximas na questão de distância física. Eu acho que esse é um ponto muito positivo do on-line, que nos permitiu... permitiu os alunos ficarem nos seus estados e principalmente – eu dou aula no primeiro semestre – alunos que ainda não se adaptariam a São Paulo continuarem em suas casas estudando de qualquer forma. Então acho que estes são pontos muito positivos.” E.M.

“[Pessoal da London School] Eles falaram uma coisa muito interessante. Eles usaram a questão de pílulas de conhecimento, que você pode acessar em qualquer lugar, em qualquer momento, de qualquer ferramenta. Então, isso seria uma vantagem do EAD. Eu estou no ônibus, eu estou no metrô. Eles até deram um exemplo, eu estou no Starbucks. E aí eu resolvo assistir a pílula de conhecimento de dez minutos. Então, eu acho que isso o virtual, o EAD, pode oferecer.” M.M.

Outros aspectos presentes nas falas e que vale destacar são:

- ✓ economia de tempo em deslocamento;
- ✓ possibilidade de troca de experiências com outros alunos de outros estados, bem como com palestrantes de outras regiões do país ou até de outros países;
- ✓ aumentar o dinamismo da aula.

Estes são aspectos que também surgiram nas falas dos estudantes.

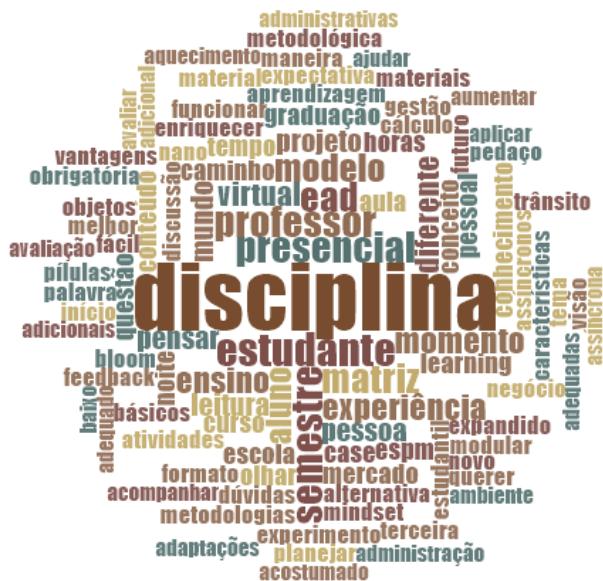


Figura 19. Nuvem de palavras das falas que refletem perspectivas de um futuro híbrido. Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Software NVivo 11 Plus.

Mais uma vez, a disciplina e o estudante ganham centralidade quando os professores refletem sobre as possibilidades de migrar para futuro híbrido (Figura 19). Vale notar também certo destaque das palavras “semestre” e “momento”. Como veremos, as reflexões remetem, muitas vezes, às necessidades específicas de cada estudante de acordo com sua idade ou com o momento em que estão na faculdade; mais especificamente, apontando que a necessidade de alunos nos semestres iniciais de um curso é diferente da de um estudante que esteja chegando ao final da graduação.

Na análise mais pontual de cada fala, vemos alguns aspectos que merecem destaque: a consciência de que as formas como o uso das diferentes modalidades de ensino, estratégias e ferramentas tecnológicas deverão ser moduladas e que precisa ser realizado um planejamento em que esses aspectos sejam pensados de acordo com a natureza de cada contexto. Ou seja, se quando procuram definir o híbrido de maneira mais teórica, focam o discurso apenas na mescla entre EAD e presencial, quando realmente confrontados com a prática (e futura prática) de uma modalidade híbrida, outros elementos surgem.

Algumas falas mais emblemáticas de cada professor são apresentadas no Quadro 15.

Quadro 15. Seleção de falas que refletem sobre um possível futuro híbrido.

M.D.	<p>“[...] como eu acho que o modelo híbrido é um modelo mais eficiente, eu acredito que a escola vai por esse caminho. Eu acho que ela vai ter que saber modular, como você falou, como trabalhar. Não vai dar para ter uma regra única, mas ela vai ter que modular isso aí e incorporar isso no currículo, porque tem vantagens.”</p> <p>“E o caminho que eu vejo na graduação é a gente fortalecer o LifeLab, começar a pegar disciplinas que sejam nacionais, disciplinas que sejam comuns a vários cursos e várias unidades, trabalhar essas disciplinas no modelo EAD, que é uma das vantagens, você tem que planejar muito mais, você tem que ter padronização numa série de coisas. Então, preparar essas disciplinas para o formato EAD, para a gente ter os ganhos.”</p>
R.C.	<p>“A gente não pode reduzir a experiência estudantil ao momento que ele está dentro da escola. A experiência estudantil é um pedaço do dia dessa pessoa. Então, tem outras coisas que são relevantes de serem consideradas, que as pessoas consideram. A hora que você sai do trabalho, deu tempo de jantar, o trânsito que você pegou, o metrô que está cheio. Tem um monte de coisa aqui que acaba impactando ainda na escolha.”</p> <p>“Uma coisa é qual é a disciplina. A outra coisa para mim, que toca aí no começo da tua fala, quem é o estudante de primeiro ano? Qual a diferença do estudante do primeiro ano para o estudante do quarto ano? [...] No Brasil a gente trata isso... não tem diferenciação. Por exemplo, nos EUA, lá eles dão nomes diferentes. Deve ter algum significado para eu chamar um junior student... Por que eu gastei tempo para dar um nome a esse estudante? E não é só que eu gasto para o último ano. Cada ano tem um nome próprio. Então, eu dizia para ela ‘será que o estudante do primeiro semestre, para a gente olhar o Bloom, eu não deveria me focar lá para baixo nele? Não devia estar olhando mais elementos básicos estruturantes dele? [...] O aluno de primeiro semestre não está em um momento cognitivo diferente do de segundo, do terceiro, do quarto? A gente não deveria pensar em um contínuo? Por que que eu colocava isso para ela? Por que aí eu dizia que seria legal se a gente pudesse olhar para o professor de primeiro semestre e dizer “não interessa a sua disciplina. Um momento do estudante é um momento em que a gente deve usar tais metodologias. A gente deve usar case, TBL e aula invertida. Com o aluno desse semestre a gente deveria usar, sei lá... Cada ano a gente teria o conjunto de metodologias tidas como mais adequadas para aquele momento. O que me leva para a terceira matriz, que é como é que eu avalio isso? Porque não adianta falar para o professor... e não é avaliar o case. Como é que eu avalio o aluno...? Eu acho que a gente precisa dessas três</p>

	<p><i>matrizes. Esse projeto morreu lá atrás. Mas, se a gente vai para um híbrido, é urgente que a gente recupere, se não isso, alguma coisa muito mais nesse sentido para que o professor não esteja... que ele entenda com quem ele esteja falando. Eu acho que isso pode dar para a gente..."</i></p>
	<p><i>"E eu acho que um negócio legal é que todo esse pensamento eu vou ter de repensar no presencial. Tem um monte de learning que eu vou ter de trazer agora para o presencial."</i></p>
	<p><i>"[...] a gente não pode perder esse mindset do digital quando voltar para o presencial."</i></p>
	<p><i>"Então, não sei se o que eu vou falar tem tudo base no ensino híbrido... mas vou encarar essa resposta como um brainstorming. Porque você falou "poxa, como a gente poderia fazer na ESPM?". Eu vi essa questão antes e eu adoro pensar coisas e tal, e já tinha algumas na manga. A gente tem um monte de disciplina que é obrigatória na matriz. Algumas disciplinas obrigatórias, a gente poderia ter, por exemplo, de maneira mais massiva, materiais adicionais on-line. Assíncronos. Materiais, objetos de aprendizagem, assíncronos, que a gente tem pouco hoje na graduação. E esse material a gente pode expandir a mente também. Poderia ser desenvolvido pelo professor, por empreendedores, por executivos, gente de mercado que quer dar uma palavra sobre algum tema, o que é muito legal pelo aspecto político de interagir com o mercado também, e até mesmo por estudantes. Às vezes a gente não percebe, mas o estudante do sétimo, do sexto, do quinto, ele quer às vezes trocar uma ideia com o cara que está no primeiro, segundo, terceiro, e ele já tem um conteúdo de que ele já pode falar num nível bom. E você motiva também quem está dentro a participar desse processo de construir objetos significativos. [...] Material adicional, que eu comentei, ele pode ter características diferentes também. Ele pode ter características de nivelamento. De repente, sei lá, numa disciplina de contabilidade, o cara possa já chegar na disciplina com um warm up, entendeu? Um aquecimento feito em conceitos básicos. E não chegar cru. Isso pode ajudar muito em disciplinas quantitativas, como Estatística, Finanças e por aí vai. Pode enriquecer a discussão durante a disciplina."</i></p>
	<p><i>"Só com as atividades mais significativas [no campus]."</i></p>
	<p><i>"Pensando em múltiplas jornadas de aprendizagem. Caleidoscópio mesmo."</i></p>
	<p><i>"E essas... eu chamo assim de nano learning, que é outra tendência. Essas pílulas de conhecimento, elas podem ser úteis até para introduzir temas áridos. Essas pílulas de conhecimento podem vir mesmo de caras de mercado. A gente tem um monte de parceiro em projeto. Hoje mesmo a gente está trabalhando com Natura no curso de</i></p>

E.M.	<p><i>Administração, com iFood, com 99. A gente pode trabalhar um pouquinho esse nano learning. Seria legal.”</i></p>
	<p><i>“Até para ter live case, esse tipo de coisa.”</i></p>
	<p><i>“Porque o futuro da educação está... às vezes demorou muito para chegar, mas acelerou com a pandemia. A gente não concorre com a FGV só. A gente concorre com o Coursera; a gente concorre com outras coisas aí. Com certificadores...”</i></p>
	<p><i>“[O modelo EAD] poderia ser expandido. A gente pensar em trazer o conceito de certificação em modelo híbrido, onde o cara pode ter aula assíncrona e se reunir para tirar dúvidas de maneira síncrona, para enriquecer esse conceito expandido de matriz e para fazer experiências. Para a gente é muito bom. Para fazer experimentos. É o mindset de experimento.”</i></p>
<p><i>“Eu vejo duas coisas, que a fala é bem bonita. Então, hoje a gente fala ‘nossa a gente tem de pegar alguma coisa que foi boa, porque tem muita coisa interessante que aconteceu no modelo on-line. Então a gente tem que pegar isso e levar para os próximos anos’. Outra coisa é, quando puder voltar, o que de fato vai acontecer. Acho que é até mais ou menos isso que você falou, vai depender mais do que os alunos vão querer do que nós queremos, na minha visão.”</i></p>	
<p><i>“Acho que deveria ter uma ponderação nesse sentido, disciplina versus professor. Algum assim. Então, algumas no presencial, algumas no on-line, por isso ensino híbrido no semestre. E a disciplina talvez, aí eu estou falando de um plano de ensino já montado nesse sistema que talvez... Por exemplo, o pessoal está em sétimo ou oitavo semestre, que já estão trabalhando, já estão com TCC, porque não começar numa disciplina que tenha aulas presenciais de conteúdo, talvez, no início, mas depois eles possam aplicar isso num ensino mais on-line no final do semestre. Acho que é muito válido em algumas disciplinas em alguns momentos. Se você pegar, por exemplo, disciplinas de sexta-feira à noite, todos os professores reclamam que vai bem até o primeiro mês, segundo mês, depois acabou, os alunos não querem mais vir. Então, por que não? Ah, mas vai funcionar mesmo que esteja no híbrido? Não sei, de repente a gente coloca no outro horário a disciplina que é na sexta.”</i></p>	
<p><i>“Mas não dá para a gente florear tanto e dizer que o negócio vai acontecer redondo jeito que se imagina, mas acho que sim a gente pode se esforçar para fazer algo nesse sentido.”</i></p>	

M.M.	<p><i>“[...] a gente não vai ter alternativa a não ser caminhar para o híbrido. Porque, na verdade, apesar dos aspectos ruins de uma quarentena e coronavírus etc., essa experiência nos mostrou como é bom a flexibilidade e como é possível fazer coisas que antes eram impensáveis no ambiente virtual. Então, eu acho que a gente não volta para o que era antes, 100%. Então, eu acho que o híbrido veio para ficar.”</i></p>
	<p><i>“Eu acho que sim [a gente sai mais pronto para um futuro híbrido]. Na minha leitura, tanto professores quanto os próprios estudantes, têm expectativa disso. Qualquer coisa que, assim... exatamente o híbrido. Quer dizer. Eu não vejo ninguém falando que quer continuar 100% como está, mas também não consigo ver alguém falando que quer voltar ao que era [...]”</i></p>
	<p><i>“É. eu acho que poderia ser estudado, talvez por área de conhecimento, por curso, por semestre, como você colocou, mas não vejo outra alternativa. Eu acho que qualquer coisa que não seja o híbrido a gente vai sair perdendo. Por um lado ou por outro. É a minha leitura.”</i></p>

De uma forma geral, o que emerge dessas falas, da experiência dos docentes durante a pandemia como ponto de partida para um olhar sobre um futuro híbrido da educação, é uma ampliação do próprio conceito do que é híbrido e, claramente, a necessidade de ressignificá-lo a partir de diferentes perspectivas para além da mistura entre o *on-line* e o presencial. No senso comum, é muito forte a percepção de que o híbrido é um caminho melhor, pois seria a soma dos pontos positivos dessas duas modalidades. No entanto, a questão é bem mais complexa e necessita de um aprofundamento que esta pesquisa se propõe a fazer.

O contexto de aprendizagem já discutido no capítulo de referencial teórico faz com que se enxergue a educação híbrida como uma oportunidade para diferentes e variadas experiências de aprendizagem que não só conectem o “a distância” com o presencial, mas também tragam elementos síncronos e assíncronos; alunos participando da aula presencial e da on-line ao mesmo tempo; diferenças de propostas didáticas para cada momento do curso; e, acima de tudo, aproximação do repertório dos estudantes e seus contextos externos à sala de aula para ampliar significativamente o espectro da aprendizagem e fazer verdadeiro o currículo vivo a partir do real protagonismo dos alunos, de seus diferentes estilos de aprender e de contextos não formais. Ou seja, um futuro híbrido da educação deverá integrar distintos contextos com potencial de aprendizagem – o formal, o não formal e o informal – segundo uma concepção de currículo aberto, flexível, que incorpore elementos da realidade trazidos pelos alunos.

4.3 Comparações entre as falas de alunos e professores



Figura 20. Nuvem de palavras do conjunto dos dados.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Software NVivo 11 Plus.



Gráfico 17. Análise de cluster por similaridade de palavras entre os nós de cada conjunto de dados.

Fonte: Elaboração própria a partir do Software NVivo 11 Plus.

* Campo vermelho corresponde a todas as categorias estabelecidas para o conjunto dos professores. Campo verde, àquelas estabelecidas para as respostas dos alunos.

A primeira coisa a destacar aqui é que as falas de professores e de alunos formam dois conjuntos coesos de nós (Gráfico 17). Isso porque não só são atores diversos, com bagagens de vida e de reflexão teórica que lhes dão vocabulários próprios, mas é preciso lembrar que a forma como esses diferentes discursos foram coletados são diferentes. Aos alunos foi oferecido um formulário *on-line*, com espaço limitado para resposta e sem diálogo. Aos professores, por sua vez, um roteiro de entrevistas foi enviado por e-mail antes e uma conversa foi estabelecida por Zoom. Os dois conjuntos de dados, portanto, têm suas particularidades.

Para a comparação entre as falas, então, essa ressalva deve ser feita. A análise qualitativa mostra semelhanças de diagnósticos, como se viu até aqui, porém, quando se tenta quantificar as possíveis relações com o uso da ferramenta de análise de cluster do software NVivo, as aproximações ficam fragilizadas. Feita essa ressalva, acredita-se que vale a pena olhar possíveis correlações entre o que dizem os diferentes atores. A Tabela 3 aponta algumas possibilidades.

Tabela 3. Coeficiente de correlação de Pearson entre as categorias de professores e alunos.

Categorias dos professores	Categoria dos alunos	Coeficiente de correlação de Pearson	Correlação
Interação (professores)	Interação (alunos)	0,580336	Moderada
Interação (professores)	Experiência de aprendizagem (alunos)	0,533732	
Experiência de aprendizagem segundo os professores	Interação (alunos)	0,532721	
Experiência de aprendizagem segundo os professores	Experiência de aprendizagem (alunos)	0,520848	
Interação (professores)	Ferramentas tecnológicas I(alunos)	0,5085	
Experiência de aprendizagem segundo os professores	Ferramentas tecnológicas I(alunos)	0,485495	Fraca
Experiência como professor	Relação com o tempo	0,458818	
Ferramentas tecnológicas (professores)	Experiência de aprendizagem (alunos)	0,440032	
Ferramentas tecnológicas (professores)	Ferramentas tecnológicas I(alunos)	0,43443	

Ferramentas tecnológicas (professores)	Interação (alunos)	0,431272	Muito fraca ou inexistente
Estratégias pedagógicas	Experiência de aprendizagem (alunos)	0,429915	
Experiência de aprendizagem segundo os professores	Relação com o tempo	0,426709	
Interação (professores)	Relação com o tempo	0,408025	
Estratégias pedagógicas	Ferramentas tecnológicas I(alunos)	0,4026	
Estratégias pedagógicas	Interação (alunos)	0,39131	
Ferramentas tecnológicas (professores)	Relação com o tempo	0,368257	
Estratégias pedagógicas	Relação com o tempo	0,355474	
Experiência de aprendizagem segundo os professores	Papel dos professores segundo os alunos	0,268782	
Estratégias pedagógicas	Papel dos professores segundo os alunos	0,250604	
Interação (professores)	Papel dos professores segundo os alunos	0,247911	
Ferramentas tecnológicas (professores)	Papel dos professores segundo os alunos	0,226127	

Os dois conjuntos de dados têm categorias que abrangem a mesma temática: interação, experiência de aprendizagem e ferramentas tecnológicas. A maneira como se deram as interações tanto para professores como para alunos e também a forma como a experiência de aprendizagem foi percebida por cada um deles apresentam correlação moderada ($\rho > 0,5$). No entanto, quando se analisa de perto as falas de ambos, os diagnósticos são muito semelhantes, como foi extensamente exposto até aqui. Nota-se que todas as categorias apresentam alguma correlação entre si; o baixo coeficiente de Pearson, como já comentado, pode ser fruto da heterogeneidade do formato dos dados – formulários respondidos *on-line* pelos alunos e entrevistas longas e dialogadas com os professores.

O que merece destaque, pois reforça o que tem-se tentado apontar até agora, é o fato de estratégias pedagógicas, o papel dos professores segundo os alunos e a experiência de aprendizagem, seja ela do ponto de vista do aluno seja do ponto de vista do professor,

estão pouco relacionadas. Ou seja, aquilo que o professor faz e aquilo que o aluno percebe que o professor faz, ou entende que ele deve fazer, são coisas distintas. Aquilo que o professor acredita que o aluno aprendeu e aquilo que o aluno sente que aprende são coisas distintas. E o papel que o professor acha que suas estratégias têm para o aprendizado do aluno não é percebido da mesma maneira pelos estudantes.

Já se sabe que o que acontece no chão da escola não é exatamente aquilo que se planejou; a teoria já ensinou isso. Outros elementos agem no momento em que ocorre o “evento de aprendizagem” (SACRISTÁN, 1998; FIGUEIREDO, 2016; FIGUEIREDO; AFONSO, 2006). Entram em jogo o contexto, não só dentro e no momento da aula, mas do país e do mundo, da família, do trabalho, entre amigos; as expectativas de cada ator; e as vivências extramuros da escola, tanto de alunos como de professores. Porém, outro elemento pode ser trazido para o debate quando se soma esse diagnóstico com a análise mais qualitativa dos dados: o protagonismo do aluno.

A expectativa que se tinha – principalmente na instituição aqui estudada, cujo PDA tem como foco central a adoção dos métodos ativos em larga escala para estimular o protagonismo do aluno – de que o ensino remoto emergencial faria desabrochar em toda sua potência um aluno ativo e corresponsável por seu processo de aprendizagem não se concretizou. O que se testemunha é um aluno que ainda apresenta características passivas, que ainda espera do professor aquela postura tradicional de enunciador de conteúdos. Ou seja, o esforço ainda precisa ser grande para render frutos, os alunos não necessariamente se mostram inclinados a mudar de postura, ou não foram convencidos de que esse caminho seria o mais vantajoso.

Por outro lado, o professor utiliza as metodologias, procura usar tecnologias novas, assume para si a função de estimular a participação do aluno, mas sua ação ainda é configurada, avaliada e pensada majoritariamente dentro dos modelos tradicionais de educação. As atividades devem acontecer segundo um programa predeterminado pelo docente, que espera do estudante uma determinada atitude para que um resultado previamente estabelecido seja alcançado. É a partir dessas expectativas que o aprendizado do aluno será avaliado, e o docente refletirá se o objetivo de sua disciplina foi alcançado. A contribuição do estudante dentro dessa dinâmica é pensada nos limites daquilo que se espera. O resultado é um aluno que cumpre uma obrigação, mas segue deslocado do processo, fazendo aquilo que realmente acredita significativo em grande parte fora do contexto escolar.

Esses são os aspectos levantados nesta pesquisa que impactaram a forma como se pretende discutir a seguir as perspectivas para um futuro híbrido da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERSPECTIVAS DE FUTURO HÍBRIDO PARA A EDUCAÇÃO

Inspirada na proposta da teoria ator-rede, de observar como agem os atores de um fenômeno que se quer compreender, sem partir de concepções apriorística, esta pesquisa sondou alunos e professores de uma instituição de ensino superior da cidade de São Paulo sobre sua vivência durante o ensino remoto emergencial. O exercício de interpretação das narrativas desses atores usou como instrumentos a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) e se inspirou no círculo hermenêutico proposto por Ricoeur (1994; 1977).

As experiências de professores e alunos expressas em suas respostas representam o que Ricoeur (1994) chama de mimese I (o vivido) e mimese II (a expressão escrita desse vivido). Quando se pede que os atores de determinado processo reelaborem o que viveram, já se realiza um primeiro movimento interpretativo; quando o pesquisador entra em contato com essas falas, completa o ciclo (mimese III, a leitura), ressignifica isso em sua própria vivência (nova mimese I) e então começa seu processo de escrita (mimese II). Este foi o caminho aqui seguido: a apresentação das falas e da interpretação que delas se fez são o que Ricoeur chama de mimese II. O final de mais uma volta do círculo hermenêutico (nova leitura – mimese III) fica, agora, a cargo do leitor.

O apanhado dos achados desta e de outras pesquisas que tiveram como foco ouvir as opiniões de professores e alunos sobre a experiência durante o ensino remoto emergencial lança luz sobre alguns aspectos que serão centrais para a reflexão sobre qual educação virá após a pandemia. Nota-se que, apesar de todas as reflexões de quase um século, desde a educação progressista de Dewey, passando pela pedagogia da autonomia de Paulo Freire e, mais hodiernamente, com as discussões sobre como as TDIC potencializam as metodologias ativas, ainda se está diante de um aluno que tem dificuldades para assumir o controle sobre o próprio aprendizado.

Considerando a primazia do papel do professor para essa transformação do aluno, é de se perguntar se, de fato, os educadores estão saindo da zona de conforto para estimular que o aluno seja ativo de verdade. Em certa medida, mesmo com as metodologias ativas, isso pode não estar acontecendo. Existe o risco de se propor uma metodologia ativa num formato tão rígido que o aluno praticamente reproduz ações, e a questão da autonomia se perde. Parece que um dos problemas para que um verdadeiro protagonismo do estudante fosse fomentado é o fato de os estímulos se darem sempre

dentro de uma determinada atividade, de uma metodologia escolhida. Ou seja, o aluno é protagonista e ativo dentro de determinada questão provocada pelo professor, circunscrito àquilo que os professores esperam. Isso difere, por exemplo, daquilo que propõe Paulo Freire: o aluno trazer algo que vivencia no dia a dia, em outros contextos de aprendizagem, para dentro do contexto formal, enriquecendo a experiência.

Parece, portanto, que, apesar de inúmeros esforços, do intenso debate e da mudança da sociedade, ainda são sentidos os reflexos da chamada de educação tradicional, baseada na revolução industrial e num processo bancário – nos termos de Freire – de padronização do conhecimento e da experiência de aprendizagem. Nesse modelo, os saberes são compartmentalizados e são criados processos de integração entre esses compartimentos, mas não de maneira a transcendê-los.

Hoje, os contextos não formal e informal não aparecem. Isso porque o professor ainda está preso à concepção de que a sala de aula é o lugar onde o aluno pode ser ativo, mas sempre restrito ao modelo e ao que é esperado num determinado desenho de projeto. Então, não há espaço de fato para que o aluno traga suas experiências extramuros da escola (seja no trabalho dele, seja no trabalho dos pais, numa atividade cultural ou num problema cotidiano em que ele faça uma transposição de conhecimento). A educação híbrida que emergirá da pandemia terá de levar em conta que essa autonomia e o partilhar dos conhecimentos adquiridos em outros contextos não virá naturalmente; nela, o professor terá um papel fundamental para que isso de fato aconteça, um papel que vai além da aplicação de metodologias ativas.

O quanto essa mudança de *mindset* (como inclusive aponta um dos professores aqui entrevistados) é complicada fica claro quando se testemunha os esforços que a ESPM realizou ao longo dos últimos quase oito anos de implantação de seu Plano Diretor Acadêmico (PDA). Nele, foi colocado como objetivo permeador de todas as ações da instituição o fomento ao protagonismo dos estudantes. A Escola recebe alunos que chegam do ensino médio com uma postura ainda passiva, fruto de anos de vida escolar com poucas mudanças em relação a moldes tradicionais de educação e tendo tido poucas experiências em que puderam desempenhar um papel ativo, mesmo quando supostamente egressos de escolas progressistas. Com isso em mente, a instituição desenhou, no PDA, uma diretriz estratégica acadêmica que saísse das discussões temáticas para a discussão do desenvolvimento dos estudantes e desse papel dele de protagonista. O uso de metodologias ativas, foi então, estimulado.

No entanto, o contexto da pandemia na ESPM – e não só aqui, mas em outras pesquisas, o que justifica que se possa refletir a partir desta experiência – mostrou o contrário. A autonomia do aluno e o papel do professor como estimulador e fomentador de um pensamento crítico ainda não se consolidaram. Uma parte se deve, como já afirmado aqui, de a experiência escolar permanecer a mesma na maioria das vezes; outra, ao fato de que é preciso mexer na zona de conforto dos dois atores centrais nesse jogo: alunos e professores. Na teoria, todos concordam que o aluno tem de ser mais autônomo, só que na prática é preciso tirar o estudante de sua confortável posição passiva e abalar a comodidade de um professor que até pouco tempo era o grande definidor do que deve ser aprendido e como se deve aprender. Do ponto de vista do aluno, embora desestimulador, colocar-se num papel de imitador de ações parece mais fácil do que ter de desenvolver uma postura mais crítica e desafiadora. Do ponto de vista do professor, é mais fácil preparar aulas e atividades padronizadas, sem ter de levar em consideração a diversidade da turma, a diferença de estilos de aprendizagem e até diferenças entre cursos e momentos dos cursos.

Não basta, portanto, declarar que se deseja fomentar o protagonismo do aluno, isso não é algo que acontece por decreto. Apesar de serem nativos digitais, o *mindset* desses alunos ainda é o da tutela estrita do professor e não aquela que funciona como mentoria. Muitos alunos manifestam desagrado quando se exige deles uma posição mais ativa, às vezes mencionando que os professores estão deixando de dar aula, que seria sua obrigação, e delegando isso a eles.

Toda a discussão feita até agora, então, foi inútil? Não. Não se trata de jogar tudo fora e recomeçar as reflexões do zero. Trata-se de ver em que o discurso não saiu do papel e no que as práticas não foram contundentes o suficiente para serem transformadoras. Ou seja, é preciso não só acreditar no discurso da importância do protagonismo do aluno, mas passar à prática. Quem sabe isso signifique ouvi-los mais, aprender com eles o que procuram fora do ambiente formal da educação, o que fazem extramuros da escola, principalmente em termos de uso de TDIC e TMSF.

[...] a exploração das propriedades constitutivas dessas tecnologias permite a reconstrução do currículo na prática pedagógica, por meio da expressão de ideias; a interação social; a navegação não linear em hipermídias, a exploração, seleção crítica e articulação de informações disponíveis em distintas fontes, para transformá-las em conhecimento representado por meio de múltiplas linguagens; a participação em redes de conexão horizontais; a colaboração entre pessoas situadas em

distintos tempos, lugares e contextos, que podem dialogar e construir conhecimentos em conjunto por meio de processos interativos síncronos e assíncronos, constituindo a inteligência coletiva. (ALMEIDA, 2014, p. 26-7)

Ainda havia muita resistência dos professores em mergulhar de cabeça nas possibilidades aberta pelas TDIC e TMSF. A sociedade do conhecimento e a revolução tecnológica trazem uma outra dimensão para essa história. O que faz a diferença entre o momento atual e o que veio antes, principalmente em relação à educação a distância tradicional, é exatamente a questão da tecnologia, porque é ela que faz com que aquele ensino a distância baseado em apostila enviada pelo correio, depois substituída pela fita cassete, pelo videocassete, CD-Rom etc., hoje ganhe uma dimensão de ampliação do acesso e, ainda, de possibilidade de interação, de criação de horizontalidade e de conexões de redes de saber compartilhadas.

Essa experiência pandêmica, no entanto, teve a capacidade de mostrar a professores e alunos o potencial das tecnologias digitais. Claro que não se trata de abandonar aquelas dimensões em que a atividade presencial se faz necessária – inclusive, isso também é algo que marcou a experiência do ensino remoto. Mas foi possível vislumbrar em que a experiência de aprendizagem pode ser ampliada. A forma como presencial e *on-line* serão enxergados e definidos após a pandemia vai mudar; não se voltará aos moldes do que eram em 2019. Obrigatoriamente, o presencial passará a ter uma dimensão *on-line*, não necessariamente para baratear custos, como algumas vezes vemos ser feito, mas os currículos serão pensados de uma forma a integrar as potencialidades das duas modalidades.

A discussão sobre contextos de aprendizagem, nessa nova conjuntura que se avizinha, terá um papel central. Mais uma vez, o caráter em rede das TDIC e TMSF, a abertura para a horizontalidade da comunicação e o acesso mais rápido e direto a outras formas de saberes poderão finalmente fazer com que os diferentes contextos de aprendizagem se conversem, um enriquecendo o outro, relativizando preconceitos e abrindo espaço para o diverso. A discussão, portanto, de educação a distância *versus* educação presencial se tornará uma não questão, trata-se apenas de Educação. Trata-se na verdade de erigir uma educação que leve em conta, como apregoa Paulo Freire, o contexto do aprendiz, sua experiência real, seu ambiente familiar, o lugar onde vive.

Com a invasão do ambiente familiar pela sala de aula, muitos pais, que até então tinham se mantido distantes da formação de seus filhos, foram obrigados a participar dela.

Isso fez com que as duas esferas de saberes se interpenetrassem. No caso d ESPM, houve relatos de professores para os gestores de que os alunos vinham com questionamentos que na verdade tinham sido levantados pelos pais, que ouviram a aula. Ocorreram, inclusive, interrupções de familiares a respeito do conteúdo da aula durante a própria transmissão. Esta última forma talvez não seja a mais adequada, mas não deixa de apontar uma mudança de comportamento e algo que pode ser explorado positivamente no futuro.

Testemunhou-se, então, que é possível trazer para a sala de aula contextos de aprendizagem que não necessariamente sejam formais, desde experiências da vida pessoal das pessoas, outras atividades que elas tenham realizado extramuros da escola, como visita a museus ou idas ao cinema. O próprio ambiente de trabalho, no caso de alunos de ensino superior nos últimos semestres, pode se tornar um complemento importante para o conteúdo curricular oficial. Dentro da própria estrutura física da instituição escolar, também aparecem contextos informais que fazem a diferença para a experiência de aprendizado, como o encontro nos espaços de lazer e sociabilidade (lanchonete, pátio, refeitórios). A vida no campus também é uma dimensão importante. Soma-se a isso a possibilidade de entrar em contato com pessoas de outras regiões do país e mesmo do mundo e tem-se o que se pode chamar de “contexto de aprendizagem ampliado”. Essas são possibilidades que o EAD trazia – o problema é que foi mal utilizado no Brasil e no mundo inteiro; o foco foi no custo e não na experiência de aprendizagem – e que uma educação híbrida potencializaria.

Não há mais a menor dúvida de que o futuro da educação será híbrido. A pandemia acelerou esse processo de uma forma mais aberta. A discussão agora é como aproveitar o que se aprendeu com essa experiência de maneira a encontrar formas de os estudantes assumirem de fato o papel de protagonistas. As atividades presenciais, na educação híbrida, podem ser a oportunidade de inserir o aluno no processo graças a uma tutela “qualificada”, que de fato seja uma mentoria desafiadora e faça o aluno ser ativo no processo. Mais do que nunca, uma reflexão sobre matriz curricular flexível o suficiente para abrir essa possibilidade se faz necessária.

O currículo vem sendo pensado como mais que ordenamento de uma disciplina há décadas. No contexto pós-pandemia, a consolidação da ideia de um currículo vivo se fará ainda mais premente. No horizonte, deve estar o projeto de construção de matrizes curriculares abertas e que abarquem as diferenças de turma para turma, de curso para curso, de disciplina para disciplina, de aluno para aluno. Mais uma vez, as TDIC e TMSF potencializam essa abertura – diagnóstico que foi reforçado durante a experiência do

ensino remoto emergencial; e mais do que nunca, será central a ideia de *web currículo* ajudando a integrar de forma transformadora essas ferramentas ao plano de ensino. Para pensar, então, o futuro da educação híbrida, será preciso partir de uma reflexão curricular, mantendo sempre no horizonte a experiência de aprendizagem.

Outro aspecto ainda a ser repensado é a natureza do que seja esse híbrido. Nas propostas teóricas, o ensino híbrido aparece muito centrado na conexão entre duas modalidades diferentes, entre o *on-line* e o presencial, como diferentes desdobramentos disso. Alguns autores falam de metodologias, métodos de aula, como o *flipped classroom* e várias outras modalidades. Contudo, depois de dois anos vivendo dentro de uma realidade mais do que nunca híbrida e mergulhado na questão da tecnologia, essas concepções terão de ser revisitadas.

O que se configura no futuro é uma proposta de educação híbrida mais flexível e plástica, que será modulada de acordo com a disciplina, do curso, do tipo de turma e até mesmo de conjunturas flutuantes que podem mudar de um dia para outro. Trata-se de lembrar, portanto, que a natureza da educação sempre foi híbrida, no sentido de abarcar diferentes atores, diferentes ferramentas, diferentes espaços e uma pluralidade de experiências. Essa multiplicidade deverá se traduzir também naquilo que talvez seja preciso agora denominar no plural: práticas híbridas. Pensar em modelos de ensino é limitante, parece ser mais enriquecedor pensar em termos de contornos ou diretrizes gerais, que mantenham o processo de educação aberto e flexível o suficiente para que seja modulado de acordo com os diferentes desafios e obstáculos que professores e alunos encontram no dia a dia.

Síncrono e assíncrono, virtual e *on-line*, precisam deixar de ser o foco do debate. É preciso superar essa visão dicotômica, como se a natureza do híbrido na educação estivesse apenas na mistura dessas práticas de ensino. Durante a pandemia, essa confusão foi reforçada e aparece agora a oportunidade de recolocar as coisas nos seus eixos. Quando se deixa de encarar essas formas como pares opositivos, quando a discussão deixa de ser se é preciso usar ensino *on-line* ou presencial e quando se coloca o foco naquilo que é de fato o objetivo da educação, a experiência de aprendizagem, a natureza da modalidade deixa de ser uma questão. A escolha virá como resposta às necessidades educacionais de determinado grupo de alunos, dentro de determinado curso e de acordo com os objetivos específicos de cada disciplina.

Os dados e discussões apresentados neste trabalho trazem um conjunto de informações nas quais estudos futuros podem se apoiar para levar adiante a

ressignificação de educação híbrida que aqui se esboça. Estudos de caso a partir de 2022, que acompanhem a implementação de diversas outras propostas ditas híbridas, serão necessários para se investigar, sob múltiplos ângulos, como as experiências vividas pelas escolas ao longo dos últimos dois anos influenciarão a prática educativa.

Um estudante protagonista, auxiliado por um professor mentor – como vêm preconizando as teorias progressistas na educação, de Dewey a Paulo Freire – são personagens centrais para se pensar a educação híbrida. Contudo, os resultados obtidos nesta pesquisa demonstraram que esses papéis ainda não estão totalmente desenvolvidos; uma mudança de mentalidade não só de docentes, mas dos próprios alunos, que precisam de fato querer esse protagonismo, ainda está sendo gestada. Nesse sentido, estudos que tenham como foco a experiência de aprendizagem, mais do que o uso pontual de uma ou outra ferramenta, também ajudarão a pensar o que virá a ser a educação híbrida num contexto pós-pandêmico.

A teoria ator-rede, que já vem sendo usada em estudos na área de educação, pode servir de inspiração metodológica para pesquisas nos sentidos apontados. A ANT não só oferece conceitos que formam um instrumental fecundo para olhar o uso das tecnologias na educação – como o conceito de híbrido e a agência de atores não humanos –, como propõe uma abordagem que pode horizontalizar as discussões, trazendo para o centro do debate as vozes dos atores no “chão da escola”, principalmente os alunos. Estudos que tragam as narrativas dos estudantes, dando-lhes estatuto de realidade, auxiliarão no caminho em direção a práticas de ensino que ressignifiquem seu papel no processo.

Por fim, como pesquisador e diretor de uma instituição acadêmica de grande porte, levo comigo uma visão mais clara dos pontos centrais que devo ter como foco no sentido de oferecer a nossos alunos uma experiência educativa mais dinâmica e flexível, que os engaje no protagonismo de seu aprendizado, fazendo assim uso de todo o potencial derivado de uma ressignificação do conceito de educação híbrida como a discutida aqui.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Benivaldo Bezerra de. *Constituição de identidade e processo de escolarização: estudo de narrativas de vida de sujeitos da classe trabalhadora*. São Paulo, 2020. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ALAVA, Séraphin. *Ciberespaço e Formações Abertas*. Traduzido por Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. *Revista de Educação Pública*, v. 25, n. 59/2, maio/ago. 2016, p. 526-46.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo*. Endipe, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/33937476/INTEGRA%C3%87%C3%83O_DE_CURR%C3%83DCULO_E_TECNOLOGIAS_A_EMERG%C3%8ANCIA_DE_WEB_CURR%C3%83DCULO>. Acesso em: 28 nov. 2020.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Narrativa sobre a própria formação e a formação de professores na integração entre currículo e TDIC. *Tecnologias, sociedade e conhecimento*, v. 1, n. 1, nov. 2013, p. 34-56.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. *Revista Em Rede*. v.1, n.1, 2014, p. 32-50. Disponível em: <<http://aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/10>>. Acesso em: 5 out. 2020.

ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da (orgs.). *De Wuhan a Perdizes: Trajetos educativos*. São Paulo: Educ, 2020.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALVES, Dom Robson Medeiros (OSB); LEMOS, Silvana Donadio Vilela. *Web currículo: aprendizagens, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. *Estudos 4: políticas de tecnologia na educação brasileira: histórico, lições aprendidas e recomendações*. São Paulo: CIEB, 2016. Disponível em: <<https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/07/CIEB-Estudos-4-Politicas-de-Tecnologia-na-Educacao-Brasileira-v-CC.pdf>>. Acesso: 3 out. 2020.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Currículo e contextos de aprendizagem: integração entre o formal e o não-formal por meio de tecnologias digitais. *Revista e-curriculum*, v.12, n. 2, maio-out. 2014, p. 1162-88.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Currículo e contextos de aprendizagem: integração entre o formal e o não-formal por meio de tecnologias digitais. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.2, n.12, maio-out. 2014, p. 1162-

88. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/20355>>. Acesso em: 13 out. 2020.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Curriculum sem Fronteiras*, v.12, n.3, set.-dez. 2012, p. 57-82.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALVES, Dom Robson Medeiros; LEMOS, Silvana Donadio Vilela. Web currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 22-40.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ALVES, Lucinéia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância*, v.10, 2011, p. 83-92.

APPENZELLER, Simone; MENEZES, Fábio Husemann; SANTOS, Gislaine Goulart dos et. al. Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. *Rev. Bras. Educ. Med.*, v.44 (Suppl 01), 2020. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200420>

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleiciene dos Anjos; BELLATO, Roseney; LUCIETTO, Grasiele Cristina. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. *Revista Brasileira Pesquisa Saúde*, Vitória, Espírito Santo, v.15, n.3, jul./set. 2013, p. 53-61.

ARIÈS, Phillippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara; 1986.

BADIN, Laurence. *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARBOSA, André Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia Napolitano Felício Felix. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Rev. Augustus*, v.25, n. 51, jul./out. 2020, p. 255-80.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1.)

BERNINI, Denise Simões Dupont. Uso das TICs como ferramenta na prática com metodologias ativas. In: DIAS, Simone Regina; VOLPATO, Neusa Arcioli (orgs.). *Práticas inovadoras em metodologias ativas*. Florianópolis: Contexto Digital; 2017.

BLANDIN, Bernard. *Formateurs et formation multimedia: les métiers, les fonctions, l'ingénierie*. Paris: Les Editions d'Organisation, 1990.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari, K. *Investigacão qualitativa em educação*. Trad. Maria J. Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2007.

BRASIL. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 30 maio 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24>. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório de IES: Escola Superior de Propaganda e Marketing/SP*. Brasília: Inep, 2019a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório de IES: Escola Superior de Propaganda e Marketing/RJ*. Brasília: Inep, 2019b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório de IES: Escola Superior de Propaganda e Marketing/RS*. Brasília: Inep, 2019c.

BRUNER, Jerome. The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, v. 18, n. 1, aut. 1991, p. 1-21. Disponível em: <<https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/448619>>. Acesso em: 21 jul. 2020. DOI: 10.1086/448619

BUZATO, Marcelo El Khouri. Práticas de letramento na ótica da teoria ator-rede: casos comparados. *Calidoscópio*, v.10, n.1, jan.-abr. 2012, p. 65-82.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Três concepções teóricas de rede e suas implicações particulares para o estudo de redes sociais online. XXIX Encontro Nacional da Anpoll (Associação Nacional de pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística), 9-11 jun. 2014, Florianópolis – SC. *Anais...*

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura (1988). In: _____. *Vários escritos*. 4 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004.

CASTELL, Manoel. *A sociedade em rede*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CAVALCANTI, Marco Alexandre Nonato. *O processo de construção curricular e práticas pedagógicas nas narrativas docentes: a rede Municipal de Educação de Santo André/SP (1998 – 2018)*. São Paulo, 2020. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CAVICHIOLI, Rita das Graças Candido. Sociedade do conhecimento: a educação como pilar. *Revista de Educação*, v. 3, n. 15, 2010, p. 141-54.

CHAVES, Eduardo O. C. *A tecnologia e a educação*. 1999. Disponível em: <<https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Tecnologia/chaves-tecnologia.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2020 (publicado originalmente em Proceedings of the International Conference on Engineering and Computing Education (ICECE), Rio de Janeiro, agosto de 1999).

CHAVES, Mauro Ribeiro. *Arte, criatividade e tecnologia na perspectiva do jovem estudante do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio*. São Paulo, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2000.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: Edufu, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, Washington, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.

COMELLI, Felipe Augusto de Mesquita. *Matemática e meta-afeto*: lentes afetivas sobre a relação afeto-cognição na educação matemática. São Paulo, 2020. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva*; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista. Sel. e apre. José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CONNELLY, Michael F.; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge; ARNAUS, Remei; FERRER, Virginia; LARA, Nuria Peréz de. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-59.

CORREA, Ana Claudia Esteves. *Do vivido ontem ao realizado hoje: marcas que reverberam na ação docente*. São Paulo, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

COUTINHO, Clara Pereira. Tecnologia educativa e currículo: caminhos que se cruzam ou se bifurcam? *Teias*, v.8, n.14-15, 2007, p. 1-16. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24010/16980>>. Acesso em: 28 out. 2020.

COUTINHO, Clara Pereira. TPACK: em busca de um referencial teórico para a formação de professores em tecnologia educativa. *Paidéi@ – Revista Científica de Educação a Distância*, v.2, n.4, jul. 2011. Disponível em: <<https://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/197/193>>. Acesso em: 4 out. 2020.

DELORS, Jacques; AL-MUFTI, In'am; AMAGI, Isao et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Ed. brasileira. São Paulo: Cortez, 1997.

DEMO, Pedro. *Complexidade e aprendizagem. A dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

DESCARTES, René. *Discurso sobre o método*. 3. tir. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1637].

DEWEY, John. *Experiência e educação*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979 [1938].

DIEUZEIDE, Henri. *As técnicas audiovisuais no ensino*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1965.

DIEUZEIDE, Henri. *Les Nouvelles technologies*. Paris: Nathan/Unesco, 1994.

DOHMEN, Güther. *Das Fernstudium, Ein neues pädagogisches Forschungs – und Arbeitsfeld*. Tübingen: Diff, 1967.

DOWBOR, Ladislau. *A reprodução social*. São Paulo: Vozes, 1998.

DUTRA, Jurandir Moura; MORAES, Ana Flávia de Moraes; GUIMARÃES, Maria da Glória Vitorio. Ensino remoto e a pandemia da Covid-19: experiências e aprendizados. *EmRede: revista de educação a distância*, v.8, n.1, jan.-jun. 2021, p. 1-15.

FERNANDES, Janira Rodrigues. *A integração das tecnologias da informação e comunicação ao currículo do Projea*. São Paulo, 2012. Tese (doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. *Novo dicionário básico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

FERREIRA, Denise Helena Lombardo; BRANCHI, Bruna Angela; SUGAHARA, Cibele Roberta. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. *Revista Práxis*, v.12, n 1 (Sup.), dez. 2020, p. 19-29.

FERREIRA, Lhays Marinho da Conceição; ROSÁRIO, Roberta Sales Lacê. As tecnologias no movimento de produção curricular: discutindo política de currículo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.18, n.3, jul.-set. 2020, p. 1466-86.

FIGUEIREDO, António Dias. A pedagogia dos contextos de aprendizagem. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.14, n.3, jul.-set. 2016, p. 809-36. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/28989>>. Acesso em: 13 out. 2020.

FIGUEIREDO, António Dias; AFONSO, Ana Paula. Context and Learning: A Philosophical Framework. In: _____ (eds.). *Managing Learning in Virtual Settings: The Role of Context*. [S.I]: Information Science Publishing, 2006. p. 1-22.

- FILATRO, Andrea. *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson, 2008.
- FIOR, Camila Alves; MARTINS, Maria José. Docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. *Rev. Docência Ens. Sup.*, v.10, 2020, e024742. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24742>
- FRAGA, Rita de Cássia Marques dos Santos. *O papel da formação do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos*. São Paulo, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREITAS, Mateus; PEREIRA, Eliane Regina. O diário de campo e suas possibilidades. *Quaderns de Psicologia*, v.20, n.3, 2018, p. 235-24. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1461>. Acesso em: 6 out. 2020.
- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, 2005, p. 327-45.
- GARRISON, D. Randy; ANDERSON, Terry. *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. London: RoutledgeFalmer, 2003.
- GIANOTTI, José Arthur. Apresentação. In: COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista*. Sel. e apre. José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013
- GOMES, Ana Rita Costa. *A narrativa enquanto instrumento de investigação e de autoconhecimento*. Um estudo da narrativa pessoal de uma professora de educação física acerca da sua experiência no projecto “Férias em português em Timor Lorosa'e”. Porto, 2003. Dissertação (mestrado em Ciência do Desporto) – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.
- GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, maio-ago. 2007, p. 241-52.
- GOODSON, Ivor. Estudando o currículo: uma perspectiva construcionista social. In: _____. *Curriculum: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GREIMAS, Algirdas Julian; COURTÉS, Joseph. *Semiotics and Language: an Analytical Dictionary*. Bloomington Indiana University Press, 1982 [1979].
- HOLMBERG, Börje. *Educación a distancia*: situación y perspectivas. Buenos Aires: Editorial Kapeluz, 1977.

HONORATO, Hercules Guimarães; MARCELINO, Aracy Cristina Kenupp Bastos. A arte de ensinar e a pandemia Covid-19: a visão dos professores. *REDE – Revista Diálogos em Educação*, v.1, n.1, jan.-jun. 2020, p. 208-21.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IWATA NETO, Tatsuo. *A resposta da educação aos desafios da atualidade: análise de uma experiência de uma educação corporativa*. 103f. Rio de Janeiro, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

KEEGAN, Desmond. *The Foundations of the Distance Education*. London: Croom Helm, 1991.

KENNISNET. *Four in Balance Monitor 2015*. Zoetermeer: Kennisnet, 2015. Disponível em: <https://www.kennisnet.nl/fileadmin/kennisnet/corporate/algemeen/Four_in_balance_monitor_2015.pdf>. Acesso em: 5 out. 2020.

KROEF, Renata Fischer da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de campo e a relação do(a) pesquisador(a) com o campo-tema na pesquisa-intervenção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v.2, n.2, 2020. DOI:10.12957/epp.2020.52579. Acesso em: 6 out. 2020.

LABOV, William. Some Further Steps in Narrative Analysis. *Journal of Narrative and Life History*. v. 7, n. 1-4, p. 395-415, 1997. Disponível em: <<http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.html#fnB1>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan.-abr. 2002, p. 20-8.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomás Tadeu. *O sujeito da educação: estudos foucaltianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaios de antropologia simétrica*. 5. reim. São Paulo: Editora 34, 2005.

LATOUR, Bruno. *Reagregando o social*. Salvador/São Paulo: Edufba/Edusc, 2012.

LATOUR, Bruno. The whole is always smaller than its parts – a digital test of Gabriel Tardes' monads. *The British Journal of Sociology*, v.63, n.4, dez. 2012, p. 590-615.

LAVILLE, Christian. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Ed. UFMG, 1999.

LE BOTERF, Guy. *Ingénierie et Evaluation des Compétences*. Quatrième édition. Paris: Éditions d'Organization, 2002.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria. *Depoimentos e discursos*. Brasília (DF): Liberlivro, 2005.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. *Discurso de metafísica e outros textos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LITWIN, Edith. *Educação a distância*: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. *Curriculo sem Fronteiras*, v.13, n.3, set.-dez. 2013, p. 427-35.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica/etnopesquisa formação*. Brasília: LiberLivro 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei; PIMENTEL, Álamo; REIS, Leonardo Rangel dos et al. (orgs.). *Curriculo e processos formativos*: experiências, saberes e culturas. Salvador: Edufba, 2012. (Escritos formaceanos em perspectiva.)

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico ocidental*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MANZINI, Eduardo José. Considerações para elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amelia; OMOTE, Sadao (orgs.). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. II Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, Bauru, 2004. *Anais...*

MASETTO, Marcos (org.). *Inovação no ensino superior*. São Paulo: Loyola, 2012.

MÉDICI, Mônica Strege; TATTO, Everson Rodrigo; LEÃO, Marcelo Franco. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. *Revista Thema*, v.18 (Especial), p. 136-55. DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V18.Especial.2020.136-155.1837>.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Quantas instituições credenciadas para oferta de EAD existem no país? *Portal do Ministério da Educação*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnlem/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12827-quantas-instituicoes-credenciadas-para-oferta-de-ead-existem-no-pais>>. Acesso em: 31 out. 2020.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, v.108, n.6, jun. 2006, p. 1017-54. Disponível em: <http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf>. Acesso em: 4 out. 2020.

MOORE, Michael G. Towards a Theory of Independent Learning and Teaching. *Journal of Higher Education*, Ohio, v.44, n.12, dez. 1973, p. 661-79. <https://doi.org/10.1080/00221546.1973.11776906>.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos*. São Paulo: Papirus, 2008.

MORAN, José Manuel. *O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EAD* – uma leitura crítica dos meios. Palestra, Programa TV Escola – Capacitação de Gerentes, COPEAD/SEED/MEC, Belo Horizonte e Fortaleza, 1999. Disponível em: <https://www.academia.edu/35323530/O_Uso_das_Novas_Tecnologias_da_Informação_e_da_Comunicação_na_EAD_uma_leitura_crítica_dos_meios_Podemos_modificar_a_forma_de_ensinar>. Acesso em: 16 ago. 2020.

MORAN, José. *O que é educação a distância*. 2002. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2020.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Traduzido por Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2000.

MUNDIM, Ana Paula Freitas. *Desenvolvimento de produtos e educação corporativa*. São Paulo: Atlas, 2002.

NASCIMENTO, Paulo Meyer; RAMOS, Daniela Lima; MELO, Adriana Almeida Sales de et al. *Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia*. Ipea, Disoc – Diretoria de Estudos e Políticas Sociais. Nota Técnica, n.88, ago. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/ntdisoc88>.

OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus; PORTO, Cristiane de Magalhães. *Educação e teoria ator-rede: fluxos heterogêneos e conexões híbridas*. Ilhéus: Editus, 2016.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. XIII Congresso de Nacional de Educação – Educere, São Paulo, 28 a 31 de agosto de 2017. *Anais...* Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688_11993.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. (Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v.2, n.4, 2014, p. 69-87.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE – OPAS. Folha informativa – Covid-19 (doença causada pelo novo coronavírus) [on-line]. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875>. Acesso em: 25 jun. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Rev. Bras. Linguist. Apl.*, v. 8, n.2, 2008, p. 261-6.

PARADA, Augusto; PORTAL, Mateus; Rodrigues, Marley; BORBA, Eduardo Zilles. O uso de metodologias ativas no ensino remoto com alunos de uma IES durante a pandemia do Covid-19. *Redin*, v.9, n.1, 2020, p. 137-51.

PASSOS, Laurizete Ferragut. *Narrativas das experiências formadoras e aprendizagens profissionais de um grupo de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais*. São Paulo, 2020. Tese (Doutorado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, abr. 2011, p. 369-86.

PERRÉNOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PETERS, Otto. *A estrutura didática da educação a distância*. São Paulo: Olho d'Água, 1973.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança (1936). In: MUNARI, Alberto. *Jean Piaget*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação à edição brasileira. In: CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. p. 23-7.

RENNER, John M. Post-fordist Visions and Technological Solutions: Educational Technology and Labour Process. *Distance Education*, v.16, n.2, 1995, p. 284-301.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. t. I. Campinas: Papirus, 1994.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. t. II. Campinas: Papirus, 1995.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. t. III. Campinas: Papirus, 1997.

ROSA, João Guimaraes. *Grande sertão: veredas*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROTI, Romero. *Cursos híbridos ou blended learning*. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou da educação*. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 1995[1792].

RUIVO, João; MESQUITA, Helena. Educação e formação na sociedade do conhecimento. *Aula*, v. 16, 2010, p. 201-44.

RUZZA, Mara Lopes Figueira de. *Protagonismo surdo: currículo como construção da autoria*. São Paulo, 2020. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SANTOS, Elzanir dos; LIMA, Idelsuite de Sousa; SOUSA, Nadia Jane de. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, v.5, n.16 (Ed. Especial), 2020, p. 1632-48.

SANTOS, Jociane Marthendal Oliveira; ESTEVAM, Rebeca Anselmo; MARTINS, Thiago de Melo. Pesquisa (auto)biográfica. *Ensaios Pedagógicos*, Sorocaba, v. 2, n. 1, jan./abr. 2018, p. X-XX.

SILVA, Fábio Augusto Rodrigues; LISBOA, Débora do Prado; OLIVEIRA, Débora do Prado; COUTINHO, Francisco Ângelo. Teoria ator-rede, literatura e educação em ciências: uma proposta de materialização da rede sociotécnica em sala de aula. *Ensaio*, Belo Horizonte, v.18, n.1, jan.-abr. 2016, p. 47-64.

SILVA, Pedro Henrique dos Santos et al. Educação remota na continuidade da formação médica em tempos de pandemia: viabilidade e percepções. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v.45, n.1, 2021, e044. DOI: <<https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.1-20200459>>.

SONDERMANN, Danielli Veiga Carneiro. *O design educacional para a modalidade a distância em uma perspectiva inclusiva: contribuições para/na formação docente*. Vitória, 2014. Tese (doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; Cabral, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Horizontes*, v. 33, n. 2, jul./dez. 2015, p. 149-58.

STAKER, Heather; HORN, Michael B. *Classifying K-12 blended learning*. Mountain View, CA: Innosight Institute, Inc. 2012. Disponível em: <<http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2020.

STENGERS, Isabelle. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Editora 34, 2002.

STROOBANTS, Marcelle. A Visibilidade das Competências. ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (orgs.). In: *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos; sup. Julieta B. R. Desaulniers. Campinas, SP: Papirus, 2002.

TEIXEIRA, Carla Brenes. *Aproximação das famílias na escola de Ed. Infantil: as contribuições das TDIC*. São Paulo, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

THOMPSON, David. A Compendious History of Distance Education. 19 nov. 2018. *Saylor.org Academy*. Disponível em: <<https://www.saylor.org/2018/09/blog-a-compendious-history-of-distance-education/>>. Acesso em: 31 out. 2020.

TIRAMONTI, Guilhermina. La escuela em la encrucijada del cambio epocal. *Educação & Sociedade*, v.26, n.92, out. 2005, p. 889-910.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Impacto da Covid-19 na Educação [on-line]. Atualizado em 27 jun. 2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti; MORAES, Érica Brandão de; SANCHEZ, Maritza Consuelo Ortiz et al. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. *Research, Society and Development*, v.9, n.9, e843998153, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153>

VALENTE, José Armando. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. *Revista Unifeso – Humanas e Sociais*, v.1, n.1, 2014a, p. 141-66.

VALENTE, José Armando. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 4 (ed. especial), 2014b, p. 79-97.

VALENTE, José Armando. Prefácio. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

VALENTE, José Armando. Educação a distância: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção de conhecimento. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Educação a distância: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2011.

VENTURA, Rita de Cássia Martins de Oliveira; SOUZA, Reginaldo Adriano de; LONGO, Lilian Beatriz Ferreira et al. Ensino remoto na pandemia: uma análise a partir do olhar dos discentes. I Congresso Internacional de Psicologia da Faculdade América: desafios e possibilidades para educação durante e após a pandemia de COVID-19, 2021. *Anais...* Disponível em: <<http://pensaracademicofacig.edu.br/index.php/congressointepsicologiamerica/article/view/2696/2037>>. Acesso: 21 ago. 2021.

VIEIRA, Kelmara Mendes; POSTIGLIONI, Gabrielle Fagundes; DONADUZZI, Géderson et al. Vida de estudante durante a pandemia: isolamento social, ensino remoto e satisfação com a vida. *EaD em Foco*, v.10, n.3, 2020, e1147. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1147>

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? *Horizontes Antropológicos*, v.15, n.32, jul.-dez. 2009, p. 157-170. DOI:10.1590/S0104-71832009000200007. Acesso em: 6 out. 2020.

WEBSTER'S Third New International Dictionary of the English Language, Unabridged. Springfield, Massachusetts: G & G Merriam Co., 1981.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard [*on-line*]. Atualizado em 6 de janeiro de 2021a. Disponível em: https://covid19.who.int/?gclid=Cj0KCQiA3NX_BRDQARIsALA3fIKs3_cP4t8a1E7meSV4swtR4yNU6LCorK-LuzJglJlxVpoQidLY1J0aAtyZEALw_wcB. Acesso em: 6 jan. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard [*on-line*]: Brazil. Atualizado em 6 de janeiro de 2021b. Disponível em: <https://covid19.who.int/region/amro/country/br>. Acesso em: 6 jan. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. WHO Timeline – Covid-19 [*on-line*]. Atualizado 27 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19?gclid=CjwKCAjw_-D3BRBIEiwAjVMy7Id_sn4rnhNtPSZGAnGxKbWYneZZyETU7vSIhu_XxadYZbCO3HxFrBoCSHwQAvD_BwE>. Acesso em: 28 jun. 2020.

APÊNDICE 1 – Questionário para os estudantes

(Enviado aos estudantes pela Ferramenta Google Formulários)

Em janeiro de 2020, o mundo foi acometido por uma pandemia causada por um coronavírus (SARS-CoV-2), a Covid-19. A alta taxa de contágio obrigou-nos a mudar nossos hábitos. O comércio e outros estabelecimentos foram obrigados a fechar as portas, e as pessoas, a ficar em casa. Isso também afetou o mundo da Educação. Num curto espaço de tempo, escolas e universidade tiveram de adaptar-se. Não foi diferente com a ESPM. Tivemos de adaptar nossa estrutura e nossos cursos para oferecer aos alunos o conteúdo de forma remota, sem perder a qualidade que caracteriza a instituição.

Um ano depois, aparece a oportunidade de analisar essa rica experiência, e este questionário tem esse objetivo. Por meio dele, pretendemos sondar a percepção dos alunos sobre o processo. Os dados serão analisados como parte de minha tese de doutoramento, e agradeço desde já sua disponibilidade em participar.

1. Antes desta experiência de 2020 na ESPM, você já havia tido contato com aulas *online* ou outros métodos de educação a distância?

() Não

() Sim. Quais? _____
_____.

2. Pensando especificamente na experiência de 2020 na ESPM, você sentiu alguma dificuldade:

a) com a tecnologia? () Sim. () Não

b) em acompanhar as aulas? () Sim. () Não

c) de realizar as tarefas pedidas? () Sim. () Não.

d) na interação com os colegas e professores ?

e) outra dificuldade com espaço para o estudante? () Sim () Não

Se sim, quais? _____

3. Pode elencar pontos positivos e negativos da mudança, quando comparada ao método presencial, em relação aos seguintes aspectos:

a) o conteúdo da disciplina: _____

b) as tarefas requeridas: _____

c) as interações com os professores: _____

d) as interações com os colegas: _____

e) duração das aulas: _____

f) tecnologias utilizadas: _____

g) dinâmicas das aulas: _____

6. De maneira geral, como foi sua experiência em comparação ao método presencial?

Pior. Igual. Melhor. Indiferente.

7. Você já ouviu falar em ensino híbrido?

Não.

(...) Sim. O que é, então, ensino híbrido para você? _____

8. A partir da experiência que viveu na ESPM em 2020, consegue imaginar um futuro em que a educação use métodos de ensino tanto presenciais como *on-line*? Como seria, na sua opinião, essa experiência aprendizagem? _____

9. Por fim, alguns dados mais específicos:

a) Idade:

b) Curso:

c) Semestre:

APÊNDICE 2 – Roteiro de entrevista com os professores

Em janeiro de 2020, o mundo foi acometido por uma pandemia causada por um coronavírus (SARS-CoV-2), a Covid-19. A alta taxa de contágio obrigou-nos a mudar nossos hábitos. O comércio e outros estabelecimentos foram obrigados a fechar as portas, e as pessoas, a ficar em casa. Isso também afetou o mundo da Educação. Num curto espaço de tempo, escolas e universidade tiveram de adaptar-se. Não foi diferente com a ESPM. Tivemos de adaptar nossa estrutura e nossos cursos para que os alunos tivessem acesso a estes de forma remota, sem perder a qualidade que caracteriza a instituição.

Um ano depois, aparece a oportunidade de analisar essa rica experiência, e esta entrevista tem esse objetivo. Por meio dela, pretendemos sondar a percepção dos professores envolvidos sobre o processo. Os dados serão analisados como parte de minha tese de doutoramento, e agradeço desde já sua disponibilidade em participar.

1. Antes desta experiência de 2020 na ESPM, você já havia tido contato com aulas *on-line* ou outros métodos de educação a distância? Se sim, quais?
2. Pensando especificamente na experiência de 2020 na ESPM, que elementos foram levados em conta no momento do planejamento e da adaptação das aulas para o modelo *on-line*? Quais desses elementos foram, na sua opinião, os mais significativos?
4. Em relação ao currículo e ao conteúdo de sua disciplina, foram necessárias adaptações? Se sim, quais foram as adaptações mais relevantes? Qual foi o impacto do uso de uma tecnologia digital de comunicação nesses dois aspectos?
5. Em termos do contexto em que se dá a experiência educativa (ambiente da aula, exposição do conteúdo, interação aluno/professor e aluno/aluno), na sua percepção, houve mudanças significativas? Se sim, pode citar pontos negativos e positivos nestas mudanças?
6. Como você descreveria (qualitativamente) o papel das ferramentas tecnológicas usadas na adaptação para o novo modelo de aula?

7. Quais foram os principais obstáculos para que os objetivos da disciplina fossem alcançados?
8. Pode elencar os pontos positivos e negativos da experiência de maneira geral?
9. Você tem familiaridade com o conceito de ensino híbrido?
10. O que seria, então, ensino híbrido para você?
11. Dada a experiência que viveu em 2020 na ESPM e sua concepção de ensino híbrido, você consegue imaginar um futuro em que essa experiência de aprendizagem seja híbrida?
12. Como ela se daria?
13. Por fim, alguns dados mais específicos:
 - a) Idade:
 - b) Tempo de magistério:
 - c) Tempo lecionando na ESPM:
 - d) Área de atuação:
 - d) Disciplina(s):

APÊNDICE 3 – Transcrição das entrevistas com os docentes

E.M.

Disciplinas: Gestão de Projetos e Empreendedorismo (primeiro semestre); Comportamento do Consumidor (segundo semestre); Pré-projeto de TCC (sexto semestre); Estágio Supervisionado em Administração; TCC modalidade Empreendedor.

Tempo de ESPM: 7 anos.

Tempo de docência: 17 anos

E: Seguindo o roteiro, sem o rigor de ter de ir em todas as perguntas, porque você pode querer avançar em coisas que estão lá na frente. Mas, me dá um pouco do panorama da sua experiência prévia com o *on-line*. Você tinha vivido alguma experiência assim anterior à pandemia? Como você coloca a sua experiência?

E.M.: Não, nesse sentido obrigatório, convenhamos. Eu dei aula muitos anos numa instituição que tinha um ensino, eu vou dizer, que eles chamavam de ensino a distância, mas num modelo bem diferente do que nós temos aqui. Na verdade, o que eles tinham, era um ensino presencial, normal, da sede, e alguns cursos que eles fizeram como se fossem formações específicas. E principalmente, lá, eles tinham cursos de tecnologia, os tecnólogos da vida, não é, que no passado teve um período em que foi uma opção interessante para muitas pessoas e forte. Nós fazíamos esses cursos a distância. A ideia lá central era gravar as aulas, gravar os conteúdos em estúdio para que esses alunos assistissem essas aulas, para que eles acompanhassem uma apostila; e nós, não necessariamente o mesmo professor, mas uma equipe, da qual eu também fazia parte, dava todo o suporte caso fosse necessário. O que era esse suporte? Dúvidas que eles pudessem ter, então eles podiam colocar via sistema ou e-mail ou algum, ou algo do tipo provas que eram aplicadas, atividades que eram desenvolvidas, nós também tínhamos que fazer a correção uma a uma. Esse foi o modelo a distância como professora que eu já vivi e como aluna, eu cheguei a fazer na mesma instituição uma pós-graduação que eles tinham, porque eu também queria testar o modelo, inclusive. Era um encontro mensal presencial, o restante totalmente a distância, também com aulas gravadas, também com apostilas. Nesse encontro, eu poderia escolher a cidade onde eu queria fazer esses encontros presenciais, porque eles tinham alguns polos em algumas cidades. Então, eu escolhi a cidade e fazia lá. Mas isso porque eu também era funcionária, então eles me permitiram que eu pudesse fazer essa escolha de forma aleatória. Depois disso, somente

as aulas presenciais mesmo. Estar nesse momento de mudança radical na ESPM é diferente, porque não é o ensino a distância, é transformar o presencial em *on-line*.

E: Isso que a gente tem dito. Desde que a gente decidiu colocar *on-line*, nossa preocupação foi deixar claro que a gente não passaria a ter um curo em EAD, no sentido de fato conceitual do que é educação a distância. Até porque temos uma unidade de educação a distância na Escola, temos até uma proposta pedagógica bem diferente da maioria das outras instituições; temos uma arquitetura pedagógica muito baseada no professor titular, em aulas ao vivo (já era assim antes). Mas de qualquer maneira, há um equilíbrio entre o síncrono e o assíncrono. Não é tudo ao vivo, 100% da carga horária da disciplina como a gente está fazendo agora. Então quando a gente passou tudo para o *on-line*, a preocupação era deixar claro que não estamos fazendo EAD, estamos transformando as nossas atividades do presencial nos mesmos dias, nos mesmos horários e na mesma carga horária em *on-line*, as aulas serão feitas pela plataforma que é o Zoom. O restante, a rigor, é tudo igual. E não é igual também, a gente sabe, porque na hora em que você se dedica a fazer aqui, como a gente está fazendo agora, a gente sabe que plano de aula tem de mudar, sabe que a dinâmica vai ter de mudar, porque vai ter de fazer mais interrupções para manter a atenção dos estudantes. NO caso da pós *lato sensu*, em que temos aulas de três horas seguidas com o mesmo professor, ou até em sábado, quando temos aulas de oito horas seguidas, imagina quão desafiador foi isso, estar com essa aluno e fazer atividades com ele. Então, realmente foi um aprendizado rico, tem sido. Tanto institucional, porque a gente teve que se dedicar a olhar a questão da gestão, do planejamento, dos investimentos. Mas muito mais para os professores que, em uma semana, precisaram fazer a virada dos seus cursos para esse outro momento. E aí, a partir dessa tua experiência, que de fato foi diferente do que a gente está vivendo hoje, e pegando exatamente a nossa experiência na ESPM de 2020, o que você levou em consideração nesse replanejamento, nessa adaptação que você fez das aulas para o modelo *on-line*? O que você acha que vale ressaltar desse processo? Talvez até... alguns professores... eu entrevistei um professor que disse “eu posso até dizer para você que eu dei três semestres, e em cada um eu tenho uma história diferente. No primeiro foi de supetão, no segundo eu tinha tido a experiência do primeiro, mas a gente achava que ia acabar, e não acabou. E aí tive um terceiro que está acontecendo assim; e possivelmente vamos para um quarto”. Então, a cada

semestre, essa pergunta se desdobra em explicações diferentes. Como foi para você isso? O que você acha que dá para ressaltar?

E.M.: Na verdade, eu costumo falar que a gente teve que mudar tudo com o jogo acontecendo, no meio do jogo. Por exemplo, se hoje, em junho, semestre que vem você vai rodar *on-line*, eu tenho um mês para estudar tudo o que eu quero fazer, estudar o modelo e treinar e tudo mais. Para nós, foi tudo ao mesmo tempo. Então, na verdade, entraram os treinamentos, muitos treinamentos, que por um lado são muito benéficos, por outro, é lógico que a gente não dava conta de fazer todos que vinham, justamente porque tinha o tempo de preparo de aula, o tempo de mudança e tudo mais. Para mim, facilita mais as disciplinas que leciono. Por exemplo, Gestão em Projetos e Empreendedorismo já é baseada em projetos. Então, o que ela é no presencial não difere muito do que eu tenho que fazer no *on-line*. E claro que o jeito de tocar, o gingado do negócio, pode ser um pouco diferente. Mas é diferente, por exemplo, de uma pessoa que dá Estatística, Matemática, algo nesse sentido, que muitas vezes precisa de uma lousa, o aluno não vai entender sem aquilo. A mesma coisa nas outras disciplinas. Qual foi a primeira recomendação: a gente deveria modificar o plano de ensino, sim, quando fosse necessário, mas ementa e tudo mais, a gente não tinha que modificar nada, o ideal era não modificar. No meu caso, na verdade, o primeiro semestre, não modificamos nada. Falo nós, porque dividimos a disciplina, eu e um outro professor. Assim, rodou muito bem, diga-se de passagem, a disciplina do que seria presencial para o *on-line*, todas elas que eu já lecionava. Lógico, que você sente um pouquinho aqui “ah, esse projeto, essa atividade que é pedida nesse dia, a gente vai ter que modificar, porque seria melhor se estivéssemos no presencial, porque a gente acompanha, eles não conseguem fazer nas salas simultâneas, não dá tempo”. Então, você ajusta aqui e ali. Eu não tive tanta dificuldade para fazer isso. Mesma coisa no segundo e no terceiro semestre. A gente foi fazendo algumas adaptações no que julgávamos como necessário. O que eu vejo como positivo disso? Positivo que eu vejo do momento, eu sei que agora a gente avança um pouquinho no seu questionário. Positivo o fato de que muitas empresas, como elas são baseadas em projetos, a gente tem a participação de pessoas, empresas, profissionais e tudo mais, em algumas disciplinas. Então, assim, a participação de alguns profissionais, alguns palestrantes, pessoas que não poderiam estar conosco no presencial devido à localização, devido a possibilidade do próprio trânsito em São Paulo, ou estarem em estados ou até países diferentes puderam participar. Isso eu acho algo totalmente positivo. E a pergunta seria, mas você não conseguiria trazer essa pessoa também no presencial? Não viria na

nossa mente isso, porque a gente imagina levar a pessoa lá para dentro, a gente tem uma sede maravilhosa e quer a pessoa lá. E os alunos queriam também essa pessoa para conversarem, e por isso a gente acaba ficando naquelas pessoas que são mais próximas – mais próximas na questão de distância física. Eu acho que esse é um ponto muito positivo do *on-line*, que nos permitiu... permitiu os alunos ficarem nos seus estados e principalmente – eu dou aula no primeiro semestre – alunos que ainda não se adaptariam a São Paulo continuarem em suas casas estudando de qualquer forma. Então acho que estes são pontos muito positivos.

Agora o que eu julgo como negativo? Vou falar da minha sensação. Me incomodam as câmeras desligadas, por exemplo. Acho que é incômodo de qualquer professor que gosta, principalmente, de uma interação. Não só pela interação, porque eu acho que no primeiro semestre a gente fica meio assim, o segundo vai lá, o terceiro, a gente acostuma, e aí você tiver que dá aula para mim mesma, vamos embora, e a gente dá aula ali para o espelho. Mas, é o incômodo daquele professor que de fato quer saber se eles estão entendendo, se eles estão ali, se eles estão não só com o nome, mas se eles estão ligados na gente. Isso é incômodo bastante grande, porque, por mais que as disciplinas funcionem com várias atividades, sejam individuais, em duplas em grupos, então consigo, de uma forma ou de outra, medir constantemente se aquilo que eu estou passando está sendo de fato assimilado. Mas, da mesma forma, eles podem um passar para o outro, copiar do outro e eu não consigo saber se eles estão aprendendo de fato. A gente tem as mesmas percepções? Tem. A gente tem aqueles alunos que participam mais, menos, é mesma coisa do presencial, mas ao mesmo tempo, um certo receio, principalmente porque a tecnologia é boa mas também é ruim para deixar a atenção das pessoas mais dividida – diga-se de passagem, eles estão numa idade propícia para isso.

E: Uma professora com quem conversei falou exatamente isso: ao mesmo tempo que traz uma possibilidade de conexão e flexibilidade, tanto por parte do estudante, mas também de convidados. Você tem toda razão. A gente fez na pós um projeto no meio do ano passado chamado Leader in Class, cada disciplina da pós lato teria ao mesmo uma aula dedicada ao convite a um executivo do mercado que pudesse discutir aquele assunto da disciplina contextualizado no que ele estava vivendo naquele momento na empresa. Hoje eu recebi o balanço desse trabalho e foi positivo. Conseguimos muita gente. De fato, eu não conseguiria levar essas pessoas todas ao campus, diretores e presidentes de empresas. Eles conseguiram entrar no horário

da aula *on-line*. Muito mais fácil do que ter de se deslocar. Agora, essa mesma professora falou de um lado negativo que você coloca, a questão das câmeras e também na dificuldade que a gente tem na comparação com o presencial de observar o movimento dos grupos. No presencial você consegue entender os agrupamentos, como eles estão próximos; eles conversam, você não ouve, mas você sabe que eles estão ali discutindo (ou da aula ou de fora). No *on-line* não. Você não vê os agrupamentos porque cada uma está numa telinha e você não sabe se está integrado a algum grupo; e você não tem a menor ideia se eles estão falando, porque eles o fazem ali no chat privado ou no WhatsApp. E ainda tem a questão das câmeras desligadas, que é um problema. Ao mesmo tempo que você aproxima, você distancia.

E.M.: O que eu faço como recurso, para você ter uma ideia, que não difere tanto do presencial, mas eu vou falar da diferença entre outro professor e o que eu faço. Quando a gente atende grupos, por exemplo, o que ele costumava fazer? Ele deixa todo mundo na sala de espera e liberava somente aquele grupo que ele ia atender, atendia, e o grupo saia para trabalhar sabe-se lá Deus onde. Eu não consigo isso, eu preciso ter controle da situação. Eu preciso estar em contato com os alunos. Então, o que eu sempre fiz foi bem diferente: criando salas simultâneas para os trabalhos, colocando todos os grupos, um em cada sala simultânea, e eu vou até os grupos. Por quê? Porque aí eu tenho certeza de que eles estão trabalhando enquanto eu não estou lá. E é lógico que, por mais que eu já tenha passado no grupo, às vezes eu dava umas voltinhas, sabe? Vou para um lado, volto para outro. E trabalhando, a galera trabalhando, produzindo, aquela coisa bem interessante. Então, isso eu também teria no presencial, então, não senti falta. Entre eles, é interessante, as câmeras não ficam abertas comigo – eu até pergunto se o problema é comigo – porque a hora que eu coloco em grupo e eu não estou na sala, eles abrem as câmeras e falam abertamente. E quando eu entrava, um monte de câmera fechava. Depois eu descobri que era porque os quartos estavam desorganizados, eles tinham vergonha que eu visse a casa.

E: Isso é uma dimensão de fato desse momento, muito importante de a gente considerar. A gente vê isso nas empresas. A própria ESPM, com os funcionários, as pessoas têm vergonha mesmo. Ou porque dividem o espaço com outras pessoas; tem um filho estudando, tem marido, esposa, pai e mãe; às vezes a casa está desarrumada, às vezes o lugar de estudo não é um lugar bonito, com aquela estante de livros bonita atrás [risos]. Ninguém quer mostrar essa sua realidade. Isso mexe muito mesmo, é uma questão a considerar, sem dúvida.

E.M.: Sim. Com relação às ferramentas, se a gente falar em ferramentas em si, eu vou chegar primeiro no Zoom. Eu acho que quando o Zoom entrou para nós, eu hoje estou satisfeitaíssima, tive que me adaptar no início, o que vou bem difícil na minha visão, porque, de novo, porque a gente estava com o jogo rodando. Então, ao mesmo tempo que eu tinha que dar conta da disciplina, eu tinha que fazer acontecer com os recursos e aprendendo com eles. E aí a gente pode falar: “você não pode ir para um treinamento?” Eu poderia ir a um treinamento e fui para alguns, mas o desafio, na minha casa, pelo menos, é que tanto meu marido quanto eu estamos em *home office*, e invertendo. Então, quando eu estou em trabalho, ele fica com as crianças, quando ele está trabalhando, que aí eram os meus horários de treinamento, eu estou com as crianças. Então, a gente não tinha como fazer todos os treinamentos que eram propostos, impossível. Isso aconteceu, acho que são coisas muito particulares: alguns professores são sozinhos e encararam a solidão. Nos falamos, inclusive, que os que encararam a solidão enfrentaram talvez mais problemas que eu, pelo menos emocionais. Entre nós, estávamos preocupados com alguns professores sozinhos, porque estava meio complicado. Como eu não tenho tempo de ter solidão. Isso não existe aqui, 24 horas, não dá nem para dormir, então não tinha jeito, são outros os problemas. Então, eu acho que o Zoom foi um desafio inicial, mas para quem gosta, entende um pouco de tecnologia e se abre um pouco para isso, eu acho tranquilo. Para mim não foi difícil

Outras ferramentas, eu já não estava usando com essas disciplinas, porque elas já são baseadas em projeto, então, o que preciso são os grupos trabalhando entre si, não uso nada que façam quis e nada do gênero, porque senão fica até extremo perto do que a gente já tem. Excessivo. Então foi tudo bem feito em relação às ferramentas. Até busquei algumas alternativas pensando se dava para inserir ou não dava, mas aí, eu sempre fico numa questão de bom senso. O que eu vi em alguns colegas? A eu preciso colocar mais coisa para que esses alunos não fiquem ociosos. E eles não se ligavam que não fica ocioso, é muita atividade feita naquele tempo, os alunos não dão conta. Isso tentei ter o bom senso de não acrescentar algo que pudesse de fato sobrecarregá-los. E eles estão sobrecarregados, esse é o feedback que a gente tem todo semestre. Final de semestre eles estão sobrecarregados de fato. Eu não tive que mudar tantas coisas nem usar ferramentas que, uau, fizessem uma diferença tão grande.

E: E essa questão do Zoom [incompreensível], como você coloca... No programa nossa de educação... eu acho que já emendo na próxima pergunta. Existe um

direcionamento muito grande para a questão do currículo. O programa de educação a PUC trabalha a questão do currículo não como ordenamento de disciplinas ou de assuntos, mas currículo mesmo do ponto de vista estruturado, que prevê o planejamento educacional e a avaliação e outras questões que não estão dentro da sala de aula, que fazem parte do currículo, mas que são extrassala. Dentro dessa ênfase, a gente trabalha uma linha de pesquisa em tecnologia. E a tecnologia no currículo, historicamente, sempre teve o problema de ela ser tratada à parte. Então, os colégios têm os laboratórios de informática, a própria ESPM tem. Agora, se a tecnologia não estiver dentro do plano, dentro do currículo efetivo, como um currículo vivo, ela vai ser sempre um apêndice. Eu acho que o Zoom (não só eles, outros similares) acabou por força da necessidade trazido para o centro. Ou seja, não dá para você planejar sem ter a tecnologia integrada no planejamento. Ela não é um apêndice, que é dispensável e está colocada fora. Esse é um ponto que aparece bastante.

E.M.: Bastante. Eu dava aula em laboratório, Gestão de Projetos é feita em laboratório. Então, essa era uma preocupação: de como chegar até os alunos alguns recursos, mas os recursos que eu uso em laboratório, todos poderiam ser usados de qualquer casa. O que acontece? A mesma dificuldade que eu tinha no passado eu tive por um período e a biblioteca resolveu para nós de outra forma. Por exemplo, base de dados e recursos virtuais, os alunos, no passado, podiam usar dentro de casa por um sistema. Passado um tempo, a biblioteca percebeu que esse sistema não funcionava pelo menos não tão bem. E agora eles têm um novo caminho, e isso nos ajudou muito. Então o que eu tinha dentro de sala de aula, eu consigo via Zoom, abrir com os alunos o site na ESPM, mostrar como eles podem ir para as bases de dados, o que eles têm de recurso para pesquisar. Coisa que talvez – não sei, alguns professores talvez não usassem no presencial e agora estão sendo obrigados a usar *on-line* porque os alunos precisam desse material. Eu, de novo, o que usava no presencial continuo usando no *on-line*, sem muita dificuldade justamente porque a biblioteca também se adaptou. Então, ok, a gente consegue manter bem essa parte.

E: Dentro dessa questão curricular, considerando o ambiente da sala, a exposição de conteúdo, interação entre professor e aluno, entre alunos etc. Você colocou algumas mudanças que você sentiu e teve necessidade de fazer como adaptação. Além do que você colocou como pontos fortes e fracos, há outras coisas que você considera... Por exemplo, a gente vivia um lado essencialmente presencial,

caminhamos para um mergulho do modelo presencial no *on-line* e, na hora em que a gente olha essa experiência tendo acontecido, tem mais coisas que você acha que vale a pena ressaltar?

E.M.: O que eu penso é o seguinte, o social é necessário. Principalmente quando nós falamos de um curso de... vai, qualquer curso da ESPM, mas curso de Administração, que é onde eu estou inserida. Acho que a socialização entre os alunos é necessária ainda. O que a gente brinca entre professores? Antigamente, os alunos brigavam entre si nos grupos e na balada eles faziam as amizades de novo. Não tem mais balada. Então, quando acontecem as desavenças no grupo, eles têm de continuar com essas desavenças. Então, eles procuram mudar de grupos, eles já não têm mais um local onde fazer essa amizade de novo. Isso, eu acho, é bastante complexo. Lógico que reflete em nós, porque os grupos, às vezes, não se dão tão bem, a gente tem de fazer algumas mudanças. Por outro lado, por exemplo, antigamente, acho, no presencial, os grupos, os alunos que não eram tão bons davam um jeitinho de, na amizade, entrar num grupo, entrar no outro, coisas desse tipo. No *on-line*, acabou a relação. Eles não se conheceram ainda no presencial, pelo menos essa turma que está entrando, pela menos a turma que entro desde do início do ano passado. Então, se você não é bom, você não vai entrar no meu grupo e ponto final. E aí a gente precisa fazer grupos com aqueles excluídos e, naturalmente, esse grupo tem que aparecer, ele tem que se dedicar a fazer um projeto. Então, eu vejo isso, pelo menos para essas pessoas, como algo positivo, eles tiveram que se desenvolver de alguma forma. Mais inclusivo. Por um lado é mais inclusivo, mas por outro eu tenho uma preocupação com o pessoal do Pipa. Acho que na pós vocês não têm muito isso. Essa é uma preocupação porque a gente não consegue fazer um acompanhamento adequado, na minha visão. Por que eu acho? Talvez algum professor, dependo da disciplina, talvez até consiga. Eu tive bastante dificuldade justamente por ser baseada em projetos. Porque esse aluno fica um pouco escondido, debaixo daquele grupo, fazendo, porque fazer com o grupo ele consegue, mas talvez não comigo, não na hora de fazer uma prova. Talvez, pelo menos nos alunos que eu tive de Pipa, no presencial, foram alunos que eu abracei de fato. Eu tinha todo o contexto deles, dava para ver presencialmente que eles tinham alguma dificuldade, e de fato eu os abraçava, eu os acolhia e conseguia ajudá-los de alguma forma. No *on-line*, honestamente, eu não consegui. Têm alunos que eu fui ver que de fato tinham algum problema agora no final, numa última prova, que era um aluno que abria a câmera por nada, a câmera quebrada, todas as vezes, ele dizia isso, não sei se é real ou não. E aí a gente vê que fica um pouquinho mais gritante essa relação que... é um assunto

bem delicado de dizer, por exemplo, eu sou um pouco contrária a passar os alunos de qualquer forma. Eu sou bem assim, sabe aquela coisa de você passar um médico na faculdade, sendo que ele não tem condições, e depois é ele que você vai encontrar para cuidar de você num momento complicado. Eu sempre penso. “ah, mais é um administrador”. Sim, ele pode quebrar uma empresa e meu nome está com ele, porque eu o avaliei naquele momento e falei que ele tinha condições de seguir. Então, alguns alunos do Pipa eu veja mais ou menos assim: às vezes a gente quer forçar um pouco a barra da inclusão, mas se eu for pensar realmente no mercado, é um pouco complexo.

E: Deixa só eu conceituar aqui para deixar claro na transcrição não se perder. O Pipa é um programa que a ESPM tem, Programa de Inclusão e Promoção da Aprendizagem, de apoio de alunos e alunas com necessidades especiais que demandam uma ação da escola para essa inclusão.

E.M.: Exato. Eu não sei outros professores, eu até conversei com alguns nesse final de semestre pedindo apoio, o que eu posso fazer, mesmo com o Angelo, que é quem cuida disso no presencial. Falei com ele e perguntei: “o que você sugere que eu faça?”. Por exemplo, um dos alunos reprovou comigo, mas aí, eu não permito que esse aluno faça algo mais do que já era previsto pelo Angelo, porque eu acho que todos têm a mesma possibilidade. Nesse sentido, a gente vai até onde permita o Pipa, onde pede Pipa. Então, eu acho que nesse ponto o *on-line* dificulta um pouco, pelo menos para mim, dificultou.

E: Vamos falar um pouquinho do modelo híbrido. Você tem alguma familiaridade com esse conceito? Não se preocupa tanto com o conceito formal, teórico. O que você conhece sobre ensino híbrido?

E.M.: Teoricamente sim, praticamente não. Teoricamente sim, porque a gente vem falando de modelo híbrido desde junho do ano passado, convenhamos. Desde de junho a gente está “se preparara, semestre que vem a gente tem de voltar de alguma forma”. E aí passa o semestre “olha, se prepara, a gente vai voltar”. Então, o tempo todo a gente teve esse contato, inclusive o Marcelo sempre nos deixa muito próximos de tudo que está acontecendo. Eu não participei do treinamento, que eu sei que alguns professores foram para a sede para participar do treinamento, mas participei, do que foi passado, de como era, o dia em que Danilo e Dani estavam lá dentro, para a gente ver todos os equipamentos que haviam sido comprados e eles explicaram bastante o jeito total. Dúvidas, é lógico, ficam, se a gente tem condições de mexer com toda essa tecnologia ainda por cima dando

aula. Mas do mesmo que a gente se adaptou nesse modelo *on-line* à força, eu não vejo muito problema não, acho que dá para se adaptar.

E: O conceito do híbrido também muda, não é? Porque a teoria que fala de ensino híbrido pressupõe uma conexão de modalidades diferentes: o ensino *on-line*, mais as atividades presenciais integradas dentro do planejamento da disciplina, dos PEAs [Planos de Ensino e Aprendizagem]. Dentro disso, você tem os diferentes métodos, atividades, tipos, características e tal. Com a pandemia, o híbrido cresceu, ampliou de significado, porque isso que você acabou de dizer é a gente dar uma aula presencial da sua disciplina em que você tem estudantes que estão lá com você, mas ao mesmo tempo você tem estudantes que estão fora da sala. O híbrido, aí, já assume um outro significado, que é o híbrido em relação à turma; uma turma híbrida, em que parte está lá e parte está *on-line*, e você de fato tem ali um desafio que é lidar com aquela turma. Porque uma coisa é você lidar com a turma inteira presencial ou ela inteira *on-line*, quando você tem as duas, você tem de ter uma dinâmica de aula que preveja essa interação, porque o que está em casa vai quer interagir na hora, com os que estão ali presencialmente. De fato, vai precisar de um apoio de um monitor, tem a tecnologia... mas o híbrido, então, ampliou, porque, quando a gente fala do híbrido, e a tese vai discutir isso, não do híbrido da turma, mas do híbrido do conteúdo. E a gente viu muitas experiências negativas ao longo do tempo que prometiam ser híbridas e acabaram não sendo. A própria ESPM teve, alguns anos atrás, uma experiência em que algumas disciplinas tinham parte *on-line* e parte presencial. O que acontecia, a metade que era presencial, o próprio professor fazia um esforço para pegar a totalidade dos assuntos e encaixar naquela metade. Isso porque ele considerava que aquela era a aula; e a outra metade que foi para o *on-line* ficava como suporte. Ou seja, o aluno achou que piorou, porque ele teve redução de metade do tempo com o professor ao vivo, e aparte que é fora... por quê? Porque o planejamento não foi feito híbrido. Então, acho que isso traz para a gente algumas dificuldades. Então isso leva a próxima questão: o que seria esse ensino híbrido para você? Mas mais do que isso, a partir do que a gente viveu e do que você considera o ensino híbrido, você acha possível imaginar um futuro pós-pandemia em que essa experiência de aprendizagem seja híbrida? Por que você tem os seguintes cenários: o aluno falar que não quer de jeito nenhum nada *on-line*, quer voltar exatamente o que era 2019, ou não. O fato de ele ter vivido dois anos assim, de ele estar

trabalhando numa realidade da empresa fazendo parte em *home office*. O que esse ano e meio representou para esses estudantes e para nós professores nessa visualização do que será essa experiência educacional a partir do ano que vem? Você acha que a gente sai disso com um olhar mais favorável a essa integração ou não?

Ou a gente vai precisar voltar ao que era antes?

E.M.: Eu vejo duas coisas, que a fala é bem bonita. Então, hoje a gente fala “nossa a gente tem de pegar alguma coisa que foi boa, porque tem muita coisa interessante que aconteceu no modelo *on-line*. Então a gente tem que pegar isso e levar para os próximos anos”, Outra coisa é, quando puder voltar, o que de fato vai acontecer. Acho que é até mais ou menos isso que você falou, vai depender mais do que os alunos vão querer do que nós queremos, na minha visão. Mas o que eu acho? Acho que sim, a gente aprendeu muito nesse tempo todo de alguns preconceitos caíram por terra. Então, se nós pensarmos... por exemplo, eu mesma tinha alguns preconceitos porque, poxa, a gente tem uma sede maravilhosa, eu quero estar lá, os alunos querem estar lá porque eu vou querer ficar dentro da minha casa dando aula para esses alunos. Por outro lado, é o que falamos no início, eu consigo trazer que estão em outros países, diretores de empresas que jamais viriam com a gente, mas param uma horinha do dia deles para acompanhar um projeto, para mentorar um projeto, para dar uma palestra. Então, minha visão, sim, eu acho que deveria ter um ensino híbrido. Talvez não 50% 50%, não vejo assim. Mas vejo inclusive duas possibilidades, algumas disciplinas dentro do semestre que tenham tido mais retorno, que tenha sido fácil – acho que fácil não é a palavra -, mais adequado para aquela disciplina para fazer no modelo *on-line*. O que eu quero dizer? Conversando com o Marcelo, inclusive, ele até me falou: “Erika, tinha gente que não tinha bons feedbacks dos alunos no presencial e tem tido ótimos feedback no *on-line*”. Quer dizer, talvez esse professor seja melhor nesse método, ele consegue melhor. Acho que deveria ter uma ponderação nesse sentido, disciplina versus professor. Algum assim. Então, algumas no presencial, algumas no *on-line*, por isso ensino híbrido no semestre. E a disciplina talvez, aí eu estou falando de um plano de ensino já montado nesse sistema que talvez... Por exemplo, o pessoal está em sétimo ou oitavo semestre, que já estão trabalhando, já estão com TCC, porque não começar numa disciplina que tenha aulas presenciais de conteúdo, talvez, no início, mas depois eles possam aplicar isso num ensino mais *on-line* no final do semestre. Acho que é muito válido em algumas disciplinas em alguns momentos. Se você pegar, por exemplo, disciplinas de sexta-feira à noite, todos os professores reclamam que vai bem até o primeiro mês, segundo mês, depois acabou, os alunos não querem mais vir.

Então, por que não? Ah, mas vai funcionar mesmo que esteja no híbrido? Não sei, de repente a gente coloca no outro horário a disciplina que é na sexta. Mas acho que sim, é lindo. Mas não dá para a gente florear tanto e dizer que o negócio vai acontecer redondo jeito que se imagina, mas acho que a gente pode se esforçar para fazer algo nesse sentido.

E: E tem um ponto aí que você falou que é muito verdade: a gente vai ter que vivenciar... tanto que a tese se propõe a apresentar uma solução. A ideia é a gente levantar esses olhares, tanto dos professores como dos estudantes, porque, qualquer proposta que aconteça no caminho do híbrido, ela vai ter de ser flexível o suficiente para essas adequações. A plasticidade de qualquer formato, na verdade não ter de ser um formato, mas um contorno, porque vai ter de adequar alunos de primeiro semestre, que são completamente diferente do oitavo, então, pode funcionar alguma coisa em um que vai funcionar diferente em outro. Curso, o cinema é diferente de administração, diferente de RI. A pós-graduação. Então, tem muita coisa que a gente vai vivenciar aí que vai nos levar a pensar num caminho híbrido que precisa ser flexível para ser modulado. Então, ele pode ser mais *on-line*, menos presencial, hipoteticamente, no final do curso, mas muito mais presencial do que *on-line* no início, considerando que o aluno dos primeiros semestres, ele precisa muito da convivência no campus, tem aprendizagens que acontecem fora da sala de aula, nas organizações estudantis, a presença física faz muita diferença. À media que ele começa a trabalhar, ele vai diminuindo. Não significa que a gente vai abandonar o presencial, mas é o que você falou, muitas vezes ele deseja isso... eu vi nas entrevistas com os alunos, ele não quer ir todo dia. Eu acho que essa flexibilidade vai ser muito importante para que a gente possa modular. E às vezes até por unidade: o Rio de Janeiro talvez se comporte diferente de Porto Alegre ou de São Paulo. A gente vai vier um grande cenário rico para caramba, mas muito incerto.

E.M.: Exato. E como a gente tem também essa coisa de disciplinas nacionais, nada impede que num curso, por exemplo, de Administração em São Paulo, na disciplina *on-line* um professor do Rio atue. Por que não?

E: Integrando até turmas. Por não ter turmas juntando alunos de Rio, Porto Alegre e São Paulo?

E.M: Exatamente. Acho que, de novo, para algumas coisas a história é bela, na prática, nem tanto. Mas por que não? Acho que a gente tem testado tantas coisas bacanas e precisado testar na marra, por que não testar isso depois? Eu acho que faz sentido.

F.R.

Disciplinas: Inovação, Criatividade, Novos Modelos de Negócio (primeiro semestre Administração)

Tempo de ESPM: 18 anos.

Tempo de docência: 18 anos.

E: Estamos aqui com o professor Fabiano Rodrigues, nosso professor do curso da Administração, da pós-graduação, da graduação de uma forma geral. Agradeço muito, Fabiano, pela tua disposição, disponibilidade de estar aqui. Se você puder me falar da sua experiência prévia, antes de 2020, da pandemia, com o ensino *on-line*, com o EAD. Como é que é a tua experiência anterior a esse momento?

F.R.: Então, eu tive oportunidade, eu acho que foi muito legal para mim no MBA de *big data* aplicado ao Marketing da ESPM. Então, esse semestre eu não estou dando aula, mas lecionei nos últimos dois ou três anos nesse MBA à distância. Foi uma experiência bem bacana. É um desafio tentar extrair o máximo dos alunos executivos numa disciplina que tem um caráter síncrono com atividades assíncronas. Foi bem legal. Experiência também do outro lado do balcão, como aluno.

Eu particularmente sempre gostei muito, e gosto muito, e até prefiro como aluno ter aula à distância. Então, como aluno eu fiz um monte de cursos naquelas plataformas Mooc, nos Moocs da vida, Coursera, EDX, por exemplo e há uns cinco anos mais ou menos eu fiz um certificado profissional em Stanford que tinha um caráter uma parte *on-line* e também uma semana intensiva presencial. Então, tinha esse *blended*. Foi bem bacana.

Eu aproveitei também a pandemia ano passado – isso pouca gente sabe –, eu fiz um MBA em ciência de dados 100 % *on-line* da USP São Carlos. A experiência foi maravilhosa. Realmente foi puxado. Eu tive que desenferrujar para reaprender a programar o Python, algoritmo de *machine learning*, mas é bits & bytes. Regado a sábados aí programando... mas foi uma experiência muito bacana.

Então, basicamente é isso. Como professor e como aluno, a experiência.

E: Muito bem, perfeito. Dentro dessa experiência sua, que é rica, porque tem o lado do docente mas também do discente, isso é uma grande oportunidade também de a gente viver também perspectivas diferentes... Mas aí trazendo especificamente para a experiência que a gente teve em 2020 na ESPM. Você é claro teve de fazer um planejamento da tua disciplina. Ele foi feito para uma realidade presencial. Você

começou um mês de aula e depois teve que virar tudo para o *on-line*. Mas a gente fez aquele esforço enorme de uma semana, fazer treinamentos e tal...

Mas, claro, você tinha pessoas que já estavam mais avançadas. Você próprio já tinha um conhecimento do que se fazia com o Zoom, com canvas, mas certamente a gente teve de adaptar as aulas. Porque, uma coisa é... e isso na pós, pelo menos no meu caso, ficou muito claro a necessidade de a gente ter ali três horas de aula em que o planejamento era para você fazer uma dinâmica presencial... Na hora que você está três horas no Zoom, você tem de adaptar, porque você tem aí a necessidade de fazer um off-line também de preparação para aquele momento, para que ele possa ser mais produtivo, para que ele possa de fato aproveitar os recursos. E a gente sabe que a adaptação é [incompreensível] importante.

Então, que elementos você considera [incompreensível]. Que processos de planejamento e adaptação para o modelo *on-line*? Quais foram os mais significativos? O que você acha que dá para trazer aí dessa tua experiência?

F.R.: Então, todo mundo, como você falou, foi pego de surpresa. Todo mundo, do planeta inteiro. No começo da pandemia, a gente estava numa transição de matriz também no curso de Administração. Era a primeira turma da nova matriz. Foi tudo ao mesmo tempo. A gente ficou, sei lá, quatro, cinco, seis meses planejando as disciplinas iniciais dessa matriz nova quando veio a pandemia. E para calouro. É uma disciplina de inovação, criatividade e novos modelos de negócios. E calouro precisa desse calor humano. Então, era um ambiente repleto de incerteza.

Quando virou a chave para o *on-line*, o que é que eu tive de repensar bastante? Criar mecanismos para o meu jeito de dar aula. Criar mecanismos de interatividade com o aluno. Como fazer isso foi a minha indagação. Como criar mecanismos para que o aluno não fique solto no tempo e espaço e fique plugado no conteúdo, e que tenha atividades *hands on*, mesmo à distância. Esse foi a metanálise que eu fiz antes de começar.

E aí, a ideia foi incluir bastante projeto no à distância. Ensino baseado em projeto. Eu já tenho uma vontade grande e gosto de usar simuladores. Fiz todo um replanejamento olhando a plataforma de Harvard, que a gente tem uma parceria. E no presencial tinham dois simuladores. À distância eu botei mais dois. A gente ficou com quatro simuladores que tinham relação com a disciplina, mas que fizeram o aluno se movimentar, fizeram ele queimar neurônio, fizeram mais aprendizado significativo dentro do regime *on-line*.

Esse tipo de elemento... o elemento interatividade foi muito importante para eu pensar como colocar isso na plataforma que a gente tem disponível, que é o Zoom, e também

encaixando com a plataforma que a gente tem disponível que é o Learning Management System, que é o canvas; palestras também que tinha um pouco menos planejado no presencial. No *on-line* facilitou, porque a gente não depende mais de disposição geográfica para convidar o palestrante e tal. Então deu para trazer mais gente no *on-line*. Também para sair daquela coisa do professor falando.

Então, teve aula expositiva dialogada. Teve, para dar conceito. Mas eu tentei explorar conceito depois de projeto ou durante projetos, durante simulador e depois de simuladores, até para deixar o ambiente mais vivo. É algo que eu já fazia no presencial, mas eu tive que falar assim “agora eu tenho que pensar ao cubo no *on-line*”. E eu acho que um negócio legal é que todo esse pensamento eu vou ter de repensar no presencial. Tem um monte de learning que eu vou ter de trazer agora para o presencial.

E: Você toca num ponto muito importante agora, Fabiano, que até eu... numa das entrevistas que eu fiz antes também tocou. Você teve uma necessidade... você tinha um planejamento do presencial antes. Aí você teve uma necessidade de adaptação emergencial para um cenário inicial. Aí você teve um semestre seguinte em que você já estava há seis meses fazendo aquele curso adaptado, e, portanto, você já tinha mais alguns *inputs* para colocar. Aí você teve esse agora.

Quando a gente sair dessa história, o teu presencial não voltar lá ao que era em 2019. Ele vai certamente ser redefinido, ressignificado e tal. Eu acho que aí, lá na frente quando a gente falar um pouquinho mais na entrevista do híbrido mesmo, da proposta híbrida, eu acho que essa sua observação e esses elementos que você traz são riquíssimos. Porque, de fato... talvez o presencial nunca mais seja um presencial na íntegra. A gente tem sim que considerar as questões fora, *on-line* como apoio, ou como parte integrante.

A PUC, o doutorado da PUC em Educação, ele tem uma ênfase em currículo. E a discussão de currículo nossa, ela é uma discussão que vai além do currículo com aquela... currículo é um conceito polissêmico... então, cada um usa de um jeito. Mas você tem muito claro na cabeça aquela coisa do currículo como matriz curricular, ou até como ordenamento de assuntos numa disciplina. E a gente estuda o currículo num espectro bem mais amplo. Como de fato uma proposta de aprendizagem. De ensino e aprendizagem completo, considerando avaliação, considerando outros elementos de aprendizagem até fora da sala.

F.R.: Isso que eu ia falar. Jornadas fora da sala.

E: Jornadas fora da sala. Com certeza. Então essa [incompreensível] curricular é muito importante mesmo.

F.R.: Um fenômeno que aconteceu... porque eu coordeno aquele centro de gestão e transformação de negócios do curso de ADM. A gente tinha, sei lá, 100 interessados por semestre. Um volume bom. Cento e quarenta. Com a pandemia, a gente teve 288. O volume de interessados, até por ser *on-line*, e as reuniões *on-line*, as interações *on-line*, se multiplicou. Alunos de outros cursos interessados. Então, a gente não pode perder esse mindset do digital quando voltar para o presencial.

E: Não, não. A gente vai ter de repensar a questão do currículo mesmo. O currículo tem de ser um currículo vivo, um currículo real. Um currículo inclusive que vai ser modificado dependendo do período do semestre, das turmas do momento de vida. Enfim, muita coisa.

Ainda seguindo nessa coisa da experiência que a gente teve... aí caindo no currículo mesmo. Em relação ao currículo, à proposta curricular da disciplina, você falou de algumas adaptações que você teve que fazer, e vai ter de fazer possivelmente depois. Você tem mais alguma coisa que você queira ressaltar. Você acha que teve alguma adaptação que tenha sido especialmente relevante para trazer para como exemplo, além do que você falou? E tem a questão da tecnologia, do uso da tecnologia nessa situação.

A gente sabe que a tecnologia evidentemente tem um impacto. O Zoom é a plataforma tecnológica, o canvas, os simuladores que você falou. Mas, a tecnologia dentro dessa discussão curricular, ela é muito importante de ser entendida como uma parte integrante da proposta de currículo. Não como um apêndice, não é? Como muitas vezes ao longo da história ela foi encarada. O próprio conceito de laboratórios de informática... o presidente da escola fala “pelo amor de Deus, vamos para de laboratório de informática porque a tecnologia tem de estar dentro da sala, independente de ser só num espaço destinado àquela finalidade”. Como é que você vê essa coisa da tecnologia, e se você acha que tem mais algum ponto a ressaltar das adaptações?

F.R.: Por mais paradoxal que pareça, uma coisa que eu senti que nessa fase *on-line*... se sem força... eu consegui ampliar a quantidade de conteúdos trabalhados. Por quê? Com a ênfase em mais e mais projetos, e mudando também... foi mutável... O primeiro semestre

da pandemia foi de um jeito. O segundo teve adaptações. O terceiro agora, um pouquinho mais de adaptações. É dinâmico, não é?

Mas, o fato de trabalhar com mais projetos possibilitou introduzir mais conceitos usando o conceito de sala invertida.

E: Essa coisa do *inverted classroom* é um ponto, não é? Importante mesmo. Porque esse conceito da sala invertida traz muita oportunidade para isso.

F.R.: Só que aí foi propício, porque, puxa, sei lá, tinha projeto lá de Sherlock Holmes Magazine Luiza. O cara tinha de achar pistas de transformação digital no Magazine Luiza. Então, ele teve de pesquisar. Eu dei lá, para primeiro semestre... coloquei lá o relatório de investidores do Magazine Luiza, apresentação de resultados, coloquei relatório da McKinsey, e o cara tinha de pescar coisas para criar uma narrativa de transformação digital do Magazine Luiza como se fosse para apresentar para a diretoria da Via Varejo. Aí o cara tem de correr atrás. E ele traz dúvidas. E aí discute outras dúvidas de matéria que ele nem teve ainda. Coisa que a gente já faz no presencial, mas deu para dinamizar no *on-line*.

A questão do WhatsApp. Você falou de tecnologia. Eu fui um cara sempre refratário a ceder o WhatsApp para aluno. Mas em tempo de pandemia, eu falei “vou fazer experiências”. Eu estava mais *risk taker*; estava assumindo mais riscos. Então, abri lá um WhatsApp com uns cabeças, os porta-vozes de cada grupo, e funcionou que é uma maravilha. Deu mais dinâmica, criou um laço com a turma também, que é legal.

E: É. Isso é um ponto importante. Você acha que esse processo, apesar de ele não ter a dimensão da presença física, e, portanto, o senso comum diz que quando você não tem a presença física, você não consegue estabelecer os laços na relação. Você acha que em algum sentido ele aumentou essa relação mais próxima, mais... aumentou a relação? Você vê como positivo esse movimento?

F.R.: Assim, vamos lá. Até eu tinha comentado antes de aluno que estava no primeiro semestre, segundo, terceiro, sétimo, oitavo... depende da fase do curso, não é? Aluno de primeiro semestre, que nem conhece a ESPM direito, não conhece a infraestrutura, não comeu algo na lanchonete, a quadra, eles são sedentes por interação humana como a gente. Somos seres sociais. Então, assim, isso falta para a cara do primeiro semestre, mesmo com tudo que eu te falei. Ele sente essa necessidade.

Mas, esses elementos de interação, não é só o WhatsApp, que também ajudou muito. Porque o aluno também se sentiu confortável em mandar WhatsApp fora do grupo de WhatsApp para mim. A gente foi criando laços.

Sala separada dentro da lógica do Zoom também ajuda a criar alguns laços. Na plenária, eles ficam meio que de baixo do radar. Você pede para ligar o vídeo, alguns ligam, outros não. Eu não sou de forçar a roda, porque tem de ter o interesse do outro lado. Aí, na sala separada eu brincava mais para ele abrir e tal. Então, eles criavam interação também entre eles, que é muito importante. Não só com o professor... é aluno com aluno. Eu acho que o nível de interação ficou alto. Nível de falta ficou baixo no primeiro semestre; ficou muito baixo. E conseguiu extrair bastante coisa dos alunos com esses elementos aí, seja sala separada, seja projeto, aluno postando no Instagram fazendo um trabalho no domingo. Eu sei que para o professor, no meu caso, o radar ficou mais ligado com interações que eu não usava. WhatsApp, redes sociais. Comecei a usar mais para interagir também.

E: Tá, para aumentar o nível de interação. Muito bom. Dentro dessa... ainda nesse assunto, pensando em um contexto em que se dá a experiência educacional. Sala de aula, exposição do conteúdo, interação aluno-professor, e também aluno-aluno; entre eles, os pares. Você sente mudanças significativas não só nesse momento, mas, a partir dele? Talvez, para a gente ainda tratar da experiência da pandemia, você pudesse trazer uma visão positiva e negativa. Quer dizer, que pontos você acha que vale ressaltar que são positivos, e quais negativos desse processo?

F.R.: Olha, a gente é um país latino. Precisa de interação humana. Um ponto que é negativo... porque não é oito nem oitenta. Por isso que o híbrido seja um formato interessante. Não é oito nem oitenta. Mas um lado negativo é a falta de contato humano, contato físico, não humano, físico. Esse é um lado negativo. Um ponto que você comentou é que, pela dinâmica de aula, acho que o senso de urgência no *on-line*... estou fazendo um projeto em equipe e eu sei que professor vai desligar também o Zoom e vai ligar só depois. Esse senso de urgência para tirar dúvidas numa mecânica de projetos tornou os alunos um pouco mais vivos em aulas, por exemplo, de consultoria. Vivo no sentido de que “eu estou ligado no 220 porque eu tenho essa oportunidade para tirar dúvida, senão eu vou ter um pouquinho mais de dificuldade, não vou bater na porta e encontrar o professor lá na sala de aula.” Então, isso criou um senso de urgência e uma autonomia do aluno que é um pouco maior essa autonomia, é menos muleta, eu falo. O

on-line trouxe esse sentimento de tirar um pouquinho a muleta do professor e jogar um pouquinho a responsabilidade até de ter a dúvida para o aluno, o que eu achei muito positivo. Isso é legal.

Isso eu já tinha notado no MBA de *big data*. Como eles têm menos... é uma interação por semana assíncrona, poxa, eles são hiperativos na hora de perguntar. Quem participa é hiperativo.

E: Sim. Eu acho que tem uma riqueza aí muito grande... evidentemente contextualizada nesse ponto que você colocou. No quanto que a presença física é importante, mas também a gente sabe que isso vai mudando, não é? Dependendo do momento de vida, do estágio que ele esteja; estágio profissional, mas também dentro do curso. E a nossa própria capacidade de fazer essas coisas estarem integradas, não é?

Eu acho que a experiência que a gente teve agora, apesar de a gente não ter vivido uma experiência híbrida... também não podemos chamar ela de EAD... Essa experiência é muito rica porque faz um mergulho de pessoas que talvez tivessem até um preconceito sobre utilizar ferramentas de tecnologia dentro da aula, mas além de olhar a ferramenta, olhar a tecnologia mesmo como um processo integrado da proposta de aprendizagem. E aí, isso meio que caiu esse preconceito, ou pelo menos está sendo visto hoje a partir de uma outra perspectiva.

Então, quando a gente pensa em pontos fortes e fracos, como você colocou, eu acho que aí a gente tem um aprendizado rico de como é que será esse desenho depois daqui? Aproveitando essa experiência e esse aprendizado nosso de como conduzir esse processo e deles também; de todo mundo.

Bom, entrando já na discussão do híbrido. Antes disso, desculpa. Além do ponto negativo que você colocou, você percebe algum obstáculo concreto no processo que valha a pena ressaltar, ou está dentro do que você colocou como ponto negativo para a tua disciplina? Para a tua disciplina, você percebeu nesse período algum obstáculo que tenha sido muito pesado para ser transposto dentro da proposta?

F.R.: O lance de ser 100% *on-line* talvez, como seja com a maioria dos professores, é que tem o ciclo do semestre. Então, quando vai terminando o semestre, o professor está um pouquinho mais cansado, os alunos estão muito mais cansados. Então, pegar a tensão de aluno no último quarto do semestre é um desafio muito grande. Então, no meu caso, todo

o quarto final de semestre eu tenho de repensar, dependendo da turma. Então, eu altero uma atividade. Altero um projeto. Eu tenho de customizar. É o famoso currículo vivo.

E: Sim, exatamente.

F.R.: O plano de ensino tem de estar vivo totalmente. Essa é uma dificuldade, um obstáculo. Não é intransponível, mas existe. O outro é a falta de câmera ligada massivamente. Isso é um obstáculo. Porque já é difícil no *on-line* você perceber a linguagem corporal, um monte de coisa. E no presencial o cara também pode estar voando, ele pode estar com a câmera desligada no presencial. Acontece. Mas você enxerga um pouquinho nas entrelinhas, em outros aspectos, se está dando certo, se está dando médio certo, ou se não está dando certo o que você está passando para adaptar.

E: Isso aconteceu mesmo. Apareceu em algumas entrevistas exatamente no presencial a gente consegue enxergar as conexões ou as desconexões. Como é que os grupos estão organizados, se eles estão ali com você, se não. E aí, claro, a gente tem os nossos recursos para fazer com que haja uma mudança nesse processo. No vídeo é mais difícil. Nem a gente sabe muito bem como as conexões são feitas entre eles, como também, a gente fica meio sem alternativa para puxá-los de volta. A não ser dizer “vamos abrir a câmera. Olha, toma aqui...”. Mas é muito difícil.

F.R.: Mas aí uma coisa que eu acho que foi um aprendizado; eu fazia, mas em menos quantidade. E tentar criar sistemas de capturas de sinais. Então, nessa disciplina, quatro vezes durante a disciplina eu dava uma paradinha; fiz um questionário no *Survey Monkey* para poder coletar feedback de aluno. Para ir sentindo a temperatura durante.

Outra captura de sinal: poxa, sempre tem aqueles alunos que são super mega interessados; alguns, não é? E no final de cada aula, ou no final de cada duas semanas eu trocava uma ideia para capturar sinais também. E aí, pessoal, como é que está indo... tem alguma informação que você queria me passar? Representante de sala também participava dessa... troca de ideia rápida, dez minutinhos só para medir temperatura mesmo. Então, meio que forçou, o que é bom, [incompreensível] presencial de maneira mais massiva, criar sistemas de capturas de sinais.

E: Muito bom. Porque a gente vai ter que desenvolver... a gente tem de desenvolver mesmo alternativas e caminho para poder entender como é que a dinâmica ali, quais são

as temperaturas dos momentos, das situações e aí isso é realmente fundamental. Mas ter essa consciência dos obstáculos, das dificuldades, é importante.

Aí, entrando mesmo na questão do híbrido. Você tinha alguma familiaridade, ou tem, com o conceito do híbrido? Não precisa se prender ao conceito teórico. Eu sei que não é a tua área de estudo. Mas, o que é que você entende na verdade como essa educação, esse processo de educação híbrido? O que é que seria o ensino híbrido para você?

F.R.: Sim. Sem o academicês, eu acho que a ideia é tentar juntar um pouco dos benefícios do *on-line* com os benefícios do presencial numa jornada que cria algum tipo de significado, uma experiência significativa para o estudante. O foco, seja o presencial, seja no *on-line*, seja no híbrido – e às vezes a gente esquece isso –, o foco é no estudante. Não é em outra coisa. Então, essa é a tentativa do híbrido. É um formato *blended*.

E: Você trouxe um ponto importante que eu mesmo discutia muito nas minhas pesquisas sobre educação à distância. Essencialmente, a gente está falando de educação. Experiência de aprendizagem. A modalidade, ela é, claro, um facilitador ou um caminho mais adequado ou não, dependendo do perfil da turma e do objetivo. Mas, essencialmente, estamos falando de educação. Então, a centralidade da educação é no estudante. Tem de ser sempre.

Você colocou exatamente o que a própria teoria coloca. O híbrido é uma conexão entre duas modalidades. É a reunião entre atividades *on-line*, mediadas pela tecnologia, e atividades presenciais, em diferentes caminhos possíveis, não é? Existem autores por exemplo que propõem inclusive métodos de aula mesmo, considerado o híbrido. Mas hoje, com essa coisa do *on-line*, do virtual e do físico, que a pandemia trouxe, o híbrido até tomou outras... trouxe outras possibilidades de significado. Você tem às vezes uma mesma sala onde você tem estudantes presenciais e você tem alguns estudantes que não estão ali; que estão só virtualmente. Reuniões de trabalho...

O híbrido também passou a ser entendido como essa questão da participação e da composição da turma. Mas, na teoria de fato, o híbrido é o que você falou. Você tem razão. E aí, considerando isso, e considerando também a sua experiência agora nesse período da pandemia, você consegue fazer um exercício de futuro próximo para o ano que vem, para uma escola como a ESPM, essencialmente presencial, na sua atividade de graduação? Você acha que a partir dessa concepção do híbrido há espaço para a gente discutir um desenho híbrido? Os alunos estão mais abertos para

isso? Os professores estão considerando talvez ter a partir do ano que vem, quando o presencial voltar à sua normalidade, essa dimensão mais integrada entre cominhos diferentes de educação? Como é que você vê isso?

F.R.: Então, não sei se o que eu vou falar tem tudo base no ensino híbrido... mas vou encarar essa resposta como um *brainstorm*. Porque você falou “poxa, como a gente poderia fazer na ESPM?”. Eu vi essa questão antes e eu adora pensar coisas e tal, e já tinha algumas na manga. A gente tem um monte de disciplina que é obrigatória na matriz. Algumas disciplinas obrigatórias, a gente poderia ter, por exemplo, de maneira mais massiva, materiais adicionais *on-line*. Assíncronos.

Materiais, objetos de aprendizagem, assíncronos, que a gente tem pouco hoje na graduação. E esse material a gente pode expandir a mente também. Poderia ser desenvolvido pelo professor, por empreendedores, por executivos, gente de mercado que quer dar uma palavra sobre algum tema, o que é muito legal pelo aspecto político de interagir com o mercado também, e até mesmo por estudantes. Às vezes a gente não percebe, mas o estudante do sétimo, do sexto, do quinto, ele quer às vezes trocar uma ideia com o cara que está no primeiro, segundo, terceiro, e ele já tem um conteúdo de que ele já pode falar num nível bom. E você motiva também quem está dentro a participar desse processo de construir objetos significativos.

E: Nossa. Muito bom isso, Fabiano. Porque, de fato, você tem razão. Até porque, quando a gente pensa numa proposta de aprendizagem um pouco fora do que tradicionalmente se entende no ensino superior, a gente traz contextos de aprendizagem que não necessariamente são formais, não é? Você pode trabalhar com um contexto não formal de aprendizagem, que às vezes está na vida pessoal das pessoas, ou contextos informais, como outras atividades que não educacionais. A própria empresa, que é um complemento importante. Mas outras culturais, museus, atividades culturais de outras naturezas, que as pessoas podem vivenciar. Experiências familiares.

Tantas coisas que a gente pode entender que também fazem parte da aprendizagem. Na graduação, por exemplo, que aí a gente traz a questão do equilíbrio entre o encontro físico e as possibilidades do *on-line*, na graduação a gente sabe também que é muito importante e faz parte do processo de aprendizagem coisas que acontecem fora da sala. A participação deles em entidades, em [incompreensível], participação

em núcleos que acontecem em outros horários que não nas aulas. A vida no campus. Isso é muito importante.

Agora, é claro. Hoje talvez a proposta de um híbrido ela seja necessária que seja modulada, porque... inclusive com diferenças entre semestres. Você tem um aluno do primeiro semestre que talvez valorize mais uma atividade presencial majoritária dentro do seu tempo. Já o aluno do sétimo, que está trabalhando, que até esteja trabalhando no modelo de *home office*, como a gente sabe que vai acontecer com muitas empresas, talvez esse cara valorize sim a presença no campus, mas não todo dia. Reduzindo um pouco ainda algumas atividades.

F.R.: Só com as atividades mais significativas.

E: E perfil de turma... de curso também. O aluno de PP pode ter um perfil – e certamente tem – diferente do aluno de ADM, que por sua vez é diferente do aluno de Cinema, que por sua vez é diferente em São Paulo e possivelmente diferente em Porto Alegre... nas nossas unidades no Rio e em Porto Alegre.

Então, eu acho que tudo isso traz uma discussão importante. Você toca nesse ponto. Que é a multiplicidade de caminhos, de possibilidades. O híbrido, ele talvez a partir da pandemia, ele não fique restrito aos conceitos teóricos que têm sido colocados. Ele seja mais amplo do que nunca, porque o híbrido, ele vai ter de ser uma proposta – tanto que a ideia da tese nem é tanto apresentar um modelo, porque eu entendo que o modelo, ele é limitante, e a gente vai precisar de um contorno, mais do que um modelo, que seja flexível o suficiente e que essa plasticidade ela possa permitir que a gente faça. O híbrido modulado de um jeito em um semestre, modulado em outro em outro período, no curso, por exemplo.

F.R.: Pensando em múltiplas jornadas de aprendizagem. Caleidoscópio mesmo.

E: Sim, sim. Exatamente.

F.R.: Cara, deixa eu falar mais umas coisinhas aí, que eu me empolguei nessa questão. Material adicional, que eu comentei, ele pode ter características diferentes também. Ele pode ter características de nivelamento. De repente, sei lá, numa disciplina de contabilidade, o cara possa já chegar na disciplina com um *warm up*, entendeu? Um aquecimento feito em conceitos básicos. E não chegar cru. Isso pode ajudar muito em disciplinas quantitativas, como Estatística, Finanças e por aí vai. Pode enriquecer a discussão durante a disciplina.

E essas... eu chamo assim de *nano learning*, que é outra tendência. Essas pílulas de conhecimento, elas podem ser uteis até para introduzir temas áridos. Essas pílulas de conhecimento podem vir mesmo de caras de mercado. A gente tem um monte de parceiro em projeto. Hoje mesmo a gente está trabalhando com Natura no curso de ADM, com iFood, com 99. A gente pode trabalhar um pouquinho esse nano learning. Seria legal.

E: É, esse contexto de aprendizagem ampliado. Porque a gente não precisa estar só na sala. E eu acho que a questão do híbrido traz também essa dimensão. Quando é que você tem a possibilidade muito mais facilmente de fazer uma entrada numa aula presencial de um executivo, de um líder empresarial, de um empreendedor que possa trazer ali a sua experiência virtualmente na medida em que isso é mais fácil, mais flexível do que ele precisar se deslocar da sua empresa até a ESPM naquele horário exatamente no qual a aula vai acontecer. Facilita muito para...

F.R.: Muito. Até para ter *live case*, esse tipo de coisa.

E: Exatamente. Mas também para fazer interação com outras universidades fora do Brasil mesmo. Por que não, não é? A gente ter a possibilidade aí de trazer para uma aula o professor de uma outra universidade parceira nossa fora, com muito mais flexibilidade do que a viagem dele para cá, para o Brasil.

F.R.: Porque o futuro da educação está... às vezes demorou muito para chegar, mas acelerou com a pandemia. A gente não concorre com a FGV só. A gente concorre com o Coursera; a gente concorre com outras coisas aí. Com certificadores...

E: Com aprendizagens não formais, muitas vezes. Porque você vê que cresce muito o que você falou dos *nano degrees*, cresce muito no profissional. A graduação ainda não sofre tanto isso, mas o *lato sensu* sofre muito hoje. O quanto é que as carreiras hoje, que são pouquíssimo lineares, são carreiras que dialogam bem com cursos tradicionais de longa duração?

F.R.: Tem o canto da sereia também, não é? Você pega por exemplo a Be Academy... o canto da sereia é o seguinte – eu não acho ruim. Só acho que a gente tem de estar preparado – “aqui quem dá aula não são acadêmicos. Fique tranquilo. Aqui quem vai dar aula é o cara da Movile, é o cara da Le Vamp, é o cara da 99.aqui não temos acadêmicos. Venha”.

E: É. Essa fala é uma fala que a Start também tem tido. Não sei se você já viu?

F.R.: Muito.

E: “Olha, o MBA nosso é um MBA de seis meses. Você não precisa ir para as escolas tradicionais”.

F.R.: “Aqui não é um MBA”, eles falam, “é uma experiência internacional. É mais do que um MBA”.

E: Exatamente. Então, eu acho que vai ter de ter um equilíbrio, porque evidentemente esse... você colocou muito bem; o canto da sereia. O quanto essas propostas são de fato propostas fundamentadas, solidas, como as que são possíveis serrem feitas na academia. Porém, a academia não pode fechar os olhos para essa velocidade e para essa necessidade... e por perfis, não é? O que é que de fato essas pessoas estão buscando hoje? E a academia pode ser um espaço múltiplo também, em que você tem, claro, as propostas de formação mais tradicionais, mas você também pode ter experiências educacionais que são mais dinâmicas e tem valor.

F.R.: E tem um ponto importante. Certificações. Vou dar um exemplo. Você na sua área lá você tem a certificação do marketing internacional, não tem? Olha só. Estudante de graduação, ele é sedento por... eu sei que lá é pago e é caro... Caro ou não, é o preço que é. Mas, a gente pode, seja essa ou outra... pega o mindset de certificações, que é outra tendência. Trazer esse elemento de certificação num esquema híbrido. Não para todos os alunos, para aquele que querem dar aquela milha extra, sabe?

A gente já começou alguns movimentos. Você tem lá a área de Finanças e ADM, faz de vez em quando alguns cursos de sábado para o cara fazer lá uma certificação financeira básica. Prestar lá o esquema lá de certificação. Mas isso poderia ser mais... poderia ser expandido. A gente pensar em trazer o conceito de certificação em modelo híbrido, onde o cara pode ter aula assíncrona e se reunir para tirar dúvidas de maneira síncrona, para enriquecer esse conceito expandido de matriz e para fazer experiências. Para a gente é muito bom. Para fazer experimentos. É o mindset de experimento.

E: Com certeza, Fabiano. Com certeza. Você tem toda razão. É isso mesmo.

F.R.: Mindset de experimentos.

E: A gente tem um mundo de possibilidades aí. A gente tem realmente muita coisa por vir. Acho que foi muito boa a conversa contigo. Queria te agradecer muito, agora mais do que nunca, teu tempo, tua disposição. A tua vibração com as possibilidades. Eu acho que é sempre muito bom a gente conversar com quem vibra com as coisas. E você certamente tem esse lado de enxergar as possibilidades...

F.R.: E até ia te colocar um elogio. Eu acompanho lá o trabalho do Caio Bianchi à distância. Esse cara é fera.

E: É. O cara é muito bom. O Caio, quando eu convidei para assumir essa gestão dessa área dos cursos livres, de extensão, a minha ideia era justamente ter uma coisa que é difícil. O Guto era isso também, mas com a saída do Guto eu fiquei com uma lacuna e o Caio era o cara que me parecia ideal para assumir esse desafio que é ao mesmo tempo você ter a solidez de uma instituição de ensino como a ESPM, aliada a uma enorme flexibilidade e velocidade de implementação... agilidade de implementação de propostas muito inovadoras e que não estejam restritas ao conceito da aprendizagem formal. Porque, a minha provocação ao Caio era que cada vez mais a gente pode estar junto de outras instituições, até de outras naturezas, para fazer propostas mais arrojadas que a academia não consegue fazer sozinha. Então, a gente tem o curso junto com a Vogue, tem esse projeto da certificação internacional. Temos muitos projetos... da Ace, da IBM. Enfim, são muitos parceiros. O ITA... é muito importante o trabalho com o ITA que a gente fazendo na pós. Que bom que você está vendo positivamente esse movimento.

F.R.: É legal esse negócio de parcerias e tal. Faz todo o sentido. São experimentos que eu falo. Alguns vão dar certo, outros vão dar menos. Faz parte do jogo.

M.D.

Reitor de graduação durante 9 anos

Diretor de qualidade acadêmica

Disciplina: Planejamento de Marketing (graduação); Brand Equity [Gestão de Marcas] (pós-graduação) e CRM

Tempo de ESPM: 15 anos

Tempo de magistério: 21 anos

E: Antes dessa experiência que a gente está vivendo, você já tinha experiência no *on-line*? Fala um pouquinho do seu contato com as aulas *on-line*. Você também coordena um programa de pós-graduação nosso lato sensu EAD. A ESPM tem uma unidade em EAD restrita a pós lato sensu. Fala um pouquinho dessa sua experiência, se você quiser juntar com a seguinte, como você vê o impacto dessa realidade que a gente está vivendo relacionada ao planejamento e à adaptação do modelo *on-line* que você teve de fazer para a sua disciplina do presencial.

M.D. A experiência principal que eu tive dando aulas em EAD foi no curso. Eu comecei, acho, em 2019, foi a primeira experiência que eu tive 100% em EAD. Foi no curso do, (MBA de Mídias Digital). Lá eu ministrei uma disciplina introdutória de Marketing, depois eu ministrei algumas aulas no curso do Sergio Laje, e basicamente, minha experiência 100% em EAD foi sempre na pós-graduação. Na graduação, eu nunca tinha ministrado aulas em EAD, antes da pandemia. E aí, eu acho assim, a disciplina em EAD, o primeiro choque que o professor tem é com o fato de ele, não ter o mesmo nível de interação que ele tem na aula presencial. Para mim foi muito claro. Dei aula no presencial durante, vinte anos e para mim foi muito notória essa diferença. Você não consegue, muitas vezes, ter o mesmo grau de mobilização de estudante, naturalmente, como você tem já no presencial. Mas você tem outras ferramentas, tem o chat, possibilidade de você interagir de outras formas, mesmo com as pessoas interagindo por microfone. E rapidamente eu percebi que se você estimula essa interação, é diferente do presencial, mas não tem prejuízo na discussão. Eu acho até que algumas vezes é melhor ficar mais organizada a discussão, porque o estudante se coloca e você consegue ter uma cadência do conceito. No presencial, às vezes, todo mundo fala ao mesmo tempo, vira uma bagunça e não é possível agrupar os conceitos. No EAD você fazer a discussão de uma forma mais organizada. Rapidamente, assim, uma ou duas aulas já, eu já peguei o jeito de como trabalhar o chat de como chamar ao microfone. Você precisa ter alguns exercícios de

interação, provocar a discussão, muitas vezes a gente usa essas ferramentas adicionais, Mentimeter, essas ferramentas assim. Ou mesmo você dar um *case* e pedir a opinião deles, eles naturalmente vão participando e vão trabalhando isso.

A segunda questão, eu acho que a questão mais significativa foi a metodologia que você tem que usar em aulas de discussão. O estudante, quando está num curso em EAD... Eu nunca tinha pego o curso em EAD no início, em que é a primeira vez em EAD do cara e eu sou o primeiro professor dele em EAD. Os alunos que tive antes já tinham certa experiência e, então, já sabiam como funcionava. A grande diferença de quando nós viramos o presencial para EAD na graduação foi que, para a maioria ali, foi a primeira vez que ele teve experiência em EAD na vida. Então, eles eram inicialmente muito pouco participativos, naturalmente eles ainda são. Muitos fecham a câmera e não interagem, se você não tomar cuidado, a aula vira uma expositiva não dialogada e não tem interação nenhuma. Então essa para minha foi a mudança mais significativa, o elemento mais impactante. E a forma como eu arrumei de superar isso, foi que eu comecei a fazer com que cada grupo elaborasse uma parte do trabalho dele e apresentasse durante a aula os conceitos que eles discutiram. Então, eles tinham que elaborar fora da aula... na minha aula eles precisam apresentar um projeto, minha disciplina é um PBL [*Problem Based Learning*], uma disciplina baseada em projeto. Então eles têm um projeto real que eles desenvolvem ao longo do semestre inteiro. Eles vão fazendo ao longo das aulas parte dos projetos. Então, eu, todo começo de aula, os fazia explicarem um pouco do que fizeram e pedia que as outras pessoas criticassem. Quando você começa a fazer esses estímulos, eles começam a participar. A impressão que tenho é que isso é muito importante no começo da aula. A partir do momento em que você começa a estimulá-los no começo da aula, ela tende a ser mais participativa. Se você não faz isso no começo, dificilmente resgata o estudante depois. Eles fecham a câmera e eu acredito que muitos nem estejam assistindo a aula.

Outro grande ponto, eu acho, é o sistema de avaliação, porque, no presencial, muitas disciplinas ainda têm peso em prova. E a prova, no sistema EAD, tem que ser completamente diferente. A minha não tinha tanta prova assim, ela é baseada em projeto, eles têm de apresentar um projeto no começo, mas tinha prova também. O cuidado que você tem de ter é o seguinte, na prova, no EAD, não tem como você... Primeiro, não tem como você checar se ele não está fazendo a prova em conjunto com o colega. Segundo, não tem como checar se ele não está consultando livro, Google...

E: O sistema de avaliação é totalmente diferente.

Totalmente. Então, se você for fazer uma prova... E no meu caso, o conjunto de professores da minha disciplina combinou de continuar fazendo prova. Você tem de fazer uma que não envolva memorização e tem de ser um agrupamento de conceitos... Eu acabei fazendo uma prova sobre o projeto, em que eu pedi para explicarem soluções que encontraram no projeto e como trabalharam isso. Era uma forma de eu avaliar se eles realmente fizeram o projeto, se realmente entenderam o que fizeram.

Então acho que é isso, os dois pontos mais significativos é a questão da metodologia para aulas que envolvam mais discussão e o sistema de avaliação.

E: Já entrou um pouco na terceira pergunta, que adaptações você sentiu necessidade de fazer na sua disciplina, e você explicou a questão do PBL e das questões mais relevantes. Com relação às tecnologias, você falou que usou o Mentimeter, Kahoots e outra. Na comparação com o que você fazia, você já usava essas ferramentas no presencial?

M.D.: No EAD, no presencial eu nunca usei.

E: Mas no presencial, você sente que elas de fato mudam, numa perspectiva futura, de vivenciar uma experiência presencial com alguma dimensão *on-line*, você entende que a tecnologia traz alguma contribuição curricular? Não como um apêndice que você usa pontualmente, mas dentro do seu processo de planejamento da disciplina, a partir dessa experiência, ela vai ter um papel mais integrado, mais orgânico dentro da proposta curricular?

M.D.: Vai. Eu tentei durante bastante tempo usar o modelo do *Flipped classroom* [sala de aula invertida], em que você faz com que eles leiam... porque a minha disciplina é uma disciplina de projeto em que basicamente, de teoria mesmo, não tem nada de novo, é só a estruturação do projeto que é novidade. A teoria toda de marketing que eles tiveram, tiveram nos últimos três semestres. Então, a minha vontade era fazer um aula em que eles estudassem ou relembrassem os conceitos e, eventualmente, eu ia fazer uma revisão dos pontos em que eles têm mais dúvidas. Na prática, quando você abre a aula e questiona se há dúvidas, eles não falam, no presencial eles simplesmente não falam. Muito provavelmente porque não estudaram. E como eles não são cobrados por isso, eles falam que não têm dúvidas e a vida segue dessa forma. O que eu acho interessante, por exemplo, é usar essas ferramentas, Mentimeter e tal, para fazer o cheque do que eles leram e ter a

resposta imediata para a sala. E aí, eventualmente, ter pontos de dificuldade que a sala tenha naquele momento. Então, por exemplo, fazer um teste rápido, colocar as questões sobre os conceitos que serão tratados na aula, eles respondem e a gente vê o percentual da sala que acertou ou que errou. Isso é uma forma bem rápida de saber que caminho eu tenho que seguir na aula presencial. Acho que sim, é bem interessante fazer esse tipo de coisa.

E: A questão do currículo é importante porque o doutorado da Educação da PUC tem uma ênfase questão do currículo. O currículo não como um ordenamento de disciplina, não uma matriz curricular, mas o currículo como projeto educacional mesmo. Por isso foi importante você colocar a questão da avaliação, porque numa perspectiva curricular mesmo, como a gente entende no programa, é fundamental a gente olhar a questão da avaliação, as diferenças de turma para turma, de curso para curso, de disciplina para disciplina. O que vai fazer com que a proposta educacional mude, às vezes. A nossa discussão mesmo na ESPM, desde o PDA, é que a gente tem um currículo nesse sentido vivo, não prescrito; sempre flexível para você poder modificar a depender do perfil da turma e da participação dos estudantes maias ativamente.

A outra questão diz respeito e esse contexto que a gente está vivendo, a essa experiência de educação como um todo, independente da pandemia ou não, ambiente de aula, exposição de conteúdo, interação entre professor e aluno e também entre aluno e aluno. Quais as mudanças mais significativas que você percebeu? A gente fez uma transposição das aulas presenciais para as aulas *on-line*, mas manteve os limites que a gente tem nas aulas presenciais. Diferente do EAD, em que você tem aquela arquitetura de aprendizagem que tem parte síncrona e parte assíncrona, a aula ao vivo é um pedaço mas não é tudo. Aqui a gente mergulhou em 100% da carga horária com atividades síncronas. Quais as mudanças mais significativas que você sentiu nesse processo, dá para você levantar pontos positivos e negativos? Você já tocou em alguns, mas o que você viu que foi ruim na sua visão como professor, mas também do que você tem ouvido dos estudantes. E também de positivo. Eu li nas entrevistas dos alunos, algumas coisas interessantes.

M.D.: Eu fiz um negócio diferente. Teve um semestre em que eu deixei todas as minhas aulas gravadas. Então eles tinham a possibilidade e de assistir de forma assíncrona. Era obrigatório, porque, como é um curso teoricamente presencial, eles vinham na aula

síncrona para ter a presença. Mas o que eu achei positivo é que eles tinham a possibilidade de rever o conteúdo da aula, na aula gravada, e isso, eu acho, ajuda muito. Eu senti um avanço... porque, como a aula é uma aula de projeto, como a aula tem aulas de projeto, você mede muito a compreensão do estudante na hora de projeto, quando ele tem que sentar lá e fazer o projeto. E eu percebi que eles estão com mais facilidade para fazer o projeto nesse modelo que a gente tem. Muito por conta disso, eu acho, porque eles têm dificuldade, eles não esperam para perguntar para os professores, eles vão lá reveem a aula e aí eles acabam entendendo o que eles têm de fazer. Eu acho que facilita muito a... Porque tem um problema sério que eu vivo há muito tempo na minha disciplina que é, por mais que você explique para o estudante o que ele tem de fazer, até o que você espera do trabalho deles, no presencial, você repete à exaustão, e mesmo assim, muitos não compreendem. E no final do semestre o que você mais escuta é que você nunca falou isso. Obviamente, o principalmente você acaba pondo por escrito para evitar problemas, mas têm coisas que aparecem. E aí eu acho que fica interessante, porque quando eu falo “Olha, porque você não volta lá na minha aula, que você vai ver que eu explico isso aí”, diminui muito o ruído com os estudantes. De forma geral, eu acho, que aula no formato que a gente está, proporcionou trabalhos de melhor qualidade. Eu tenho essa impressão. Eu não consigo falar da prova. Eu não gosto de falar “meus alunos tiveram nota melhor na prova”, porque a prova mudou completamente. A prova antes era sem consulta... não tem parâmetro. Mas o projeto é o mesmo e eu vejo que eles me entregam trabalhos com a qualidade melhor agora. Isso para a mim... O objetivo da minha disciplina é ele entregar um plano de marketing, então, se ele está entregando um projeto melhor, foi diretamente no objetivo. Agora, por quê? Eu acho que eles se reúnem com mais facilidade. Eles tinham um problema de trabalhar em grupo, porque eles se reuniam presencialmente e as vezes tinha gente que não vinha. E hoje eles não têm mais esse problema. Eu acho que a discussão no grupo entre eles é mais objetiva. Quando eles se encontravam, por exemplo, na sala de estudos, eu ouvi vários contarem “ah, professor, a gente ficou a tarde inteira e no final não fizemos nadam, só ficamos batendo papo”. No EAD eles focam mais, eu tenho essa impressão.

Agora, ponto negativo, é esse que já falei para você. Para mim, o principal, é a questão da interação. Se o professor não tiver alguma ferramenta que trate essa questão, complica, porque você perde o estudante. O mais complicado é, se o professor não grava a aula e se o estudante fecha a câmera e não interage, porque aí, realmente, você perdeu completamente o contato com o estudante.

E: Eu ouvi muito sobre a diferença que no presencial, na sala de aula física, você vê os agrupamentos, vê com quem as pessoas tem mais familiaridade e sinergia. Você vê inclusive eles conversando entre si, mesmo que não saiba o que é, sabe que eles estão ali mais ou menos com você. No vídeo não, porque os quadradinhos ficam expostos aleatoriamente. Então você não sabe se estão conectados naquele grupo ou não, eles falam e você não vê, porque estão entre eles no WhatsApp ou [incompreensível], e você não consegue ver. Você tem uma certa dificuldade. Ao mesmo tempo em que você traz essa coisa de que os trabalhos têm resultados melhores e, portanto, tem uma dimensão da interação que está sendo melhor. Porque se os trabalhos estão melhores, eles estão interagindo de forma mais objetiva, mais produtiva. Ao mesmo tempo, essa outra dimensão da interação de perde um pouco mesmo.

Você acha que a relação com você professor tem alguma diferença? Para melhor ou para pior? Quer dizer, eles acessam você de uma forma melhor do que eles acessavam no presencial? Ou você acha que também tem perda em relação a isso? Eu sei que a coisa da câmera é ruim, mas em outras questões, por exemplo as dúvidas, eles se sentem mais à vontade para colocar? Uma professora que eu entrevistei antes falou que eles mandam muita dúvida depois, e isso na aula presencial não acontecia tanto, porque eles não encontravam a gente no corredor toda hora e, então, esperavam a aula seguinte para trazer questões. Como você sente isso?

M.D.: É o que a professora relatou mesmo. Aumenta muito a interação fora da aula, eles mandam e-mails, eles escrevem no fórum. A expectativa deles é bem mais instantânea. Quando está no presencial, eles tinham a paciência para esperar uma semana, até a próxima aula, e muitos aguardavam uma dúvida para resolver na próxima aula. Raro eu receber um estudante presencial fora do período da aula. Agora, eles enviam e tratam... o que acho até que é melhor, porque ele avança mais rápido. A questão é só você conseguir gerenciar dentro contrato pedagógico a expectativa dele. Porque muitas vezes ele tem a expectativa de que você vai responder instantaneamente, e você tem de gerenciar isso aí. Eu concordo com a professora, acho que aumentou muito.

E: Com relação à tecnologia, você falou da utilização dos software. A gente falou também. Você até meio que já respondeu um pouco essa questão lá em cima. Tem

alguma outra coisa que você descreveria do papel, num olhar mais qualitativo, dessas ferramentas tecnológicas na adaptação desse modelo da sala? Quer dizer, a utilização dos apps, dos software, também a possibilidade de você simular uma realidade que você faz no presencial através do Zoom. Quer dizer, o Zoom te permite criação de grupo, depois voltar para a plenária, discussão trabalhos e tantas outras. Nessa discussão, por exemplo, do currículo, que a PUC enfatiza muito no programa do doutorado. A minha linha de pesquisa, especificamente, é tecnologias na educação. E se fala muito da tecnologia historicamente, na educação, sempre como algo visto fora do currículo. Ou seja, é uma tendência. As próprias escolas públicas sempre têm alguém lá, um professor que é orientador e que cuida do laboratório que é uma atividade fora. A gente visitou durante o curso várias escolas, e os professores que cuidavam desse laboratório se ressentiam muito exatamente pelos outros professores enxergarem assim, não integrarem. Eram poucos os que integravam aquelas experiências no laboratório ou num outro espaço tecnológico como parte do currículo. Era sempre algo assim: “agora vamos ter aula no laboratório”. E aí você sai da experiência do currículo para ter a experiência tecnológica e depois volta. Na educação superior não é assim. Mas um pouco o que a gente vivência isso, não é? A escola hoje, inclusive nosso presidente tem dito “Ah, é horrível a gente chamar de laboratório de informática”, porque na realidade a tecnologia tem de estar na sala de aula em qualquer momento. Tirar o cara da sala de aula para uma experiência estanque é muito ruim. Como você vê essa coisa? Tem alguma coisa, além do que você falou, que você quer ressaltar em relação à tecnologia dentro da proposta de currículo?

M.D.: Eu vivo um problema... Eu dou essa disciplina de plano de marketing já há, talvez, dez anos. Eu vivi um problema constante que é o seguinte: quando você tem uma aula de projeto em que os grupos de reúnem, eles têm de trabalhar durante a aula no desenvolvimento do projeto com a minha assistência. O maior problema que eu tenho é o seguinte: se eu coloco esses grupos para trabalhar em uma sala, todo mundo na mesma sala, vira um barulho em que ninguém consegue trabalhar, é impossível. Ninguém consegue se concentrar por mais que eles tentem falar baixo, não funciona. Então, eu tinha que trabalhar com várias salas físicas, em que dividia os grupos em várias salas e tinha que ir passando de sala em sala e tirando as dúvidas. Essa nunca foi uma solução boa, a primeira vez que isso funcionou direito, foi com as salas simultâneas no Zoom. Porque, o que acontece. Eu coloco todo mundo em grupo, os grupos estão trabalhando,

eu vou andando nas salas, e a qualquer momento, se alguém quer me chamar, ele me chama e eu vou direto para a sala dele e converso com ele. Dos últimos dez anos, foi a melhor solução que eu tive para o meu problema de aula de projeto. Porque agora eles conseguem trabalhar concentrados, eu consigo atender todo mundo, não preciso de duas três salas para dar minha aula. Foi assim uma solução ideal para o meu caso. E foi por conta da tecnologia, por conta do Zoom. Eu acho que é isso, o que eu me lembro mesmo de diferencial no caso específico da minha disciplina é esse.

E: E você considerando essa facilidade tecnológica dentro da sua proposta, dentro do PEA [Plano de Ensino e Aprendizagem], você já ganha ali uma série de... tem vários ganhos no resultado do trabalho. Então, talvez, você possa planejar a disciplina já considerando isso. Não sei se num futuro, quando a gente partir para um modelo híbrido, se a gente pode integrar mais ainda isso no plano. Acho que aí... A gente vai entrar agora nessa parte da entrevista, falar especificamente do ensino híbrido. Então, que perspectiva, como é que a gente vê essa perspectiva para o futuro da escola. Você já teve algum tipo de experiência... o que é para você? Você tem alguma familiaridade com o conceito de ensino híbrido? O que é o ensino híbrido para você? Não se preocupe tanto na definição conceitual, teórica do que é o híbrido, até porque ela está mudando tanto, depois da pandemia, acho que muitos artigos e textos terão de ser revisitados para discutir o conceito do híbrido. Mas para você, o que é isso? A sua primeira proposta de curso no EAD, inclusive, era uma pós híbrida. Mas como que você, a partir da sua experiência, o que é para você essa realidade híbrida na educação?

M.D.: Olha, a ideia de você envolver tanto atividades presenciais quanto à distância é fantástica, porque você tenta aproveitar o melhor dos dois mundos. A questão que eu vejo é que você tem que entender o objetivo da disciplina. Eu dividiria mais ou menos num espectro. Eu acho que se você pegasse duas variáveis, que é EAD e presencial, você teria um espectro em que teria tipos de disciplina que poderiam ser 100% em EAD e você não teria perda nenhuma no seu conceito do que você está chamando de currículo. Zero perda. São disciplinas que são mais conceituais, em que a parte conceitual é muito intensa. Eu acho até que é melhor por tudo aquilo que eu falei, eventualmente o estudante pode rever a aula, tem uma série de ganhos aí. Na outra parte do espectro, se você pensar em disciplinas que são 100% práticas, eu acredito que daria para dar uma parte em EAD, porque por mais que a disciplina seja prática, ela sempre vai ter uma parte conceitual, por

menor que seja. Essa parte poderia ser EAD e você daria o resto da disciplina presencial, com foco no prático. Então, eu acho que é o modelo do futuro. Não tem essa história de desassociar a parte da tecnologia como uma coisa à parte, não faz o menor sentido. O que eu acho é que você tem de calibrar bem os objetivos da disciplina, o modelo pedagógico com o modelo que você vai usar. O grau, o quão híbrido vai ser, não híbrido, porque sempre é híbrido, mas o quanto você vai para o EAD e o quanto você vai focar no presencial. É assim que eu vejo.

E: O conceito do híbrido, como eu falei, ele está muito claro nas propostas teóricas, muito centrado nessa conexão entre duas modalidades diferentes, entre o *on-line* e o presencial. E claro você tem os desdobramentos disso. Alguns autores falam de metodologias mesmo, métodos de aula, o *flipped classroom* não deixa de ser isso, e dentro dele você tem várias outras possibilidades. Mas eu acho que agora, com essa experiência de dois anos vivendo dentro de uma realidade, num contexto mais do que nunca híbrido e mergulhado na questão da tecnologia, eu acho que essas teorias e esses textos terão de ser mesmo revisitados, para a gente dar conta de uma proposta ou de um pensamento de que esse modelo híbrido nunca será um modelo só, porque ele vai ter de ser flexível e suficiente, e essa plasticidade ela vai ter de ser a responsável por modular. O que você falou, dependendo de... a gente tem essa realidade na ESPM, às vezes a turma dos anos iniciais, elas representam um perfil de público que vai demandar um híbrido modulado de um jeito, o grupo mais para o final, que é de quem já está trabalhando talvez demande um híbrido com outra modulação, mais *on-line* e menos presencial, invertido do primeiro grupo. As matérias, pode ter matérias que tenham características que conduzam a uma modulação, em fotografia, introdução à filosofia, na sua disciplina. Os níveis educacionais, graduação, pós-graduação... então, a gente vai ter de lidar com um híbrido muito amplo, mas ao mesmo tempo, eu acho que é um caminho inexorável mesmo. Você lembra disso, a gente fala nas nossas apresentações do PDA que o futuro em muito pouco tempo, a gente deixaria de falar modalidade presencial e modalidade *on-line*, a gente veria um desenho híbrido. Só que isso se acelerou muito com a pandemia, porque o preconceito que tanto estudantes quanto professores tinham da parte *on-line*, hoje, caiu, porque todo mundo está vivendo isso. Para o bem o para o mal, ou odeiam definitivamente, ou vão entender que é uma parte importante. O próprio amadurecimento do EAD no Brasil, a nossa própria

experiência na ESPM mostra isso, o quanto hoje o EAD está sendo considerado como uma opção para aqueles que querem mais flexibilidade, para quem conta a questão do deslocamento. O fato de todo mundo estar vivenciando uma experiência também de trabalho *on-line* e, possivelmente, vai vir uma realidade híbrida, porque os *home office* serão implementados nas empresas, cada uma de um jeito. Isso vai fazer uma diferença muito grande. Eu acho que é o que você falou, essa modulação é importante, existe um ponto fundamental que a gente entenda que essa experiência leva a um olhar diferente a partir de agora, é isso que a tese pretende mostrar. Agora, pensando exatamente nesse próximo momento, a saída da pandemia o ano que vem, você entende que a ESPM, que é uma escola majoritariamente presencial, na graduação, 100% presencial, que o grupo, tanto discente quanto docente está mais aberto para um a experiência que seja híbrida? Você sente que a gente e fato vai caminhar para essa... em que dimensão a gente vai caminhar nosso programa de graduação para essa realidade? Quer dizer, a saída da pandemia vai trazer uma abertura maior e uma predisposição maior dos estudantes de vivenciar o que é importante vivenciar no presencial, ou talvez indo mesmo à escola, ou tendo um equilíbrio maior entre atividades. Como é que você vê essa saída nossa... porque esse é o objetivo do estudo, de apontar esse caminho.

M.D.: Eu acho que o preconceito diminuiu por parte de todo mundo, estudante, corpo discente, corpo docente, pais. Isso diminuiu. Eu acredito, como eu acho que o modelo híbrido é um modelo mais eficiente, eu acredito que a escola vai por esse caminho. Eu acho que ela vai ter que saber modular, como você falou, como trabalhar. Não vai dar para ter uma regra única, mas ela vai ter que modular isso aí e incorporar isso no currículo, porque tem vantagens. Eu vejo muito os próprios estudantes falando do tempo que eles gastavam com deslocamento, com uma série de coisas com as quais eles não gastam mais. Quer dizer, todo mundo fala isso, estudante, professores. Isso propicia... são outras questões que ele levanta, por exemplo, se ele resolve, como você falou, ele está final do curso, já está trabalhando, talvez seja um facilitador para ele continuar tendo a experiência prática no trabalho e continuar na escola. Coisa que eventualmente não era tão simples para ele. Então assim, a expectativa que eu imagino para a escola é a gente aumentar a carga do EAD, porque a gente hoje é basicamente presencial, só tem o LifeLab como EAD. E o caminho que eu vejo na graduação é a gente fortalecer o LifeLab, começar a pegar disciplinas que sejam nacionais, disciplinas que sejam comuns a vários cursos e várias unidades, trabalhar essas disciplinas no modelo EAD, que é uma das vantagens,

você tem que planejar muito mais, você tem que ter padronização numa série de coisas. Então, preparar essas disciplinas para o formato EAD, para a gente ter os ganhos. Esses é um dos problemas que teve na pandemia e que tem que ser colocado: o professor não teve um tempo muito grande nem um preparo muito grande, ou um preparo mais profissional para tratar a disciplina dele no formato EAD, para planejar a disciplina dele no formato EAD. Quando você faz isso de uma forma mais profissional com mais tempo, a experiência do estudante também é outra. Então acho que o caminho agora é pegar essas disciplinas agora, começar o movimento da graduação para o EAD, fazer essa modulação que você falou. A gente tem disciplinas que a gente poderia ter contato de estudantes São Paulo, Rio, Porto Alegre, que por si só já seria uma grande vantagem, de eles se encontrarem e exporem as... cada um conhecer os traços da região que eventualmente nunca participou.

E: E até internacional, né. Trazer de repente professores de escolas parceiras de fora, que possam entrar e fazer parte das aulas regulares, isso é um ganho em fato. A gente tentou alguns modelos híbridos lá no passado, estou falando de muitos não atráis, na pós-graduação, disciplinas que era parte presencial e parte EAD. Mas naquele momento, ainda não tinha o amadurecimento que o EAD já tem hoje, no geral, no setor como um todo, a gente via os professores pegando o conteúdo da disciplina inteira e concentrando naquela metade presencial, deixando o EAD só como um apoio. O aluno evidentemente reclamou e via uma experiência de aprendizagem prejudicada, porque de fato a gente estava concentrando um negócio que era em trinta horas em quinze porque o EAD, o *on-line*, não estava no planejamento da disciplina. Aí, a coisa do híbrido é isso, o quanto é que o híbrido de fato precisa ser planejado, o currículo precisa expressar essa proposta híbrida, seja dentro de uma disciplina só, ou como você falou, com um conjunto de disciplinas, algumas presenciais e outras não, para que isso de fato possa de fato compor o projeto pedagógico daquele curso e da disciplina, e o plano de ensino e aprendizagem da própria disciplina. Acho que esse é um ponto que você levanta que é muito importante.

M.D.: Agora o que eu vejo dessa questão regional, pegando minha experiência no curso de *branding* na pós agora. Um dos ganhos que eu vejo naquele curso é que você tem gente do Brasil inteiro. Tem a questão do acesso à educação em lugares remotos, que a pessoa não teria condição eventualmente de ter educação de qualidade ali, mas tem a questão da

mobilidade profissional, o sujeito às vezes quer sair de uma região e ir para outra, e ali ele tem o *networking* do Brasil inteiro. Tem a questão de ele conhecer as peculiaridades da região e eventualmente, num futuro, ele vai trabalhar numa região e ele já conhece as peculiaridades dali. E o que eu acho é que esse curso acabou sendo viável nesse formato porque ele é 100% em EAD. Porque se a gente tivesse partes presenciais, a gente teria que ter polos no Brasil inteiro e não sei se seria viável nesse formato. Então, tem um *trade-off* aí. Às vezes eu fico pensando, se eu fizesse atividades presenciais o que eu estaria agregando nesse curso e o que eu estaria perdendo por ter as atividades presenciais e não estar tendo ele 100% em EAD.

E: Acho que esta é uma questão importante na nossa reflexão, porque por exemplo, a gente saindo da pandemia, a gente não vai ter um grupo de estudantes que diga “bom, agora eu quero estudar 100% *on-line*”, ele vai querer uma atividade mais equilibrada. Mas isso que você traz é um ponto para a gente pensar o processo da educação como um todo, como a gente de fato dialoga com uma ampliação regional, a partir de propostas que seja inteiramente EAD, mas entendendo que o público de alguns cursos queira fazer um equilíbrio entre os dois pontos. Porque o que você fala aqui é verdade, o que é a gente faz hoje no presencial que não dá para fazer depois de dois anos usando o Zoom, com toda a profundidade que a gente tem usado, e outros recursos tecnológicos. Fazer estudo de caso? Dá. Fazer projeto? Dá. E como você falou, está sendo até melhor o resultado. Então o que é de fato que a gente vai fazer na sala de aula presencial que vá fazer o aluno dizer “realmente faz sentido eu estar aqui”. Por que se não, de fato, é muito melhor está sendo feito fora.

M.D.: Sim, e o que justifica em termos pedagógicos, o que de fato. Eu não sei essas respostas, sinceramente. Para mim, a experiência que eu encontrei até agora uma situação em que de fato eu precisaria obrigatoriamente presencial.

E: Esse é o desafio.

M.M.

Disciplinas: Psicologia Social e Comportamento (Administração); Psicologia do Consumo, Emoções e Sentimentos (Ciências Sociais).

Tempo de ESPM: 7 anos.

Tempo de docência: 18 anos.

E: Antes de 2020, qual era a tua vivência, o teu contato com as aulas *on-line* ou com algum método ligado à educação à distância? Eu sei que você propôs um curso. Eu lembro daquela proposta que você fez com a Cris. Mas, que mais? Como é que foi e o que foi a sua experiência nessa área?

M.M: Assim, a minha experiência era bastante restrita, eu diria. Eu dei, ou dou aula... é que a gente não teve mais turma com aquele curso com o Caio, Inteligência de Marketing, que é um modelo no meu entendimento parecido com o que seria o híbrido, com encontros semanais, mas que os alunos têm coisas para fazer programadas no decorrer da disciplina. Então, eu dei pontualmente esse curso, e alguns anos atrás, eu me envolvi na época do Senac com a questão do ensino à distância, mas não cheguei... Assim, eu coordenei um pouco o processo, mas não cheguei a ter experiência em sala de aula. Então, eu diria que a experiência era bastante restrita da minha parte.

E: Quando a gente pensa em estudar esse caminho, uma das coisas importantes é primeiro... foi o esforço nosso de separar o que era de fato um caminho, uma experiência presencial... Claro, essa era mais simples de viver, mas também o que era o EAD, o que era a educação à distância, e quando a gente fez a migração para o *on-line*, do presencial para o *on-line*, foi uma preocupação nossa deixar claro para os estudantes de que o que eles estavam tendo ali não era um EAD efetivamente. Era simplesmente a transposição da aula para o *on-line*. Mas as aulas aconteceriam na sua integridade. A arquitetura pedagógica do nosso EAD é bem diferente do que tem no mercado, mas ela ainda assim tem uma combinação de sincronicidade com assincronicidade. Tem atividade síncronas e atividades assíncronas. Faz com que eles tenham sim um tempo com eles, dentro do seu tempo, da sua agenda para fazer as atividades que não são ao vivo.

Mas, claro que o aluno que está em casa acaba tendo um pouco dessa “ah, estou fazendo um EAD. Estou fazendo alguma coisa à distância”, e está mesmo. Mas não na proposta e no desenho que deve ser. Então, a ideia do híbrido desde sempre é

como é que a gente traz esse conceito do híbrido para o planejamento do curso o da disciplina. Porque o híbrido não é só uma junção de duas modalidades, não é? Não é só eu fazer uma aula online e depois fazer uma presencial. É eu ter isso no meu planejamento, porque corre o risco – e a gente já viu isso na própria escola lá no ano passado – que o professor (e o aluno também) acabe considerando que as atividades presenciais são as de verdade. E aí, se a gente faz um meio a meio, ele passa a ter um curso pela metade. E aí, ele acha que o tempo é curto para dar tudo que precisa ser dado, porque ele não considera no mesmo peso as aulas fora de sala. Porque não está no planejamento. Então, acaba ficando meio confuso.

Então, a ideia do híbrido passa por esse caminho. Dentro dessa experiência, mesmo que tenha sido pequena, que você teve, mas considerando essa experiência nossa da ESPM em 2020, o que você pode colocar ali como elementos que você acha que valem a pena serem ressaltados no momento de um planejamento ou de uma proposta de educação *on-line*, ou já partindo para a educação híbrida? O que é que você considerou mais significativo dessa virada?

M.M: Bom, eu acho os dois modelos. O presencial e o EAD, 100% EAD, muito bons cada um à sua maneira. O meu entendimento do híbrido é... não é que você vai pegar o presencial, que é um pouco do que a gente fez na ESPM, na graduação, pelo menos, pegar o presencial e jogar no EAD. E o EAD não é pegar aquele EAD e jogar no presencial. Eu entendo que a gente precisaria, no que seria a formatação de um híbrido, entender o que cada uma dessas modalidades oferece de melhor para o aluno. E que atividades funcionam melhor no que seria o EAD, e o que funciona melhor no presencial.

Da experiência do ano passado, eu até entendo, porque a gente foi pego de surpresa, e tivemos uma semana, que foi aquela semana de formação do Zoom, do canvas... o que a gente fez foi pegar a aula regular, presencial, e jogar ela no Zoom. Eu entendo que não tinha alternativa. É isso mesmo. Mas, olhando para essa experiência, a minha leitura é que a gente precisaria rever. Em que sentido? Por exemplo, eu estou falando das minhas adaptações, até pensando na questão aqui da disciplina.

O virtual acaba sendo muito mais cansativo. A gente fez um curso EAD, mas engessado no modelo presencial. É como se a gente não pegou o que é positivo do EAD... eu não sei se você chegou a participar daquelas reuniões com o pessoal da London School?

E: A [incompreensível] de uma com ele, a primeira, quando a gente falou um pouquinho da pós, mas essa que você está falando, não. Não cheguei a participar não.

M.M: Eles falaram uma coisa muito interessante. Eles usaram a questão de pílulas de conhecimento, que você pode acessar em qualquer lugar, em qualquer momento, de qualquer ferramenta. Então, isso seria uma vantagem do EAD. Eu estou no ônibus, eu estou no metrô. Eles até deram um exemplo, eu estou no Starbucks. E aí eu resolvo assistir a pílula de conhecimento de dez minutos.

Então, eu acho que isso o virtual, o EAD, pode oferecer. O presencial, em compensação, tem uma questão do contato, da troca. Voltando aí para a tua pergunta, do ano passado, a gente pegou o presencial, e a gente a única coisa que fez, é que, ao invés de dar aula na Álvaro Alvim, a gente deu no Zoom. E não fizemos mais adaptações...

E: Isso que você fala é muito importante, porque... realmente, foi o que a gente fez. A gente transpôs exatamente o formato do presencial – até era o que dava para fazer naquele momento – para a versão *on-line*. Mas usava os mesmos tempos, a mesma programação, até o próprio PEA, o nosso Plano de Ensino e Aprendizagem, ele acabou tendo de ser modificado ao longo do curso, mas ele tinha lá uma premissa muito claramente definida que era aquele espaço e tempo que a gente estava usando, que é o mesmo do presencial.

E você tem razão, porque na hora que você faz isso, você deixa de usar... Por isso que a gente dizia que não era um EAD. A gente deixa de usar as potencialidades do EAD, que é flexibilidade, a questão do tempo do estudante, de uma autogestão do próprio tempo, da própria agenda, para colocar a nossa definição de agenda, a nossa definição de limite, como a gente faz no presencial. E sem usar a grande vantagem do presencial para um curso de graduação, que é o convívio, a interação, não é? Que podem acontecer no Zoom, evidentemente, mas diferente, não é? Você não está ali no campus, vivendo o campus.

A experiência educacional da graduação, ela é composta de sala mas tem muita coisa extraclasse também, que é feita fora da sala. Você tem toda a razão. Isso é um ponto mesmo importante de a gente considerar. Já numa proposta híbrida, você considera que isso pode ser planejado. É isso? Essa integração... o que tem lugar numa modalidade e o que tem lugar na outra modalidade de forma integrada?

M.M: É. Eu não sei em termos de gestão o que isso seria, por exemplo, para a ESPM. Mas, de repente, vamos imaginar a disciplina lá de Psicologia, 72 horas. Conversando com outros professores dessa disciplina, a gente pode chegar num modelo que funciona para este conteúdo. Vou chutar. Vinte e duas horas EAD, cinquenta presencial. Isso pode

funcionar para essa disciplina. O C., que dá Cálculo, de repente ele prefere mais exercícios e atividades EAD, e menos presencial.

Então, também eu acho que o desenho desse híbrido dificilmente se encaixa padronizado, no meu entendimento, em todas as disciplinas. Não sei. Eu não conversei especificamente com colega a esse respeito, mas é um pouco a minha leitura. Por exemplo, uma disciplina como Filosofia e uma disciplina como Cálculo, elas têm uma lógica, um funcionamento tão diferente, que talvez a distribuição desse híbrido tenha de ser diferente.

E: Perfeito. Não só do conteúdo nosso para eles, mas muito também, acho, deles para a gente, não é? Perfil de turma. Porque a gente tem um perfil de um aluno, por exemplo de Cinema, completamente diferente do perfil de um aluno de ADM. Então, isso também representa a necessidade de a gente olhar esse conceito do híbrido, dependendo do perfil. E às vezes, dentro do próprio curso. Alunos de primeiro semestre têm perfil diferente de alunos do quinto ao oitavo, porque eles já trabalham, já têm uma outra atividade, talvez sejam mais afeitos a esse tipo de coisa.

Você tem toda a razão.

Eu acho que essa calibragem, o híbrido não precisa ser uma camisa de força, que é o que eu tenho estudado e tenho proposto na minha discussão. Ele não é um modelo só que a gente diz assim “agora é ensino híbrido, a gente vai fazer assim: são 40% presencial, 60% à distância”. Não. Não é assim. Como a gente tem dito inclusive que a educação deve ser, não é? Os PEAs são exatamente isso.

Você ter a liberdade de fazer uma adaptação às vezes de turma. Você dá aula numa turma num ano e no ano seguinte você pega...comigo sempre acontece isso. Você pega uma outra turma da mesma disciplina, do mesmo semestre, do mesmo curso, e ela é completamente diferente do que foi aquela do ano anterior. Então, e a gente é obrigado a calibrar o nosso próprio pé a partir disso aí. O nosso próprio planejamento. Você tem razão. Acho que esse é um ponto importante mesmo ressaltar. Não só do nosso para eles, mas acho que deles para a gente também.

A questão de baixo você acabou tocando, quando a gente fala... eu tinha pensado em relação ao currículo e ao conteúdo da sua disciplina, que adaptações foram necessárias? Você quer tocar em mais alguma coisa?

M.M: É. eu, na verdade, fui fazendo adaptações conforme a gente ingressou no formato EAD, o virtual, até porque eu percebia que a interação com o aluno é muito menor. Então, uma aula que no presencial gerava muito debate e muita discussão, no virtual,

pouquíssimas discussões e num formato que não instiga tanto... por exemplo, tem gente que só escreve no chat, então você tem de ler. Mas não é a mesma coisa que um debate ali em sala de aula.

Então, eu percebi que as aulas teóricas rendiam muito menos do que no presencial. E aí eu criei... a minha disciplina são quatro horas aula... Isso eu sempre apresento no começo do semestre. Esse semestre eu fiz isso. Metade dessas aulas é teórica, e a outra metade é de atividades e, sala dos alunos em subgrupos, ou discutindo um caso, discutindo um filme. No começo, eu não fiz isso. Eu mesmo fiquei muito cansada. Porque te exige muito mais. E eu percebia eles cansados e menos interativos entre si e com a disciplina.

Então, essa foi uma adaptação que eu fiz. Não que eu não tivesse no presencial atividades em grupo, mas agora elas estão assim, toda a semana uma atividade e uma pequena entrega. Então, me gerou muito mais trabalho em termos de correção, mas isso vai somando na média ali 0,2, 0,2, 0,2. Coisas assim de participação, que eu chamo. E aí foi um jeito que eu encontrei de manter o conteúdo, mas de uma forma talvez mais leve, principalmente para os estudantes. Mas também, sem dúvida, para mim. Apesar de ter de corrigir muito mais coisa.

E: Sim. Você acaba tendo um trabalho muito maior para você. Mas, de alguma forma foi o caminho que você encontrou para compensar um pouco essas questões. A tecnologia, qual o papel que ela teve para você? Porque, assim, quando a gente pensou na mudança, uma das coisas que nos preocupou foi para o EAD isso aí é superfamiliar. Então, a gente já usava o canvas como a plataforma principal, como a presencial também usa, mas de uma forma muito mais intensa. Porque aquilo é a sua sala de aula. Acaba sendo a sua sala de aula. E o Zoom como espaço de fato de interação.

Quando a gente fez a passagem para a graduação... por isso a importância daquela semana de treinamento. Apesar de ter sido uma semana só, mas a gente ali viveu uma intensidade e depois seguiu nos treinamentos ao longo do semestre inteiro. Mas, para dar familiaridade às pessoas no Zoom, porque, eu me lembro até na pós *lato* eu tinha muito a preocupação de conversar com os professores antes para dizer “olha, a aula precisa... a gente não quer que você dê um EAD, que tem um planejamento diferente, que tem algumas aulas ao vivo, mas outras não. Outras são assim. Não. Não é isso. Você vai continuar dando nos seus horários, no seu tempo, tudo certo, mas não é 100% igual, porque minimamente você tem de planejar a atividade de

uma forma diferente do presencial porque você vai ficar três horas com o cara no Zoom. Direto. A mesma matéria, o mesmo professor, sem interrupção”.

Três horas é muito tempo quando a gente pensa em aula ao vivo em EAD. A gente faz muito menor. Por isso que você falou das pílulas de dez minutos. A gente faz dez, às vezes meia hora. Às vezes até de uma hora, mas não mais do que isso. Então, essa coisa de três horas, e no sábado, após a [incompreensível] ainda tem aulas de oito horas. O sábado inteiro. Você imagina que maluquice que era isso. Então, eu falei “precisa mudar o planejamento”. E aí você tem de ter intervalos como você está falando: trabalhos, atividades, coisas que façam eles se reunirem nos grupos, nos *break out homes* e depois voltem para discutir no plenário. Você tem de fazer uma aula que não dependa só de você falando. Como já não era desejado. Mas eu acho que a pandemia acabou acelerando um processo que a gente já vinha discutindo, não é? Que as aulas não deveria ser 100% expositivas, que elas deveriam ter um diálogo mais ricos e mais intenso entre os estudantes.

Então, tudo isso sem dúvida fez... e, aí, assim... a tecnologia. Que papel você acha que ela teve nessa sua reorientação de caminho? Você acho que ela facilitou ou que ela foi um elemento de fato de complicaçāo no processo?

M.M: Eu acho que ela facilitou. Com exceção do Zoom propriamente dito, que eu não tinha familiaridade, o que eu uso em sala já era o que eu usava no presencial. Por exemplo, o Mentimeter ou vídeos. Então, assim, eu não senti uma diferença significativa de algo que eu tive aprender e aplicar. Então, eu diria que ela continuou, com exceção do Zoom, quer dizer, clicar para iniciar a aula, com exceção disso, eu diria que ela continuou como ela já estava na minha disciplina ou no meu entendimento dentro do que eu poderia fazer como professora.

E: Você já entregava a tecnologia dentro da sua proposta curricular, não é? O uso dessas ferramentas já fazia parte mesmo da sua proposta?

M.M: É. Mas assim, até pela característica da disciplina, não é muito tecnologia. Então, o que a gente usa basicamente é o Mentimeter, algumas atividades, a gente pede para eles criarem... por exemplo, a entrega do trabalho é um perfilzinho no Instagram com o conteúdo. Vídeo, pesquisa. Alguns teste *on-line*, mas isso eu já fazia. Então, na verdade, o que talvez tenha acontecido é que eu usei com mais frequência. Por exemplo, o Mentimeter um pouco mais.

E: Eu vou pular uma, porque eu acho que tem a ver com essa resposta tua. Do ponto de vista qualitativo, do aproveitamento das tecnologias que você usou mais, você acha que de fato elas fazem diferença na hora que você não está frente a frente com eles? Uma proposta... ela faz mais diferença nessa modalidade do que fazia na tua experiência presencial?

M.M: Acho que faz. Se eu puder relatar um exemplo, esse semestre mesmo, alunos de primeiro semestre da ADM, eu perguntei aqui em sala se eles tinham alguma dúvida, ou algo... primeira semana de aula, curso superior. Eu falei “podem me perguntar o que vocês quiserem”. Ninguém fez pergunta. Aí, na hora, me deu uns cinco minutos, eu entrei no Mentimeter e criei uma pergunta e eles lotaram de perguntas. Desde qual a melhor festa, como não pegar DP de Cálculo, é melhor eu escrever no caderno ou em um fichário *online*? Então, perguntas das mais variadas. E na hora que eu fiz a pergunta no virtual, até porque eles não tiveram oportunidade de se conhecer, ninguém fez a pergunta. Na hora, que eu usei o Mentimeter, vieram várias perguntas muito interessantes, e a gente na verdade usou a aula inteira discutindo essas perguntas e o que eu não sabia responder, a gente... eu fui atrás.

Quando eu faço essa atividade na sala de aula presencial, ela vai muito bem, porque eles já se cruzaram ali, já tomaram um café junto, então, vai melhor. Então, eu diria que a tecnologia nesse sentido, especificamente o Mentimeter, eu acho ajuda nessa interação.

E: Entendi. Não. Perfeito. Dentro desse contexto que a gente está vivendo agora, mas no contexto da educação como um todo, o ambiente de sala de aula, a exposição, mesmo dialogada, a aula expositiva, a interação aluno professor, e entre eles também, as atividades que a gente dá em sala, na tua percepção, quais foram as mudanças mais significativas entre o que você vivia até 2020, e o que você viveu nesse ano e meio? Se você puder elencar pontos positivos e negativos na tua percepção, como é que você vê isso? Aí, olhando essa realidade nossa mesmo. Estou falando ainda de um modelo híbrido. Mas do que a gente vivia no presencial pleno e do que a gente passou a viver na utilização do Zoom como sala de aula?

M.M: Eu acho curioso, porque, na verdade, ao mesmo tempo que distanciou, nos aproximou. Em que sentido eu digo distanciar? Tem alunos que nunca ligaram a câmera. Então, se eu cruzo com ele no corredor da ESPM, eu não sou nem capaz de dizer... porque tem gente que você olha e fala “nossa, dei aula. Não sei o nome. Não sei o curso ou a disciplina, mas eu dei aula para essa pessoa”.

Então, eu não sei quem são, não tenho a menor referência, não sei quem é amigo de quem, porque também na sala de aula você vê os grupinhos, não é? Então, nesse sentido, houve um distanciamento. Eu diria, significativo.

Por outro lado, onde eu acho que houve uma aproximação? Até pela dificuldade do que a gente está vivendo, problemas rotineiros como internet instável, problemas pessoais, cachorro que late, aproximou as pessoas, porque de repente eu não tenho problema em falar “desculpa, atrasei porque, sei lá... estava vindo para cá, derrubei o café e molhou o chão”, entende? É uma bobagem...

E: Traz uma dimensão de vida real, do que deve ser a educação mesmo, a realidade da pessoa, não ali uma coisa deixa a sua vida para fora e você está aqui dentro da sala fazendo outra coisa.

M.M: Isso foi muito positivo. Inclusive porque ninguém abre necessariamente questões pessoais. Mas tem gente que fala “desculpa, estou atrasada. Estou com questões pessoais, eu tive problemas”. Então, eu acho que nesse sentido humanizou mesmo as relações. Por outro lado, houve um distanciamento que a gente não sabe quem é quem. Na verdade, a gente não consegue saber muito se eles estão gostando, porque você não olha no rosto. É curioso. Eu acho que teve...

E: Você tem razão. Esse ponto positivo que você coloca, eu diria que na educação é muito freireano, não é? O Paulo Freire fala muito disso, de você viver a realidade da pessoa e o quanto é que aquilo é também importante no processo de educação e de aprendizagem. Não é uma coisa apartada. E é verdade, você tem razão. A gente tem uma dimensão de vida real, como você disse, o cachorro, a criança, o problema qualquer que acontece na hora, a internet cai, o computador cai, o gato passa em cima do computador e derruba tudo. É uma vida. Você está vivendo ali. Ao mesmo tempo que você tem barulho de fundo, que você tem seu filho estudando, ou tem alguém que está discutindo algum outro assunto de trabalho também.

Então, tudo isso faz parte de uma realidade que não é o que a gente vivia no presencial. Sem dúvida. Traz uma humanização do processo, mas tem o ponto negativo e eu entendo bem o que você fala com relação ao distanciamento. Porque, é isso mesmo. Além da questão de eles poderem não abrir a câmera, que é um problema que cresceu nesse período, a percepção negativa sobre ele, mas tem

também a própria disposição do Zoom, não é? Como você disse, você não vê os grupinhos. Porque aqui aleatoriamente você está compondo os quadradinhos.

Você não sabe se quem está do lado, está do lado mesmo, ou porque o Zoom se mostrou assim. Como é que são as conexões. Você não fala se eles estão falando entre eles. Porque na sala, apesar de eles também poderem fazer isso, fica mais evidente. Você está vendo. Aqui não. Então, todos esses pontos... é um conjunto de coisas que completam um ponto negativo. Você tem razão. Eu entendo bem isso.

Além desse ponto negativo que você colocou, quais os principais obstáculos que você encontrou para atingir os objetivos da tua disciplina especificamente? Ou você acha que no final deu certo. Que não teve grandes problemas.

M.M: Eu acho que a gente cumpriu. Agora, o que eu entendo como obstáculo foi essa questão de adaptar o conteúdo para não ficar muito maçante. Trazer mais exemplos para a sala de aula, para ilustrar o conteúdo teórico, para não ficar tão essa coisa do maçante, do professor explicando e com pouca interação. E acho que continua sendo um obstáculo como fazer com que os alunos participem mais da aula acontecendo ali na hora. Também uma coisa que eu reparei é você explica, você explica de novo, a aula acaba, eles mandam mensagem. Ficou com dúvida, mas na hora não perguntam. Não sei se não estava atento no momento...

E: Você acha que eles não se sentem mais confortáveis de perguntar aqui do que presencialmente? Você acha que presencialmente eles se sentem mais confortáveis de se colocar?

M.M: É. porque, talvez, como a gente está... ele sabe que a nossa única comunicação é virtual, talvez assim, eu estou com uma dúvida com você agora, eu nem vou fazer porque eu estou ocupado com outra coisa, e eu te pergunto daqui a duas horas, à tarde. Como esse é o nosso único vínculo, que é virtual, eu fico à vontade para perguntar depois, e não uso o horário da sala. E eu entendo que no presencial, isso acontecia menos, porque não é tão usual o aluno ficar te mandando e-mail, porque ele vai te ver toda semana, não é?

E: E ele não tem garantia de que vai te encontrar à tarde no corredor, ou em qualquer outro lugar.

M.M: E aí nisso a gente perde um pouco, porque o que seria uma pergunta ótima para ser feita na sala, que geraria discussão e que a gente poderia tirar a dúvida de outros colegas,

não acontece no ambiente. Acontece depois à tarde. E aí você tem de escrever uma resposta teórica num e-mail, quando obviamente seria melhor...

E: E a pergunta ali puxaria outras, não é? Porque na hora que você coloca no grupo, certamente outras pessoas vão ficar estimuladas a também entrar ou porque tem a mesma dúvida, ou porque tem dúvidas complementares. Te dá a oportunidade de aquecer a discussão de forma deferente. Você tem razão.

M.M: Então, eu acho que isso, na minha leitura, continua. Ainda temos esse desafio que é deixar para depois. E aí a gente enriquece menos a aula que está acontecendo.

E: Claro. Entrando já aí na própria discussão do híbrido, do ensino híbrido, você tem familiaridade com esse conceito? Você já falou que a experiência que você teve lá com o curso de Inteligência de Marketing, de alguma forma seguia um pouco do caminho híbrido. Eu diria hoje que a gente, daquele modelo para agora, a gente até evoluiu muito. Existe uma proposta em andamento, um desenho e até a minha pesquisa vai contribuir com isso, para a gente ter muito dessa percepção dos estudantes e professores numa composição de uma proposta híbrida.

Mas, você tem familiaridade com o conceito? E, assim, o que é que seria esse conceito do ensino híbrido para você? Na sua visão como professora que lidou com essas diferentes frentes e caminhos metodológicos. Como é que você vê esse ensino híbrido? O que é que ele seria para você?

M.M: Assim. Teoricamente eu não sou capaz de te falar do ensino híbrido. Não conheço. O que eu entendo... eu primeiro acho assim: a gente não vai ter alternativa a não ser caminhar para o híbrido. Porque, na verdade, apesar dos aspectos ruins de uma quarentena e coronavírus etc., essa experiência nos mostrou como é bom a flexibilidade e como é possível fazer coisas que antes eram impensáveis no ambiente virtual.

Então, eu acho que a gente não volta para o que era antes, 100%. Então, eu acho que o híbrido veio para ficar. E o meu entendimento do que seria o ensino híbrido é fazer uma gestão de uma disciplina ou de um curso usando o melhor do presencial, o que o presencial traz de mais positivo, de mais enriquecedor, com o melhor do EAD. Com a facilidade do EAD, com a flexibilidade do EAD. Seria uma junção de duas modalidades que têm, sem dúvidas, grandes benefícios, têm também seus desafios, e não vejo, principalmente no nosso caso de ensino superior, difícil pensar num mundo hoje que não tenha uma parte no virtual também. Eu acho que o híbrido veio para ficar.

E: Você acha... eu antes... vou te falar um pouquinho da minha visão. Antes disso tudo, eu costumava dizer isso em debates, em algumas palestras e tal que eu fazia, eu dizia “olha, a gente vai em muito pouco tempo deixar de falar de forma tão separada dessas modalidades. Presencial e EAD. O caminho é um caminho híbrido”. Não era só eu que falava. Um monte de gente falava a mesma coisa. Só que eu acho que a pandemia veio, e a figura que eu uso “ a gente estava lá em cima de um [incompreensível] olhando esse futuro e veio alguém e empurrou a gente, e a gente começou a cair naquela direção pensando e ‘agora, eu vou chegar ali mais rápido do que eu imaginava’”.

E, de fato, a gente passou a viver a experiência, não do híbrido, mas de uma... de pegar o presencial e mergulhar sem alternativa numa realidade *on-line* integral. Então, nem bem ficou um, nem o outro. A gente também não viveu um híbrido. A gente viveu um mergulho em outra modalidade.

Numa escola de graduação presencial como a ESPM, você acha que ter acontecido isso, esse nosso mergulho de uma ano e meio, talvez dois anos – porque eu não sei se a gente consegue voltar 100% esse ano ainda, acho que não – faz com que a gente saia desse processo em 2022 mais... mais preparado não sei se é a palavra, mas pelo menos disposto a olhar a experiência do híbrido como uma experiência de fato mais adequada?

Porque eu entendo que não seja só a experiência de aula. Eu entendo que metade dos nossos alunos pelo menos, quem está do quinto ao oitavo, trabalha também. Então, viveu também uma experiência obrigatória de trabalho remoto e está vendo as pessoas no entorno fazerem isso. Os pais, os colegas de trabalho. Então, depois que você sai disso, tanto o mercado de trabalho também encontra o seu desafio de redefinição, de um novo formato talvez também híbrido. E a própria ESPM está discutindo uma política de *home office* que seja possível para os funcionários administrativos, como algumas outras empresas estão indo num caminho mais radical de decretar o *home office* para sempre, como a XP fez, e outras tantas estão fazendo.

Você acha que a gente sai disso, tanto o corpo docente quanto o corpo discente, mais aberto para esse tipo de experiência? Ou causou um trauma tão grande que ninguém vai querer ouvir falar de nem 10% *on-line*?

M.M: Eu acho que sim. Na minha leitura, tanto professores quanto os próprios estudantes, têm expectativa disso. Qualquer coisa que, assim... exatamente o híbrido. Quer dizer. Eu não vejo ninguém falando que quer continuar 100% como está, mas também não consigo ver alguém falando que quer voltar ao que era, principalmente nesse exemplo que você trouxe. O pessoal que já está à noite, trabalha de manhã, ao invés de ir para a ESPM cinco noites por semana, vai duas ou vai três. Isso já ajudaria muito na gestão do dia a dia dessa pessoa. Agora, como se daria essa mescla, eu calculo que precisaria ser estudado. Tem questões trabalhistas, administrativas, pedagógicas.

Mas eu entendo... vamos calcular aí 2022, os nossos preconceitos contra o ensino à distância, que eram muitos, uma boa parte deles foram derrubados. Tanto é que a gente está em sala de aula com questões, mas está lá... eu diria que há aprendizado. Pode não ser algo que eu consiga ainda mensurar, mas você vê pelas provas, pelos trabalhos, que eles estão adquirindo reflexão ou conhecimento.

E: Você falou uma coisa no início que acho que vale resgatar agora, que é a necessidade da gente, na hora que for fazer um desenho, uma proposta mais concreta do que seria esse ensino híbrido, ela tem de ser flexível o suficiente para que essa plasticidade ela possa ser moldada a partir das diferenças de perfil de curso, de período e de turma.

Então, não vai ser um modelo só mesmo. Eu acho que se essa percepção – que é a minha também – que você colocou agora, ela se concretizar, a gente vai viver a necessidade de fato de uma modulação, não é? Desse caminho, dessa proposta, que seja... que respeite essas questões. Às vezes até regionais, porque pode ser que o perfil de Porto Alegre seja diferente de São Paulo, e lá eles prefiram a coisa mais presencial. Estou falando aqui um exemplo totalmente hipotético. Mas, Rio de Janeiro, onde a ESPM está – os três lugares onde a ESPM está com graduação.

Mas, então, eu concordo... eu também compartilho da sua opinião de que a saída desse processo da pandemia, ele vai trazer um olhar, esse olhar de desejo de integração de uma modalidade diferente. Nem voltar 100% presencial, porque isso que você falou é importante mesmo, o deslocamento... isso apareceu muito nas entrevistas com os estudantes de ADM e RI. Alguns disseram “nossa, como é bom eu não precisar pegar ônibus ou metrô, ou pegar o carro e ir para a ESPM todo dia”. Na volta, talvez fosse legal a gente ter menos idas. Isso que você acabou de falar, eles falaram também.

Mas ao mesmo tempo eles querem voltar. Ele falou “estou louco para voltar ao campus. Estou louco para encontrar as pessoas”. Então, é realmente o equilíbrio dessas duas coisas. E também, eu acho que uma dimensão importante que é esse grupo pelo menos não é um grupo que está dizendo assim “olha, agora que eu vivi isso, eu quero ir inteiro para o à distância. Eu não vejo valor nenhum no presencial”. Não. Eles não estão dizendo isso. Por isso que reforça essa questão de uma proposta equilibrada, mas flexível o suficiente para que a gente vá moldando de acordo com o perfil e tantas coisas que a gente está vendo ali. Perfeito. Acho que é muito disso. Então, para você, essa experiência se daria nesse desenho, num desenho equilibrado entre esses diferentes caminhos de modalidade?

M.M: É. eu acho que poderia ser estudado, talvez por área de conhecimento, por curso, por semestre, como você colocou, mas não vejo outra alternativa. Eu acho que qualquer coisa que não seja o híbrido a gente vai sair perdendo. Por um lado ou por outro. É a minha leitura.

R.C.

Tempo de ESPM: 14 anos.

Tempo de docência: 20 anos.

E: Estamos aqui com o professor Rodrigo Cintra, professor de Relações Internacionais. Também era o professor de toda a graduação da ESPM no período do estudo. Você já tinha tido contato antes de 2020 com aulas *on-line* ou outros métodos de educação à distância? Qual é a tua experiência anterior a isso?

R.C.: Ela é baixa. O que eu tinha era a [incompreensível] de estágio supervisionado já há dois anos antes da pandemia. Dois para três anos antes. Ela começou a ser *on-line*. Mas não é uma disciplina regular. Então, o que acontece é que, antes disso, havia encontros regulares presenciais com entregas de alguns trabalhos. O que eu fiz antes da pandemia começar foi transformar tudo em *on-line*. Então, todas as entregas passaram a ser *on-line* e não tinha mais encontro síncrono, a não ser que demandado pelo estudante. Então, ela virou uma experiência que não equivale às aulas. Uma experiência 100% assíncrona e muito mais de perceber e de dar feedbacks para trabalhos do que propriamente uma interação mais regular. Mas fora isso, não.

E: Aí, pensando nessa experiência que a gente viveu em 2020, e que estamos vivendo ainda este ano, tanto você pode juntar... fica à vontade para trazer a sua experiência como professor, mas também de gestor que lidou com todos os cursos, com todas as coordenações. Quais foram os elementos que você acha que foram importantes serem levados em conta no momento do planejamento e da adaptação das aulas para esse modelo *on-line*? Quais os mais significativos? O que você lembra que possa ter chamado a atenção e que você acha que vale a pena colocar no planejamento?

Ou seja, a gente teve que virar muito rápido... isso eu conto na tese. A virada da escola aconteceu em uma semana, praticamente. A gente tinha umas plataformas e elas eram já usadas na ESPM, mas de uma forma tão orgânica assim, e tão integrada no currículo. Elas eram possibilidades do canvas... o próprio Zoom... mais no EAD do que no presencial. Mas a gente teve que passar todo mundo para isso, para vivenciar essas plataformas. Então fizemos treinamentos. Foi um período muito intenso de atividades que continuou depois. Mas nessa transposição, nessa adaptação, o que é que você considera que foi mais significativo e mais importante?

R.C.: Acho que vou responder primeiro como professor e depois como acadêmico para separar. Como professor, o que eu vi... a grande dificuldade desse primeiro susto foi o como não apenas transpor a aula normal ou presencial para a aula EAD. Teve vários cursos, teve treinamento ali, mas, em última instância, o que eu senti falta foi qual é a metodologia *on-line*. A gente gastou muito tempo... e isso é bom... para mostrar a ferramenta. Então, desde a base nossa que seria o Zoom, e todas as suas interligações com o canvas e tudo isso, e depois alguns outros que nós tivemos... o Kahoot, enfim. Tudo isso. Aqueles *drops* de softwares que a gente podia colocar. Isso foi importante.

O que eu senti falta foi, do outro lado, “está bom, mas qual é a metodologia?”.

E: É que aqui faz parte do planejamento. Você acha que essa parte é que ficou mais complicado?

R.C.: É que, o que é que virou o planejamento? Ele virou muito mais a escolha do software do dia do que propriamente um porquê eu estou fazendo o que eu estou fazendo. O que eu digo software do dia são os apoios. Nós decidimos institucionalmente, vai ser o Zoom, maravilha. Toca a sua vida. A minha grande dúvida na época era “e aí, o que é que eu faço?”. Eu uso o Kahoot? Eu estou citando o Kahoot, mas, enfim... tudo aquilo que a gente viu. Eu uso esse tipo de coisa ou não uso esse tipo de coisa?

O outro tipo de questionamento que me veio muito à época era o tempo da aula, porque foi outra coisa que a gente transpôs, a aula presencial para a aula em um modo virtual sem se questionar uma série de coisas como o tempo da aula. A ideia era vamos preservar o mesmo horário, o mesmo tudo, sendo que as dinâmicas são absolutamente diferentes. Então, para mim, em termos de planejamento, eu me sentia incapaz de planejar propriamente dito. O que que será...? E aí eu estou com essas metodologias para para pensar o que será o engajamento... como é que vai ser a capacidade de aprendizado do aluno. Eu mantendo a minha exposição tradicional, sendo que eu estou falando para uma câmera, e não na frente dos alunos? Em termos de planejamento, como professor isso era o que mais me afetava.

E: Eu tinha uma preocupação quando a gente fez a virada na pós *lato*, que tem uma outra realidade, os alunos estão lá duas vezes por semana só. Mas, por outro lado, as aulas são aulas de três horas com o esmo professor. Então, apesar de a gente ter dito para todo mundo “olha, vocês vão ter os mesmos horários, os mesmos dias, e tal”, havia uma preocupação ali de que eles entendessem que a aula precisaria ser

replanejada. Porque, no presencial, por mais que você tenha lá um planejamento de atividades, de fazer o aluno participar de um jeito bastante intenso na aula, você consegue controlar mais o ritmo, a reação deles, de fato a participação ou não.

No caso de... Mesmo que você lide a maior parte do tempo com aula expositiva dialogada. No caso do online, não dá para você fazer isso, porque não dá para você ficar três horas falando, mesmo que você provoque a fala deles junto com você. Você tem de parar várias vezes. Você tem que fazer atividades que façam com que eles se reúnam, que eles participem obrigatoriamente. Não pode ficar na decisão deles estar presente ali com questões. Não. Eles têm de participar. Isso causou uma necessidade de replanejar a aula, replanejar atividade.

Tudo o que a gente falou lá atrás que era o desejado, mesmo na aula presencial, você tem uma dinâmica mais participativa, agora não tem jeito. Tem de ser desse jeito. Tem de ser assim. Que era uma coisa que o EAD já trazia. Mas, eu entendo o que você fala e concordo que a gente, na hora que fez a virada, essa parte do planejamento acabou ficando meio para trás, porque a gente se preocupou em garantir que a gente estava na sala durante aquela 1h40. E aí, a gente ao longo do tempo acho que foi sentindo o que é que dava certo e o que é que não dava. E o professor foi podendo fazer seus ajustes. Mas, ainda assim, de uma forma com menos ênfase, eu diria, no currículo. Mais ênfase na realidade que o professor estava vivendo na sala.

Tem uma pergunta na sequencia que diz respeito à sua própria disciplina. Se você quiser, a gente vai para ela direto, e você continuar falando o olhar do professor, ou a gente faz a tua visão do direto e depois volta para ela. O que é que você prefere?

R.C.: De repente, então eu continuo nessa de professor e a gente volta depois... porque são lógicas diferentes.

E: Está bom. Nesse ponto de currículo, e com relação ao conteúdo da tua disciplina, quais foram as necessidades de adaptação que você sentiu? E, dentro delas, quais você considerou mais relevantes... E aí tem uma pergunta dentro dessa que diz respeito ao impacto do uso da tecnologia. Como você viu essa tecnologia impactando positivamente ou negativamente, ou você não sentiu diferença nenhuma. Não como um apêndice, mas algo de fato inerente ao currículo, à proposta curricular?

R.C.: Eu separo em fases a minha experiência em EAD. Aquele primeiro semestre que a gente foi, no início da pandemia, eu me senti extremamente perdido por aquilo que a

gente acabou de falar. Está aqui o ferramental e toque a tua vida. Para mim, a gente não teve tempo... eu pelo menos, e eu acho que as outras pessoas também... não tivemos tempo de repensar a disciplina. Então, a disciplina já estava dada, seu método avaliativo, suas aulas, a bibliografia.

E: Já tinha começado, não é?

R.C.: Já tinha começado. Então, no final... foi um susto. Além de que, a gente não pode esquecer que naquela época ainda havia uma ilusão de que a coisa podia ser rápida. No final, o esforço nosso de migração, ele era muito baixo. [incompreensível] fechou com a ideia de que há um mês a gente pode reabrir. Tinha um debate de que talvez esse semestre não volte. Mas a gente não tinha nenhuma capacidade de visão de que seria desse tamanho. Dessa duração. Acho que nesse primeiro momento não houve esse esforço.

Para qualquer disciplina, a gente demora umas três vezes de repetição para começar a achar o seu equilíbrio, independente do modelo. A gente faz teste de bibliografias que não dão certo, atividades que não dão certo. A gente vai melhorando. Então, depois de umas três vezes dada uma mesma disciplina é que ela é que ela começa a encontrar a sua... o nosso conforto intelectual. A gente já sabe para onde está indo, o que foi demais, o que foi de menos, que aulas são mais difíceis ou mais fáceis. Então, para o processo avaliativo, acho que a gente chega em um equilíbrio. Para mim, no EAD está acontecendo um pouco isso, mas eu colocaria numa quarta aula, numa quarta repetição.

O que eu percebi. Primeiro foi o susto, e era muito mais a reprodução da aula tradicional, presencial aqui, com algum flavourzinho de tecnologia em um ou outro. Na virada do semestre, para mim eu tinha a clareza de que era outro semestre igual, porque as condições que deram ao fechamento do primeiro continuavam todas existentes. Para mim, eu já tinha [incompreensível] semestre. Não volta. Então, precisa investir. De alguma forma, precisa-se investir em... enfim, um repensar. Aí, eu repensei a disciplina como um todo.

E: Você já planejou a disciplina com essa visão, considerando esse contexto.

R.C.: Já. Partindo do pressuposto de que ela seria 100% *on-line*. Então, eu repensei atividades que daria, o tipo de aula, o quanto seria expositivo ou não. Então, eu pensei em todas as minhas aulas nesse segundo semestre, todas em parte fala minha, parte exercício com os estudantes. Então, ela já foi concebida de uma forma diferente e naturalmente. Até se eu pegar o PPT básico usado em cada aula, você vai ver que já tinha até um

desenhinho que que colocava em cima para indicar “agora, é turma”. Quebrava a turma e fazia atividades diferentes.

Eu já não tinha susto do que era o virtual como método de entrega. Mas, ainda era uma coisa de pouca diversidade nesse segundo semestre. Então era, ou eu falo, ou era as *break out rules*, vocês falam, vocês volta, a gente soma todo mundo e continua a aula. Eu senti uma certa fragilidade ao longo desse segundo semestre do cansaço de que toda aula era a mesma coisa. Cansaço sobretudo para o estudante. Eu falo um pouco, eles fazem o *break out*, voltam, *wrap up*, enfim. Então, eu gastei o semestre já ao longo deles... o que eu mudei ao longo desse meu segundo semestre virtual foi que cada aula que eu dava eu já fazia alguma anotação sobre ela. Isso foi legal, aquilo não foi legal, isso aqui gerou discussão. Então, eu comecei a juntar reflexões sobre... aí não era o conteúdo, era a dinâmica. A dinâmica funcionou legal, aqui não funcionou. Isso aqui pegou fogo, precisava mais tempo. A instrução que eu dei do *break out* não ficou clara. Então, eu comecei a me autocríticar ao longo do semestre.

O que é que eu fiz para o meu terceiro semestre? Que é este que a gente está terminando agora. Primeiro, eu fui fazer cursos por fora. Fui buscar outras fontes de informação. E aí o mundo já dispunha... na internet você já achava uma quantidade imensa de exemplos, tutoriais e vídeos. A disponibilidade de metodologias *on-line* na internet, disponível para a gente acessar ficou gigantesca. A partir da experiência do semestre anterior, o que eu resolvi? Cada aula seria uma experiência diferente, metodológica. Tanto de uso de softwares diferentes quanto de qual é a experiência. Então, agora eu quero grupos aleatórios, eu quero grupos montados, eu quero que eles tenham a pressão do tempo para me responder determinadas coisas. O primeiro grupo que finalizar ganha o ponto extra. Casa aula eu fazia uma coisa diferente e com uso de softwares diferentes.

O que eu estava percebendo era um cansaço do semestre anterior, meu e da turma, em relação à novidade que o mundo virtual tinha morreu. Estava todo mundo cansado de estar na frente do computador.

E: Então, você trouxe a tecnologia para dentro do currículo. Ela não atuou como algo assim “agora vamos trabalhar com o software tal”, mas, assim, não... como uma parte integrante da proposta curricular em cada aula, e tudo isso redesenhado a cada momento, dependendo da reação da turma? É isso?

R.C.: A invenção que eu fiz do segundo para o terceiro semestre foi que eu ficava estudando lá os programinhas que tinha. Na hora que eu achava um interessante, eu

voltava... “então, vou usar este na aula X... a temática da aula X é esta...”. Então, não é que assim eu penso na aula e depois eu vejo qual era o programa. Era o contrário. O que esse programa me oferece de potencialidade? E aí eu concebia a aula a partir dele. Para mim, essa é a grande mudança do segundo para o terceiro semestre no formato virtual, que era a ferramenta tecnológica que me dava o que eu ia fazer na aula. Não em termos de conteúdo, mas a tecnologia.

Por que eu falei do quarto semestre, que é o próximo? O que eu percebi nesse, e percebi a partir de uma conversa que os alunos demandaram. Isso eu estou, ali, começo de maio. Então, já é final de curso. Acabou uma atividade, aí um aluno falou “professor, a gente gostaria de conversar. Acabou a aula? A gente gostaria de conversar sobre as suas aulas.” Eu falei “fala. O que é que vocês querem?”. Aí eu vi que eles estavam super sem graça. E aí aquela coisa de estudante, a desproporção do poder. Eles estavam bem sem graça, mas tem um que era mais corajoso... ele falou assim “a gente queria pedir para acabar com essas atividades e voltar a sua aula expositiva”. Eu falei “jura?”. Ele falou “é. A gente quer a aula expositiva. A gente não quer mais esse tipo de aula”. “Por que é que vocês não querem?”. Aí, eles relataram duas coisas que me chamaram muito a atenção. Não tinham muitas aulas restantes e aí eu acabei a aula no expositivo.

O que eles relataram, a primeira é que eles estavam cansados de em cada aula ter de ficar descobrindo um software novo, onde apertava o botão, o que é que fazia. Eles falaram “não é só a sua aula. Um monte de professores estão fazendo. Então, a gente entra na aula e não sabe o que faz. Tem de ficar descobrindo qual é o botãozinho, o que é que aperta, como mexe a coisa, o que tem de fazer”. Dava para ver que eles estavam estressados de um *overwhelming*, assim. Estressados de um excesso de novas tecnologias que eles estavam sendo obrigados a dominar em tão curto tempo de espaço. Por mais que esses programas são autoevidentes, são fáceis, mas são diferentes, cada um tem um botãozinho diferente, uma cor diferente.

E: Eles perdem um tempo para mexer na hora que você propõe a atividade. Isso acaba tomando o lugar da aprendizagem em si.

R.C.: Porque, bem ou mal, eu tive o tempo... para conceber a aula, eu tive o tempo de ler, entrar no fórum, ver o vídeo, entender o que era para ir lá e conceber a atividade. Eles não tinham esse tempo. Eles estavam em uma aula de uma hora e pouco e é isso. Entrem agora nisso e resolvam agora essa coisa. Essa foi uma das coisas.

A segunda razão, e até essa segunda até apareceu mais fortemente... o que eles disseram foi que a participação dos alunos é muito baixa. Os que estavam dialogando ali comigo eram poucos, e eram realmente... deu para ver durante o semestre que era os que mais discutiam, participavam... “professor, a gente quebra em grupo e o que acontece que tem grupo que ninguém fala. Está todo mundo com o vídeo desligado e ninguém fala nada. Então, na hora que volta aqui, eu não dialoguei com ninguém. Eu prefiro estar com todo mundo junto porque a gente sabe que vai ter dialogo, porque tem gente que quer participar”.

Ali para mim ficou claro que eu tinha dois grupos de alunos. Um grupo pequeno dos estudantes que está engajado, virtual ou não, ele está engajado, ele quer fazer, quer discutir, e esse eu vi nas aulas mais expositivas que quando abria perguntas eles estavam engajados, eles discutiam, entravam com discussão, e eu tenho uma massa de estudantes... eu vou chutar ali, 90%, sem medo de errar... que inexiste nas aulas. Se não há uma provocação direta dizendo “você, fale”, não existem. Eles submergem, inclusive com o vídeo desligado mesmo, dizendo “quero todos os vídeos ligados etc. e tal”.

Em geral, deixam o vídeo ligado aqueles que são participativos. E quando não deixam, eles avisam no começo da aula que estão com algum problema técnico. Por isso, estão deixando desligados. Mas eles aparecem. Então, para mim ficou muito claro. Não adiante também eu fazer essa inversão que eu fiz no final de então vamos pensar em dinâmicas metodológicas variadas a partir de tudo o que a gente tem disponível no mundo virtual, e também não surtiu o efeito. Acho que eu não consegui superar o que eu estava vivendo no semestre anterior, que era ter a mesmice.

E: Eu acho que aí entra um ponto importante que é... que você traz... quer dizer, as adaptações que você fez, é legal você fazer essa construção do tempo, da primeira experiência, da segunda, da terceira, e agora da quarta. Porque de fato mostra o quanto é importante que o currículo seja vivo. Ele não necessariamente precisa ser. Ele deve ser... isso aí em qualquer situação. O currículo tem uma imobilidade, vira uma camisa de forma com limites muito rígidos e a cada semestre você tem turmas diferentes no mesmo semestre, não é? No mesmo período. Então, você vai ter turmas de mesma matéria, mesmo período, mas são muito diferentes. Então, você precisa ter essa plasticidade para mexer.

Mas uma professora que eu entrevistei antes de você, ela falou que na hora dela avaliar pontos negativos e positivos, que é a próxima pergunta... que é a seguinte: dentro desse contexto que a gente viveu, essa experiência, e considerando o próprio

contexto da educação, do meio de aprendizagem, sala de aula, exposição de conteúdo, diálogo entre professor e aluno, diálogo entre aluno e aluno, na sua percepção, houve mudanças significativas nesse processo?

Você adiantou algumas que você percebeu, e aí, que pontos negativos e positivos você conseguiria citar dessas mudanças. E aí eu vou trazer um ponto que ela trouxe, que é exatamente a questão do quanto o virtual foi negativo para distanciar num certo sentido, porque você na sala de aula percebe os grupos... Então, um grupinho está ali, as afinidades, a participação, mesmo a fala entre eles, por mais que seja entre eles, você não sabe o que é, você está vendo o que está acontecendo e consegue modular um pouco a sua atividade e trazer coisas na hora para poder mexer. No virtual, isso não acontece, porque você vê os quadradinhos no Zoom, e não necessariamente o cara que está do lado do outro no quadradinho está de fato... forma um grupo de afinidades. E muitos estão com a câmera fechada. Muitos não falam. Devem estar falando entre si e você nem sabe, porque você não consegue ver igual à sala de aula. Então, nesse sentido, distanciou.

Mas, ao mesmo tempo que distanciou, criou-se ali um oximoro. Você também vê a coisa próxima. Porque, ele antes, na sala de aula, tinha aquele tempo. E aí esperava mais uma semana para estar com você de novo. No máximo, te procurava. Mas era mais raro. Aqui, não. Aqui ele está ali mais disponível. Você parece mais disponível para ele. Ele te escreve, às vezes depois da aula, um e-mail que ele não tenha tido oportunidade de colocar, ou às vezes ele se sente mais à vontade para colocar questões que na sala talvez ele não se sinta, ele fica mais passivo.

Então, fica uma dualidade entre uma distância e uma não distância dentro do mesmo ponto. Como é que você vê esses pontos negativos e positivos dessa experiência, dessas mudanças que tiveram que acontecer para a gente adequar a realidade para o *on-line*?

R.C.: Na coisa positiva eu consegui desenvolver ou até quase o conteúdo, mas eu consegui desenvolver dinâmicas que seriam impossíveis no presencial. Isso fez diferença em termos de conteúdo, por exemplo. Eu consegui, a partir do momento que eu quebro em grupos... eu tinha de fazer grupos não se conversarem ou não se verem até que eles teriam uma dada interação. Eu não consigo fazer isso em sala de aula. ... se a sala em dois, metade para fora, tudo bem, mas não é. Às vezes eu tinha oito grupos.

Então, o espaço físico permite uma dinâmica e eu vi que o virtual permite outras dinâmicas, que em particular para a minha disciplina, eu acho que eram bem relevantes.

Superiores às que eu podia ofertar no físico, no presencial. Porque é uma disciplina... Negociações Internacionais... É um a disciplina que tem muito papel, eu tenho que dá orientação. Às vezes eu tinha que, dentro de um grupo, dizer para um integrante que ele tinha de ter um comportamento discrepante. No presencial não teria como chamar alguém de lá e falar “olha, você tem agora de brigar dentro do seu grupo; que eu preciso dessa...”. Eu consegui experimentar com os grupos coisas que no presencial eu não conseguiria.

E: Você traz a possibilidade de um currículo mais vivo, uma proposta curricular mais adaptada, adaptável a uma... mais rápida.

R.C.: É. Isso. Eu não sei se ele é mais vivo. Ele é um diferente e pode ser um diferente não passivo, não do meu lado eu falo, do seu lado escuta. Acho que ele me deu alternativas de desenvolver dinâmicas que no presencial eu não desenvolveria, o que me abriu outras possibilidades, inclusive que chegaram a impactar em mudança de aula minha. Abolir aulas e colocar outros conteúdos no lugar. Não aconteceu muito, mas eu tenho um pouco disso na virada aí do segundo para o terceiro semestre. Então, é desafiante... desafiador para o professor fazer essas adaptações, mas acho que elas são possíveis.

A questão da proximidade com o aluno, acho que tem um pouco. Na verdade, fora do horário de aula, eu recebi muito pouca mensagem. O que eu costumo... recebia com uma certa frequência, que na aula presencial não tinha, eram feedbacks da aula, da qualidade da aula, ou coisa relacionada, ao final, seja no chat privado, seja depois receber um e-mail com alguma coisa assim “olha, professor, adorei a aula de hoje, foi muito legal”. Enfim. Não são muitos, mas uma vez ou outra tinha um aluno pontuando alguma coisa que tinha chamado a atenção por livre e espontânea vontade. Eu nunca disse que eles precisavam fazer qualquer coisa do gênero. Eu acho que, talvez eles se sintam mais protegidos emocionalmente em mandar um elogio desse tipo do que fazer em sala de aula, parecendo meio que puxação de saco ou coisa que o valha. Então, era lago que nas aulas presenciais, raríssimas vezes eu tinha um aluno que falava “nossa, a aula de hoje foi muito legal”. Cinco vezes ao longo da minha carreira docente é muito. Então, em um semestre eu tive muito mais feedback desse tipo do que eu tive no resto. Então, eu acho que tem esse lado...

E: Você sentiu mais conforto também para colocar os problemas, para eles colocarem os problemas? Eles se sentem também mais confortáveis para dizer “olha,

não está funcionando assim ou não foi legal assim”, como eles fizeram no final dessa última disciplina?

R.C.: Então, esse foi até... eles vieram muito... dava para ver que eles estavam ansiosos com essa fala. E até o que eu falei para eles ali na hora foi que eles tinham mais do que... “ah, a gente pode fazer uma crítica?”. Mais que poder, vocês têm o dever de. O meu objetivo é entregar a melhor aula que eu puder, e o objetivo de vocês de alguma forma olhar e dizer “olha, isso não está funcionando”. Então, vocês têm de ser transparentes comigo e com qualquer outro professor do que funciona e o que não funciona. Esse é o nosso objetivo.

Não sei se facilitou esse processo, ali o *on-line*. Talvez o que tenha dificultado para o meu lado, mas talvez facilitado para o grupo, é o grupo que faria falar sobre isso, que era o participativo e estava reclamando justamente que as dinâmicas faziam às vezes que eles ficassesem em grupos que não os permitia interagir, é o grupo que ficou com a câmera aberta e que falou, e o resto ficou com a câmera fechada. Então, houve um silenciar que eu não conseguia ver. Talvez, se houvesse uma aula presencial seria um pouco diferente, não é? Porque na presencial eu teria visto as pessoas. Eu teria visto a reação no rosto de uma turma inteira. Então, tem esse lado... enfim... eu não sei se é bom ou se é ruim. Acho que é uma característica.

E: Não, perfeito.

R.C.: Acho que de aspectos negativos desse modelo é que eu acho que a gente perde muito estudante ao longo do caminho. É uma coisa que eu brinco com eles, quando é a aula física, [incompreensível] é... o estudante, quando não está entendendo, você olha para a cara dele e você enxerga que ele não te entendeu. Eu digo para eles “vocês curvam o corpo e parecem que viram uma interrogação. A gente enxerga que vocês não estão entendendo. A gente enxerga que vocês estão viajando na maionese”. Eu sei quem está prestando atenção e que não está prestando atenção na minha aula. Isso a gente percebe com uma certa clareza.

Então, ali a gente percebe se a turma está entendendo. Estou falando do individual, mas como coletividade. Então, a capacidade que a gente tem de sentir explicitamente pela linguagem não verbal... a turma não me acompanhou... está dado. No virtual, se não há um explicitude escrita ou falada deles, verbal, a gente não acessa isso. Então, com isso acho que a gente acaba perdendo muito estudante ao longo do processo.

Eu não tinha feito nos dois primeiros e fiz no terceiro semestre, que é esse que está acabando, eu fiz avaliação contínua para tentar identificar esse estudante que eu estou perdendo, pela avaliação contínua. Eu tinha grandes momentos avaliativos. Fiz não valendo nota. O meu objetivo não era nota. Eu deixei isso nas atividades clássicas, mas eles passaram a ter entregas. Porque, antes, as dinâmicas todas das aulas não tinham entregas. Eles faziam e era prestação por voz. Passei a pedir entregas escritas em todas elas. Então, todas tinham um documento compartilhado. Eles tinham de preencher o nome do grupo e aí eu ia lendo que grupo não desempenhava, o que estava acontecendo.

Ajudou um pouco, mas ainda não é a mesma coisa. Aí eu volto lá para o planejamento; talvez hoje olhando retrospectivamente, a minha maior falha ou a minha maior incompetência virtual é sistema avaliativos, o uso de métodos ou metodologias e ferramentas para um sistema avaliativo mais contínuo. E a carga de trabalho dispara. Também não é simples fazer e corrigir provinha...

E: Sim, isso apareceu muito nas entrevistas. É... mais na frente a gente ia falar dos obstáculos, dos principais obstáculos que você entendeu aí para o atingimento dos objetivos da disciplina e a avaliação parte dessa história. E esses pontos que você levantou também.

A gente vai passar agora para uma parte da entrevista que fala especificamente do híbrido, porque a gente não pode falar que a experiência que a gente está vivendo de híbrida, mas ela traz uma série de elementos para a gente avaliar esse futuro, esse possível futuro híbrido na perspectiva dos estudantes e da gente também, como professores. E da própria instituição.

Mas antes de entrar, você quer voltar lá na tua visão, a um panorama geral seu como diretor acadêmico? Quais são os pontos aí que na tua visão de gestão você acha que vale a pena ressaltar o que quer trazer?

R.C.: Pode ser. O que eu acho que tem de diferença. Eu via ali coordenadores com engajamentos absolutamente diferentes em torno do mundo virtual. Nenhum jogou a toalha, mas eu vi desde alguns dizendo “não dá certo. Isso tudo é horrível”. E aí um grau de descrença em relação ao modelo maior, até outros dizendo “é o que temos. Vamos embora. Enfim, a gente vai avançando nisso”.

O começo foi bem difícil. E tem um dos exercícios que nós fizemos, até por conta do Ministério da Educação, que foi o que é laboratorial, e, portanto, exige o presencial, e o que não é. Ali para mim foi um *turning point* importante porque, no primeiro momento,

vamos fazer um mapeamento; alguns, sobretudo esses coordenadores mais descrentes, colocaram tudo. “Não, tudo tem de ser presencial”. Eu falei “ótimo. Então, todas essas disciplinas nesse momento serão canceladas na medida que eles têm de serem presenciais”. “A gente não pode entregá-las. Então, elas serão canceladas e quando voltar e acabar a pandemia, a gente vai dar um jeito de entregá-las”. Esses mesmo coordenadores entenderam do que estávamos falando. No final do dia, é isso. Se você realmente acha que não há mecanismo alternativo para ofertar, então, cancelemos. Mudou o cenário.

A segunda coisa que eu vi de dificuldade era a mudança de mindset. E aí há uma sobreposição. Os mesmo que acharam que o mundo virtual era uma porcaria são os que vão dizer... são os mais resistentes, os menos criativos. O que eu quero dizer com criatividade [incompreensível] com o grupo. “Tudo bem, nessa disciplina a gente dava isso. Não é possível dar aquilo?”. Uma discussão que encaixe em vários cursos e, portanto, não estou isolando um em particular. Mas nós discutimos muito foi fotografia. “Ah, mas eles têm de vir, têm de pegar a câmera e tal”. E fotografia é uma disciplina que a gente tem em vários cursos. “Eles têm de pegar as câmeras, e não sei o quê. E não tem câmera suficiente para todo mundo”. Eu disse “veja. Hoje eu tenho os celulares, que são fenomenais. Avançou. Efetivamente, o único jeito de tirar fotografia é via uma câmera... por mais que ela seja digital, mas uma câmera clássica?”. “Ah, mas eles não a superlente A ou B”. É verdade. Mas será que ele não saber usar a lente A ou B é um impedimento para a carreira desse futuro profissional? Os celulares hoje, por mais medianos que sejam têm lá um modo todo profissional; um modo que você decide a abertura, você decide tempo, enfim. Será que não dá para a gente trabalhar com nossos estudantes de uma forma alternativa?

Eram discussões difíceis de dar porque nem todos estavam propostos a criticar o próprio currículo. O currículo, a disciplina, e repensar “será que não dá para eu dar uma aula de...?”. O começo foi mais tenso em relação a isso. Com o tempo, eu acho que a gente foi mudando. Eu decidi... fotografia é um bem particular, porque a gente começou a discutir coisas assim “há uma limitação de câmeras. Não dá para atender todos os cursos, todas as disciplinas ao mesmo tempo. Pronto. Então, não haverá câmeras para todo mundo”. E aí havia uma discussão de qual disciplina, qual vai ter a preferência das câmeras? Eu falei “olha, [incompreensível] essa. Vocês tomem a decisão que for necessária para vocês. Ponto. Não compraremos novas câmeras. Elas não chegarão a tempo. É o que temos. Cheguem a um acordo. Então, vocês vão argumentar entre vocês, já que vocês entendem de fotografia (eram três coordenações envolvidas). Vocês vão sentar e entre vocês vejam

qual é mais relevante que o outro a ponto deste ter a câmera e o resto não”. A conclusão que eles chegaram é que nenhum era mais relevante e, portanto, não teriam câmeras específicas para nenhum. Acho que foi um momento até para eles dividirem as disciplinas, o que é que era, por que é que tinha e porque era entregue do jeito que era. Esse desafio de gestão para mim foi importante para forçar uma mudança de mindset. Para nós em particular na ESPM isso foi muito relevante. Porque a gente estava acostumado a ser o ofertador de uma infraestrutura, e por infra, eu não... prédio mais todo o parque tecnológico que a gente tinha interno, enfim, câmeras, estúdios. Toda essa nossa estrutura. A gente estava acostumado a ser o grande ofertador no Brasil disso, dessa infraestrutura de ponta. E de repente é pensar que eu vou entregar um curso que tenha a qualidade tão boa quanto eu tinha, só que não que não vai mais depender toda desse parque todo que a gente tinha. Acho que esse foi o que eu sinto ali no começo de desafio. Uma coisa que acontece paralelo, um pouquinho deslocado para a frente, mas paralelos a isso, é professor. A gente tinha professores e professores. Os mais variados matizes e intensidade digital. Tem muito professor com uma dificuldade imensa de ir para o mundo digital. Isso não está ligado à idade. Tem casos os mais diferentes. Aqui eu vou citar dois casos que são positivos; são duas pessoas já mais velhas – a K., que dá aula lá no Design, e o Fausto, que dá aula no Rio – são dois professores já mais velhos, não acostumados com esse mundo virtual. A K. dá desenho, então, para ela o presencial é mais do que importante. A interação ali no desenhar, no mostrar, no dialogar sobre um desenho. E o F. também nunca se sentiu à vontade.

Os dois hoje, em conversas que eu tive recentes, os dois relatam que, se puderem, continuam como estão. Eles preferem continuar na aula no formato virtual. Os dois mencionam ganhos. É incrivelmente melhor. Desde ganhos de natureza pessoal (tipo, eu não tenho que me deslocar mais. Isso é fenomenal) até ganhos de acesso. O Fausto menciona “eu estou aqui com a minha biblioteca. Vem uma pergunta, eu levanto, pego um livro, pego uma das minhas obras de arte e mostro na hora para o aluno, coisa que eu não faria na aula presencial porque eu não teria isso na mão. Então, eu consigo hoje uma rapidez de acesso a coisas que me permitem diálogos e a minha aula vai até meia-noite fácil. Os alunos continuam dialogando comigo. Coisa que eu não faria no presencial, porque fecharia o prédio. Teria de sair de lá”.

Então, eu estou citando esses dois, que tem uma idade já mais avançada porque, se não é uma questão de idade, mas uma questão de como você se relaciona com... O que eu vi ali, até pelo tipo de demanda de novos treinamentos e reclamações que surgiram... Nas

coordenações de diretor acadêmico eu tenho muitos professores que hoje eu não como está, mas que até o ano passado, recusavam, continuavam criticando “é ruim. Isso não funciona”, e aí havia uma quantidade de crítica em relação ao mundo virtual como ferramenta de entrega.

Então, eu acho que está muito ligado à cabeça do professor. Quanto ele está aberto a ter novas experiências, novas dinâmicas, e quanto “não, a minha aula é assim, e se não for assim ela é ruim.” Até a citação que eu fiz das minhas três... e estou indo para a minha quarta fase, é porque eu sempre me questionei. Todo o semestre eu me questiono o que é que foi legal, o que não foi, o que eu podia ter melhorado. Acho que tem muito como é que o professor encara a própria aula. Acha que é... também havia um pouco esse desafio tanto de gestão quanto de pessoas.

E: Bom entrando já na discussão do híbrido, em até precisar entrar na fundamentação teórica do que é o conceito híbrido e tal, mas, na tua experiência e na tua percepção, você tem alguma familiaridade com esse conceito? O que seria para você, Rodrigo, o ensino híbrido. Uma experiência de aprendizagem híbrida. Como é que você define isso na tua visão, como professor e como gestor?

R.C.: Não é a minha área de estudo.

E: É. Não se preocupa com a questão teórica. Para você, o que seria na verdade isso?

R.C.: É que eu vejo três coisas que já foram referenciadas como híbrido. Então, eu não sei, enfim, exatamente... eu já vi a ideia do híbrido como algumas aulas presenciais e algumas à distância. Já vi como parte da turma presencial, parte da turma não presencial. E um terceiro híbrido que basicamente seria todo no virtual, mas com coisas síncronas e coisas assíncronas.

E: A conceituação vai mais na linha do primeiro. Você ter um programa que seja com custo por atividades presenciais e atividades *on-line*. Às vezes dentro de uma aula, às vezes dentro de uma matéria, ou às vezes dentro de um curso inteiro proposto assim. O importante é que de fato não é somente uma soma de atividades *on-line* e presenciais. Ela de fato precisa estar prevista no planejamento, porque a própria ESPM e todas as escolas que viveram isso, em algum momento se pensou assim “ah, vamos fazer uma coisa meio a meio. Pega uma disciplina de trinta horas,

por exemplo, metade das aulas são presenciais e metade das aulas a gente vai fazer *on-line*".

E aí, pela própria eu acho ainda falta de maturidade do setor na área do ensino à distância, falando de muitos anos atrás, o que é que se fazia? Tanto o aluno entendia que aquela disciplina antes era trinta horas, e foram divididas em quinze presenciais e quinze *on-line*, as quinze que valiam mesmo eram as presenciais. Então, na cabeça deles, a disciplina foi comprimida na metade das atividades, e o professor também fazia isso, e o que era fora, que era *on-line*, ficava como um apêndice, entendeu? Sem grandes relevâncias. E o professor reforçava essa visão porque ele corria para dar tudo que ele entendia como necessário e importante nas aulas presenciais e deixava as aulas *on-line* como um apoio e tal. Não dá certo, claro. Porque aí a insatisfação é gigante. Você reduziu o tempo em metade, você correu para caramba e você não conseguiu cumprir os teus objetivos de aprendizagem adequadamente.

Então, a ideia do híbrido não é isso. A ideia do híbrido é de fato você planejar a disciplina com atividades que se integrem nessas diferenças de tempo e espaço. Além disso, tem uma outra coisa que você falou também que é agora, a pandemia trouxe isso, a possibilidade de você ter alunos em sala e fora da sala ao mesmo tempo. Isso não caracteriza o ensino híbrido, mas é um elemento cada vez mais, não é? Principalmente com os recursos agora de transmissão simultânea. Talvez algumas aulas mesmo, você dê aula ao vivo para quem está ali, mas quem está em casa também assiste, e pode interagir, porque as plataformas permitem isso. Mas tem de estar no planejamento, na estruturação da proposta do curso etc.

E tem algumas coisas que aparecem na literatura que são atividade que você faz no âmbito das salas invertidas, em que você tira da sala de aula a parte teórica e você deixa na sala de aula apenas as atividades práticas de interação maior, de participação maior. Então, um pouco de tudo que você falou faz parte hoje, mas eu acho que o mais importante, eu não sei se você concorda, é que isso vai ter que ser flexível o suficiente para se adequar... Porque a gente não vai partir para um modelo híbrido. Ah, o modelo híbrido é esse. É 40% *on-line*, 60% presencial. Não vai ser assim, porque vai variar de tipo de curso, porque tem perfis de estudantes diferentes; semestre, porque às vezes você fazer do primeiro ao quarto, no caso da ESPM, que é a aula de manhã, ou até integral, é diferente de você fazer do quinto ao oitavo, porque o cara já trabalha, já está vivendo uma outra realidade. E às vezes

de disciplina para disciplina. Cálculo 1 pode ter uma pegada diferente de Fotografia ou de Introdução à Filosofia, ou outras...

Então, vai depender muito disso mesmo. A questão é, na sua visão, considerando essa experiência até que a gente viveu esse ano passado e está vivendo nesse ano de 2021 também. Você consegue imaginar que ao sair da pandemia em 2022, a gente de fato estaria mais aberto para uma experiência híbrida de aprendizagem? Aí eu estou usando o recorte específico da graduação, que é uma área presencial, numa escola presencial como é a ESPM. Você acha que os estudantes, tendo vivido dois anos dentro de uma experiência assim, e também parte deles, trabalhando assim em empresas que adotaram o *home office*, que adotaram o modelo também híbrido de atividade, e também os professores.

Você acha que a comunidade sai da pandemia mais aberta a um equilíbrio, ou ela fale “não. Não quero de jeito nenhum nada *on-line*. Quero tudo presencial; ou ao contrário. Nossa, é tão bom o *on-line* que eu não quero mais o presencial. Não vejo valor mais em ir no campus. Quero passar tudo para uma experiência *on-line*”. Como você vê esse futuro? Como é que a gente sai dessa pandemia na questão do híbrido, do contexto híbrido de aprendizagem?

R.C.: A minha resposta vai ser baseada um pouco em conversas que eu tive com os alunos ao longo desses dois últimos semestres. No primeiro de pandemia, eu não tive muito esses papos. A gente estava ainda no calor do que é. E nesses dois eu cheguei a ter algumas conversas com eles. O que é que fica para mim com a experiência que eu tive com as minhas turmas?

Eles não estão com saudades das aulas presenciais. Eles estão com saudade do convívio. É isso que eles reclamam. Então, a partir disso, para te responder, há espaço. Há mais do que espaços. As pessoas vão querer não ir mais todos os dias. E o pessoal fala “que bom. Não tem que ir... o trânsito...”. Há esse relato. A gente não pode reduzir a experiência estudantil ao momento que ele está dentro da escola. A experiência estudantil é um pedaço do dia dessa pessoa. Então, tem outras coisas que são relevantes de serem consideradas que as pessoas consideram. A hora que você sai do trabalho, deu tempo de jantar, o trânsito que você pegou, o metrô que está cheio. Tem um monte de coisa aqui que acaba impactando ainda na escolha.

Então, eu acho que vai ter um espaço de “vale a pena ter...”.

E: Porque antes, o preconceito deles os alunos que escolheram o caminho presencial para as atividades *on-line* era tão grande, que isso tudo que você falou já era elementos conhecidos, mas ainda assim era melhor ir todo o dia. Agora você acha que eles entraram numa... quer dizer, esse preconceito foi rompido? Eles conseguem ver valor também na atividade *on-line*?

R.C.: Acho que veem e para mim, assim, eles nunca compraram ou não o presencial. Então, era automático ir para a faculdade todos os dias. Está dado isso. Não é uma coisa que eu me questionava. Mas o acesso ao conhecimento no mundo virtual já era dado. Acho que eles não tinham consciência disso. Se a gente ver as pesquisas de como o Youtube é uma fonte de acesso gigantesca. As pesquisas indicam isso de uma forma muito... A gente já buscava informação no mundo *on-line*. A questão é que buscava no seu ritmo e do que você queria, a hora que você queria. Então, agora tem uma [incompreensível] Agora é uma coisa mais organizada. Mas tem alguns alunos que relatam que preferem. Uma vez eu fiz uma enquete de quem queria voltar e quem não queria... era um meio a meio e as respostas eram meio “ah, é mais fácil. Estou aqui em casa”. Então, o conforto é dado. Haverá esse espaço. Tem um equilíbrio.

Mas eu queria só voltar para o começo dessa fala desse bloco. Tem uma coisa que me lembrou a discussão que tive com a M. logo que eu assumi a coordenação com o J. [00:55:20] que eu não conseguia avançar por incompetência técnica minha mesmo no tema e aí não consegui fazer isso avançar. Mas na época eu falava “M...” A gente estava reformando a matriz. Eu dizia “M., o meu sonho é ter três coisas: três matrizes sobrepostas”.

A gente discute a matriz curricular, muito legal. Mas ela é só um pedaço. Eu acho que ela tinha mais duas roupagens inclusive que seriam influentes sobre ela, o que eu chamava à época de matriz metodológica – hoje eu acho que chamaria matriz metodológica/competência, e uma terceira que eu chamaria de matriz de avaliação. O que eu falava para ela na época. Uma coisa é qual é a disciplina. A outra coisa para mim, que toca aí no começo da tua fala, quem é o estudante de primeiro ano? Qual a diferença do estudante do primeiro ano para o estudante do quarto ano?

No Brasil a gente trata isso... não tem diferenciação. Por exemplo, nos EUA, lá eles dão nomes diferentes. Deve ter algum significado para eu chamar um *junior student*... Por que eu gastei tempo para dar um nome a esses estudante? E não é só que eu gasto para o último ano. Cada ano tem um nome próprio. Então, eu dizia para ela “será que o estudante

do primeiro semestre, para a gente olhar o Bloom, eu não deveria me focar lá para baixo nele? Não devia estar olhando mais elementos básicos estruturantes dele?

Então, será que eu não teria de olhar por [incompreensível]? Não precisa ser, mas era reflexão que eu fazia com ela na época. O aluno de primeiro semestre não está em um momento cognitivo diferente do de segundo, do terceiro, do quarto. A gente não deveria pensar em um contínuo? Por que que eu colocava isso para ela? Por que aí eu dizia que seria legal se a gente pudesse olhar para o professor de primeiro semestre e dizer “não interessa a sua disciplina. Um momento do estudante é um momento em que a gente deve usar tais metodologias. A gente deve usar *case*, TBL e sala de aula invertida. Com o aluno desse semestre a gente deveria usar, sei lá...

Cada ano a gente teria o conjunto de metodologias tidas como mais adequadas para aquele momento. O que me leva para a terceira matriz, que é como é que eu avalio isso? Porque não adianta falar para o professor... e não é avaliar o *case*. Como é que eu avalio o aluno...? Eu acho que a gente precisa dessas três matrizes. Esse projeto morreu lá atrás. Mas, se a gente vai para um híbrido, é urgente que a gente recupere, se não isso, alguma coisa muito mais nesse sentido para que o professor não esteja... que ele entenda com quem ele esteja falando. Eu acho que isso pode dar para a gente...

E: Muito bom isso, porque ele exatamente dá... traz essa discussão para o centro da flexibilidade que o eventual modelo híbrido vai ter de ter para balancear alunos em momento diferentes do curso, alunos de disciplinas diferentes. Os perfis que a gente tem hoje na escola são muitos, e são muito diferentes, e como é que a gente faz esse equilíbrio. Porque realmente a questão do conteúdo é uma, a matriz curricular efetivamente, mas dentro de currículo a gente tem outras dimensões. Tem a dimensão de metodologia, tem a dimensão de avaliação. Tudo isso faz parte da proposta de currículo. Por isso que olhar a questão do híbrido a partir da questão curricular, não o currículo ordenamento de disciplina só, mas o currículo de fato real que a gente deve se debruçar para poder preparar a experiência de aprendizagem que o aluno vai ter lá na frente. Acho que essa sua visualização é muito boa, assim, das matrizes.

R.C.: O meu incômodo desde aquela época é eu não posso ser refém da boa vontade de um professor que resolveu fazer uma metodologia A ou B. Ou, da modinha do ano – agora, *case* é modinha. E aí eu tenho todo mundo usando *case*, você esgota a metodologia. Para mim, eu como coordenador deveria ofertar isso para o grupo. Dizer “professores que

estão neste semestre, vamos usar estas metodologias. Vamos combinar quem vai usar cada uma delas e elas têm uma razão de ser. Porque neste momento todos terão autonomia do estudante, ou estou buscando a capacidade deles de identificar e mapear a informação. Então, estas são as melhores...

Aí eu falava para ela “vamos fazer aqui uma matriz competência com o Bloom. Isso nos dá um outro norte”. Para mim, o mundo virtual... afinal, a gente já está acostumado com o mundo presencial, então a gente vai se adaptando e leva a coisa para frente. O mundo virtual como ele é novo, ele abriu – virtual ou híbrido; acho que ele é novo como algo estrutural – acho que ele reabre essa discussão que talvez valha a gente voltar... aí, eu estou “nossa”... começo dessa conversa. Não se trata só.

E: Não. Tem toda a razão.

R.C.: Não é toma o Zoom, não é toma um Kahoot, não. É mais do que isso.

E: Não são tecnologias como apêndice. São tecnologias integradas dentro do processo. É o que você falou, o que você viveu na terceira... no terceiro ciclo lá, no terceiro semestre. Que você teve de planejar de fato cada aula e no final você ainda teve que voltar a um modelo que você nem imaginava que eles estivessem valorizando, que era o expositivo. Muito bom.