

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

VERÔNICA MARTINS CANNATÁ

CURRÍCULO E HIBRIDISMO: NARRATIVAS DA PANDEMIA

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO
2023

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

VERÔNICA MARTINS CANNATÁ

CURRÍCULO E HIBRIDISMO: NARRATIVAS DA PANDEMIA

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo (Novas Tecnologias em Educação) sob a orientação da Profa. Dra. Maria Elizabeth Bianconcini T. M. P. de Almeida.

SÃO PAULO
2023

Banca examinadora:

Para Ivan, Beatriz e Leonardo Cannatá,
pelo amor incondicional.

Para todos que, infelizmente, partiram
vítimas da COVID-19.

Conforme o Artigo 3º, § 3º, do Ato nº 5/2015 da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, fica registrada nesta tese a condição da pesquisadora Verônica Martins Cannatá como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde abril de 2020 até a conclusão desta pesquisa de doutoramento.

Esta pesquisa foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This research was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

Esta tese contou também com o apoio da Fundação São Paulo (FUNDASP).

This thesis was also supported by the São Paulo Foundation (FUNDASP).

Agradecimentos

A Deus, por me guiar e me proteger nesta caminhada terrena na condição humana que aprende, que erra, que pesquisa, que tenta de novo e que segue adiante. **#DEUSdeAmor**

À CAPES, pelo benefício "Taxa CAPES/PROSUP", que possibilitou melhores condições para a conclusão da minha pesquisa, estendendo este agradecimento ao Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e ao Professor Doutor Alípio Casali, coordenador do curso. **#Obrigad@**

À Professora Doutora Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, minha orientadora, por todo carinho, delicadeza, conhecimento e experiências compartilhadas ao longo desta pesquisa. Sua visão de mundo, acolhimento, sabedoria, exigência e firmeza me conduziram e fizeram a diferença. **#Excelência**

Aos mestres da PUC-SP: Profa. Dra. Ana Maria Saul, Prof. Dr. Antonio Chizzotti, Profa. Dra. Branca Jurema Ponce, Prof. Dr. Fernando José de Almeida, Profa. Dra. Maria da Graça Moreira e Profa. Dra. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, por todo conhecimento compartilhado e incentivo a esta pesquisa. **#Conhecimento**

Aos professores que aceitaram o convite para integrar a banca, o Prof. Dr. Fernando José de Almeida, a Profa. Dra. Jaqueline P. Barbosa, o Prof. Dr. José Armando Valente e a Profa. Dra. Maximina Freire. Agradeço também aos professores suplentes, a Profa. Dra. Maria da Graça Moreira e o Prof. Dr. Marcelo Furlin. **#Gratidão**

Aos meus queridos colegas da PUC-SP: Adriana Reis Paulics, Ana Valéria Barbosa da Silva, Beatriz dos Santos Souza, Carla Lira Mendes dos Santos, Celise Monteiro França Correia, Fabiana Aparecida de Oliveira, George Ricardo Stein, Irani Ferreira da Silva Gerab, Joice Lopes, Leandro Wendel Martins, Liliane Noga, Luís Gustavo Dias da Silva, Marcela Gomes Pupatto, Maria Eduarda de Lima Menezes, Marisa Garbellini Sensato, Olga Regina de Andrade Gil Santos, Patrícia Masmo e Priscila Gengo. Em especial à querida Irinilza O. Giansi Bellintani, pela parceria na reflexão inicial sobre o hibridismo. **#Acadêmicos**

Aos revisores Luiz Vicentin e Geane Botarelli pela amizade, pelo comprometimento e por todos os “sins” para todos os prazos impossíveis. **#Obrigada**

À Ciência, em especial à biológica e seus pesquisadores, pelo avanço nas pesquisas da vacina da COVID-19 e por controlar a pandemia que, em muitos momentos de desespero, cheguei a pensar que seria incontrolável. **#CiênciaÉVida**

À equipe da alta gestão da escola, por ter me dado todas as condições de seguir também como pesquisadora. **#GratidãoEterna**

Aos profissionais com quem trabalho, em especial aos de tecnologia da informação, da tecnologia educacional e também a de STEAM-S, pela parceria, engajamento, competências humana e tecnológica. **#OrgulhoEquipe**

A todos os participantes desta pesquisa (professores e alunos) que no meio do vendaval pandêmico encontram tempo para dialogar com esta pesquisadora. **#Participantes**

Aos meus antepassados, honra e glória a eles. Também aos meus familiares e aos meus amigos pelo apoio e por toda compreensão pela ausência enquanto eu me dedicava a esta pesquisa. **#Obrigad@**

Por fim, mas não menos importante, ao meu esposo Ivan e aos meus filhos Beatriz e Leonardo por tornarem esta caminhada significativa e sempre cercada de muito amor, alegria e vida. **#AmorSemFim!**

CANNATÁ, Verônica Martins. Currículo e Hibridismo: narrativas da pandemia. Tese. (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. 210 f.

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa teve como objetivo geral interpretar os fenômenos da pandemia, do currículo e do hibridismo por meio das experiências de professores e alunos da educação básica numa escola privada da cidade de São Paulo. A pesquisa também contextualizou a cultura digital no período pandêmico; relacionou a aprendizagem ubíqua às metodologias ativas e às estratégias de aulas; analisou como se estabeleceu o hibridismo numa escola privada; investigou, descreveu e interpretou as narrativas e as experiências da autora, dos professores e dos alunos vinculados à mesma instituição, no recorte temporal de março de 2020 a março de 2022, período considerado pela autora como de ressignificação por se situar entre o início da pandemia e os primeiros desdobramentos da pós-pandemia. Analisaram-se também os protocolos de comunicação elaborados pela instituição, os quais circularam para orientar as ações tanto no período de ensino remoto emergencial como naquele que se denominou de *híbrido*. A investigação utilizou, como base metodológica, a abordagem hermenêutico-fenomenológica de Maximina Freire (2010; 2012; 2017; 2019) em associação com a pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2011), apoiando-se também nos princípios teóricos da abordagem biográfica de Delory-Momberger (2012) e Larrosa (1999; 2020). Tendo como questão-problema “Qual é a essência dos fenômenos pandemia, currículo e hibridismo a partir das experiências vividas por professores e alunos na pandemia da COVID-19?”, a fundamentação teórica constrói-se a partir dos conceitos de currículo e de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC); de cultura digital e de aprendizagem ubíqua; de metodologias ativas e de estratégias de aula; e do hibridismo, em particular suas fundamentações e desdobramentos. Investigaram-se, ainda, quais transformações curriculares poderiam ser destacadas como geradoras de resultados e quais zonas de intersecção do currículo a tecnologia impactou durante a pandemia ou após o seu término. Os resultados indicam que o currículo foi potencializado pelas TDIC durante a pandemia com possibilidades de desdobramentos para além dela. O trabalho ainda confirma a importância de uma formação docente mais ampla, ou seja, não restrita à instrumentalização tecnológica, e apresenta uma proposta provisória de conceituação de hibridismo na educação básica. Por fim, ele também comporta uma definição de currículo a partir da investigação da autora e uma junção metodológica hermenêutica-fenomenológica-narrativa.

Palavras-chave: tecnologia educacional; web currículo; educação básica; TDIC, COVID-19

CANNATÁ, Verônica Martins. Curriculum and hybridism: narratives of the pandemic. Thesis. (Doctorate in Education: Curriculum) - Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2023. 210 f.

ABSTRACT

This qualitative research had the general objective of interpreting the phenomena of the pandemic, the curriculum, and hybridity through the experiences of teachers and students of basic education in a private school in the city of São Paulo. The research also contextualized digital culture in the pandemic period; related ubiquitous learning to active methodologies and class strategies; analyzed how hybridity was established in a private school; investigated, described, and interpreted the narratives and the experiences of the author, the teachers, and the students linked to the same institution, in the time frame from March 2020 to March 2022, a period considered by the author as one of resignification for being situated between the beginning of the pandemic and the first developments of the post-pandemic. The investigation used, as a methodological basis, the hermeneutic-phenomenological approach of Maximina Freire (2010; 2012; 2017; 2019) in association with the narrative research of Clandinin and Connelly (2011), also relying on the theoretical principles of the biographical approach of Delory-Momberger (2012) and Larrosa (1999; 2020). Having as a problem question “What is the essence of the pandemic, curriculum and hybridity phenomena from the experiences lived by teachers and students in the COVID-19 pandemic?”, the theoretical foundation is built from the concepts of curriculum and Technologies Digital Information and Communication (TDIC); digital culture and ubiquitous learning; active methodologies and class strategies; and hybridity, in particular its foundations and developments. The paper also investigates which curricular transformations stood out as result generators and which curriculum's intersection areas the technology impacted during the pandemic or could impact after its end. The results indicate that the curriculum was enhanced by TDIC during the pandemic with possibilities for developments beyond it. The work also confirms the importance of broader teacher training, that is, not restricted to technological instrumentalization, and presents a provisional proposal for conceptualizing hybridity in basic education. Finally, it also includes a definition of curriculum based on the author's investigation and a hermeneutic-phenomenological-narrative methodological junction.

Keywords: educational technology; web curriculum; children education; TDIC, COVID-19

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
EF1	Ensino Fundamental 1
EF2	Ensino Fundamental 2
GPI	Gestão Pessoal e Interpessoal
LMS	<i>Learning management system</i> (Sistema de Gestão da Aprendizagem)
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PPC	Prática Pedagógica Coletiva
STEAM-S	<i>Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematic and Science Social</i>
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TE	Equipe de Tecnologia Educacional (forma como a escola chama a equipe de TE)
TI	Equipe de Tecnologia da Informação (forma como a escola chama a equipe de TI)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Instagram André Gravatá.....	19
Figura 2: Síntese da introdução.....	32
Figura 3: Perspectivas desta pesquisa narrativa.....	35
Figura 4: Síntese capítulo I.....	48
Figura 5: O hibridismo pelos autores.....	79
Figura 6: Síntese capítulo II.....	80
Figura 7: Ano letivo organizado em blocos semanais.....	88
Figura 8: Disclaimer de acesso ao conteúdo publicado no Moodle.....	90
Figura 9: Disclaimer de acesso às gravações das aulas on-line.....	92
Figura 10: Exemplo de atividades propostas no dia sem tela.....	96
Figura 11: Nova fase: grupos diários (3º, 4º e 5º).....	99
Figura 12: Exemplo de organização do grupo A.....	100
Figura 13: Exemplo de organização do grupo B.....	100
Figura 14: Exemplo de organização do grupo C.....	101
Figura 15: Exemplo de organização dos grupos A, B e C na semana das provas finais.....	102
Figura 16: Síntese capítulo III.....	114
Figura 17: A pandemia em uma palavra, na escolha dos professores.....	121
Figura 18: Síntese capítulo IV.....	144
Figura 19: A pandemia em uma palavra, na escolha dos alunos.....	149
Figura 20: Síntese capítulo V.....	166
Figura 21: Síntese capítulo VI.....	180
Figura 22: Indagações.....	184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Referencial teórico da tese.....	028
Quadro 2: Rotinas de organização e interpretação.....	040
Quadro 3: Exemplo de rotina de organização e interpretação.....	041
Quadro 4: Pesquisa com as famílias.....	095
Quadro 5: Síntese dos principais fatos que impactaram à escola.....	111
Quadro 6: Uso dos dispositivos móveis.....	113
Quadro 7: Fenômeno Pandemia (professores).....	125
Quadro 8: Fenômeno Currículo (professores)	135
Quadro 9: Fenômeno Hibridismo (professores).....	142
Quadro 10: Fenômeno Pandemia (alunos).....	153
Quadro 11: Fenômeno Currículo (alunos).....	159
Quadro 12: Fenômeno Hibridismo (alunos).....	164

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Em relação ao gênero dos professores.....	117
Gráfico 2: Em relação à idade dos professores.....	118
Gráfico 3: Em relação à formação acadêmica dos professores.....	118
Gráfico 4: Em relação ao tempo de docência dos professores.....	119
Gráfico 5: Em relação ao gênero dos alunos.....	146
Gráfico 6: Em relação à idade dos alunos.....	147
Gráfico 7: Em relação a que série cursam os alunos.....	147
Gráfico 8: Percentual de participantes do Comitê Discente de Tecnologia.....	148

SUMÁRIO

Um vírus no meio do caminho.....	18
A trajetória da pesquisadora.....	19
O ponto de partida da pesquisa.....	22
O contexto pandêmico.....	23
Problema e objetivos.....	24
O referencial teórico e o constructo dos autores.....	26
A estrutura da tese.....	30
1 Percursos metodológicos.....	34
1.1 A metodologia base: hermenêutico-fenomenológica.....	36
1.2 A metodologia suporte: pesquisa narrativa e autobiográfica.....	42
1.3 O local da pesquisa.....	44
1.4 Os participantes.....	44
1.5 Registros dos textos que capturaram a essência dos fenômenos.....	46
2 Currículo e hibridismo.....	49
2.1 O currículo e as TDIC.....	52
2.2 A cultura digital e a aprendizagem ubíqua.....	58
2.3 Metodologias ativas e as estratégias de aula.....	65
2.4 Hibridismo: fundamentações e desdobramentos.....	72
3 Narrativa I: o que vivi, na gestão e na docência, durante a pandemia.....	81
3.1 Pandemia em 2020, que ano foi esse?.....	82
3.2 Pandemia em 2021, qual foi a esperança que nos moveu?.....	95
3.3 Pandemia em 2022, por quais caminhos seguir?.....	105
3.4 A síntese dos fatos (março de 2020 a março de 2022).....	108
4 Narrativa II: Narrativas docentes sobre experiências na pandemia.....	114
4.1 Apresentação dos docentes participantes da pesquisa.....	114
4.2 Docentes: a pandemia em uma palavra.....	118
4.3 O emergir das narrativas docentes.....	119
4.3.1 Fenômeno pandemia (professores).....	119
4.3.2 Fenômeno currículo (professores).....	123
4.3.3 Fenômeno hibridismo (professores).....	134

5 Narrativa III: Narrativas discentes sobre experiências na pandemia.....	143
5.1 Apresentação dos alunos participantes da pesquisa.....	143
5.2 Alunos: a pandemia em uma palavra.....	145
5.3 O emergir das narrativas discentes.....	146
5.3.1 Fenômeno pandemia (alunos).....	146
5.3.2 Fenômeno currículo (alunos).....	152
5.3.3 Fenômeno hibridismo (alunos).....	157
6 A interpretação das narrativas.....	166
6.1 A interpretação sobre o fenômeno pandemia (professores e alunos).....	167
6.2 A interpretação sobre o fenômeno currículo (professores e alunos).....	168
6.3 A interpretação sobre o fenômeno hibridismo (professores e alunos).....	170
6.4 A interpretação dos fenômenos à luz dos resultados.....	173
Considerações finais.....	180
Referências.....	193
Apêndice A - Declaração de responsabilidade da pesquisadora.....	199
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....	200
Apêndice C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE.....	201
Apêndice D - Questionário de perfil dos sujeitos da pesquisa (professores).....	202
Apêndice F - Roteiro da conversa por tópicos (professores).....	204
Apêndice G - Roteiro da conversa por tópicos (alunos).....	205
Anexo A - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP).....	206
Anexo B - Centro de inovação da escola.....	207
Anexo C - Orientações COVID-19.....	208
Anexo D - Termo de Responsabilidade - Uso de Chromebook.....	209



No meio do caminho

ANDRADE, 1928.

*No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra*

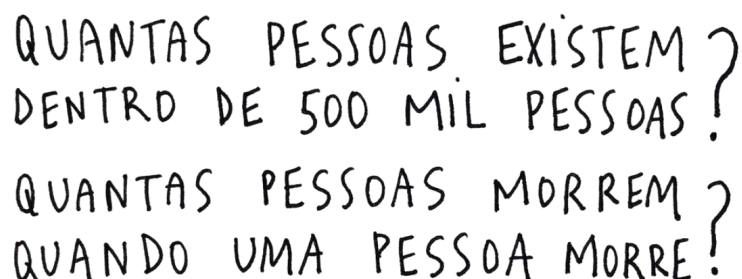
*Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.*

Um vírus no meio do caminho

Neste capítulo, a proposta é ressaltar que há um vírus no meio do caminho que impactou a educação de maneira nunca antes vivida, também apresentar a trajetória da pesquisadora, o ponto de partida da pesquisa, o contexto pandêmico, o problema a ser investigado, os objetivos desta pesquisa, o referencial teórico com o constructo dos autores e a estrutura da tese.

Quando esta pesquisa foi iniciada, surgiu um vírus no meio do caminho, parafraseando o poema de Carlos Drummond de Andrade (1928)¹: no meio do caminho tinha um vírus, tinha um vírus no meio do caminho. O que parecia tão distante do Brasil, surgindo do outro lado do globo terrestre (sim, a Terra é redonda!), um vírus oriundo da China infectou mais de 507 milhões² de pessoas no mundo, sendo que mais de 6 milhões vieram a óbito. Em 2020, havia um vírus no meio do caminho, mas não havia vacina no Brasil e uma crise sanitária instalou-se no país deixando mais de 500 mil mortos.

Figura 1: Instagram André Gravata



QUANTAS PESSOAS EXISTEM?
DENTRO DE 500 MIL PESSOAS?
QUANTAS PESSOAS MORREM?
QUANDO UMA PESSOA MORRE?

Fonte: GRAVATA, 2021, p. s/n.

A *Figura 1* foi publicada pelo jornalista em junho de 2021. Explico que a escolhi para a abertura desta tese para exemplificar dentre as inúmeras manifestações de tristeza e de indignação que eram postadas diariamente nas redes sociais dos brasileiros enlutados durante o período pandêmico. Período de dor e de vazão nas redes sociais...

¹ Inspiração do poema "No meio do caminho", de Carlos Drummond de Andrade, 1928.

² Fonte: Coronavírus (COVID-19). Disponível em: encurtador.com.br/psLZ9. Acesso em 21 abr. 2022.

Foi com números avassaladores que o SARS-CoV-2, ou síndrome respiratória aguda grave do novo coronavírus, cunhou a sua marca na história da humanidade, tendo no seu entorno a união de pesquisadores e o fortalecimento da ciência, o embate entre interesses econômicos que questionaram o isolamento social e que propagaram assim a desinformação com a disseminação de *fake news* sobre medicações não comprovadas, tendo ainda a polarização dos negacionistas, a pressão da oposição política, a polêmica da imunidade de rebanho e a compra tardia das vacinas. Segundo Harari (2018, p. 287), "algumas *fake news* duram para sempre". Em 2020 e 2021 vivíamos num país enlutado e incerto!

A trajetória da pesquisadora

A minha formação é híbrida. Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais (1994), pós lato sensu em Sistemas de Informação (1997), cursos de especialização em tecnologia, educação e comunicação (desde 1994), e mestrado em educação (2017). Na pesquisa do mestrado (CANNATÁ, 2017), sob a orientação da professora doutora Adriana Barroso de Azevedo, o tema central do meu estudo foi a prática pedagógica como referência de um programa de educação formal que investigou quais percepções emergiam quando os professores da educação básica, redes privada e pública, promoviam a aprendizagem com foco na personalização, utilizando o ensino híbrido enquanto abordagem metodológica. Jamais imaginei que em 2020, 2021 e 2022 o *híbrido* estaria em alta sendo pauta de discussões, reflexões, desenvolvimento de novas pesquisas e de outras narrativas.

Quando eu ingressei no doutorado, a ideia original do meu projeto de pesquisa era investigar a Cidadania Digital nos processos educacionais nas fronteiras do ser, do saber e do estar *on-line*, mas diante de tudo que vivi (e vivemos!) no entorno da pandemia, estando em sala de aula e também na coordenação de um departamento de tecnologia educacional que manteve uma escola centenária no digital, o destaque para o processo e a utilização do *híbrido* em larga escala me fílgaram como pesquisadora.

Esta tese tem como ponto de partida a minha dissertação de mestrado, havendo a convergência entre os temas e alguns conceitos que serão neste estudo aprofundados no contexto da pandemia da COVID-19, com a inserção da narrativa dos alunos (além da dos professores) e da análise dos protocolos/comunicados emitidos pela escola privada, no período de março/2020 a março/2022.

A fim de dar o contexto da minha experiência nesta pesquisa, explico que a minha trajetória com o ensino híbrido (enquanto abordagem metodológica) começou em 2014, quando vi uma postagem na rede social *Facebook* da Fundação Lemann e do Instituto Península, pedindo aos professores que enviassem um plano de aula. Soube, um tempo depois, que foram enviados mais de 1700 planos de vários lugares do Brasil. Na primeira etapa, 38 planos foram selecionados e eu convidada para participar de um *workshop* presencial de oito horas com Michael Horn, então diretor executivo do programa de educação e cofundador do *Clayton Christensen Institute*.

O *workshop* aconteceu no dia 30 de abril de 2014, em São Paulo, e, após essa data, com o objetivo de experimentar novos paradigmas na educação, a Fundação Lemann e o Instituto Península criaram um núcleo de estudos denominado Grupo de Experimentações em Modelos Híbridos. Dos trinta e oito professores que participaram do *workshop* inicial com Michael Horn, dezesseis professores de escolas públicas e privadas, de quatro estados do Brasil (Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo) foram selecionados. Fiquei muito feliz por estar entre eles! O desafio do grupo foi estudar os impactos gerados na aprendizagem pelos modelos híbridos. A abordagem metodológica do ensino híbrido será retomada no segundo capítulo desta tese.

Os coordenadores do grupo, Adolfo Tanzi Neto, Fernando Trevisani e Lilian Bacich, por oito meses, por meio da plataforma Edmodo e alguns encontros presenciais, orientaram o grupo indicando referencial teórico para estudo e apresentaram desafios semanais para que os professores desenvolvessem os modelos híbridos em suas escolas e em cada contexto. Para mim, a parte mais valorosa dessa experiência foi o compartilhamento das conquistas e desafios, pois cada escola tem a sua cultura, sua infraestrutura, seus entraves e suas brechas. Ter acesso a outras práticas ampliou a minha compreensão sobre a docência nas redes pública e privada, nas quais o fazer pedagógico vai além dos recursos tecnológicos que se dispõem.

Quando soube que havia sido selecionada para participar do grupo, comuniquei à equipe de gestão da escola na qual trabalho há dezesseis anos. A gestão me deu todas as condições necessárias para que a experimentação fosse primeiramente inserida numa oficina educacional. Em 2015, com vistas à ampliação dessa experiência, elaborei, em parceria com a equipe de gestão, um programa de formação docente com o objetivo de ampliar a inserção da metodologia em outros componentes curriculares, disseminando-a desde o ensino fundamental até o ensino médio. Em continuidade ao programa de formação, em 2016, o

ensino híbrido passou a ser uma das bases metodológicas disseminadas com as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), do ensino fundamental ao ensino médio.

Participar dessa experiência foi importante para minha formação, não só pelo fato de ter adicionado à minha prática docente uma metodologia relevante, mas também pelo fato de eu poder integrar uma comunidade de troca, de estudos e de reflexões. Acredito que o professor no exercício da sua profissão seja muito solitário e que, na correria do seu dia a dia, e sob a pressão de um cronograma apertado face a um planejamento extenso para cumprir, acabe fechando a porta da sua sala de aula e pouco compartilhando a sua prática com os demais.

O fato é que eu não comecei sozinha, tive ao meu lado 15 professores de escolas públicas e privadas com a mediação de três coordenadores do grupo (Adolfo Tanzi Neto, Fernando Trevisan e Lilian Bacich). Compartilhamos os mesmos desafios, as mesmas aflições e descobertas. Como produto da experimentação vivenciada pelo grupo, foi lançado em 2015 o livro '*Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*', com as reflexões dos coordenadores e professores (CANNATÁ, 2017, p. 24).

Em 2014, eu experienciei o ensino híbrido num grupo mediado. Em 2017, eu investiguei as percepções que emergiram quando os professores promoveram a aprendizagem com foco na personalização, utilizando o ensino híbrido como metodologia e estratégias de aula. Nesta tese, a proposta é ampliar a concepção do hibridismo que vai além do emprego de estratégias de aulas, investigando como a convergência de saberes e técnicas, de práticas e métodos, de conceitos de tecnologias, de linguagens e recursos, de culturas e desafios se constituíram e se impactam (ou não) o currículo pela inter-relação entre as narrativas das histórias vividas (escola, professores e alunos) durante a pandemia, com os fundamentos teóricos e o estudo bibliográfico que serão nesta pesquisa referenciados.

É no entorno da pandemia da COVID-19 que este estudo se desenvolveu, pois além do medo da contaminação de um vírus dissimulado e arrogante, que levou milhares à morte e contaminou milhões pelo mundo, houve também a convocação à escola para a necessidade urgente do ensino emergencial remoto. Não houve tempo para preparação, capacitação ou reflexão. Tudo era para ontem: desde a apropriação de ferramentas e plataformas digitais, às aulas presenciais *ajeitadas* para o virtual; da escola, alunos e também das famílias tentando sobreviver entre um decreto e outro, um noticiário e outro, uma dor e outra e a certeza de que "nada será como antes amanhã..." (NASCIMENTO; RIBEIRO, 1972).

O ponto de partida da pesquisa

O ponto de partida desta pesquisa é a minha autobiografia, na coordenação do departamento de tecnologia educacional e em sala de aula (da educação infantil ao ensino médio), numa escola privada da cidade de São Paulo. É desse lugar que eu falo, e no qual vivencio a minha trajetória formativa, transformando-a aqui também num dos objetos de estudo deste trabalho. Além da minha vivência na pandemia, soma-se a esse estudo as narrativas de vinte professores e vinte alunos, vinculados à mesma escola da qual faço parte.

No período pandêmico, passei a maior parte do tempo em *home office* com a minha família unida, entendendo que "o melhor lugar do mundo é aqui e agora" (GIL, 1977). Durante o dia, seguíamos em cômodos separados e quando nos encontrávamos, gestos rápidos pediam silêncio, pois os microfones estavam sempre abertos, quer fosse para as minhas aulas ou reuniões, ou nas aulas *on-line* da PUC-SP, ou para o *home office* do meu marido, ou para as aulas síncronas dos meus filhos. Lembro-me do dia em que todos falavam juntos na mesa na hora do almoço, todos falando ao mesmo tempo e eu entrei em ação: "levantem a mão e esperem eu abrir o microfone de vocês" #famíliaEaD. Rimos muito nesse dia e comentamos sobre a saudade que sentiríamos desses momentos de convivência. Nesta época os desafios foram grandes, mas eu estava cercada de amor e é o amor que ameniza as durezas da vida.

Quando o isolamento começou e as jornadas eram muito, mas muito longas mesmo, com mais de 16 horas de trabalho, o Leo, com então 12 anos, veio até mim e disse: "Mãe, eu não sabia que você trabalha tanto!" Em outro momento, escuto a Bia, com 15 anos, no quarto, falando com as amigas numa sessão de vídeo chamada: "gente, a minha mãe não dorme mais, o departamento dela está enlouquecido." De fato, o que estávamos vivenciando, no dia a dia, no fazer pedagógico, era de uma temeridade gigantesca... Sobre a minha vida pessoal, o dia era longo (acumulava funções no *home office*!), sobre a minha vida profissional, o dia era curto (o dia acabava, mas a minha lista não!), sobre a minha vida acadêmica, o semestre voava (estava sempre atrasada com as leituras). Tempos de exaustão!

O contexto pandêmico

Na educação básica, os desafios das aulas se adensavam nas aulas virtuais que partiram dos domicílios dos professores e chegaram às casas dos alunos. Professores reuniram ferramentas, tutoriais e forças para dar conta da docência, aportados nas TDIC. Alunos privilegiados seguiram conectados e estudando remotamente. Alunos vulneráveis seguiram desconectados e aguardando. Famílias em *home office* equilibram papéis improvisados para um *homeschooling*³ adaptado, e a escola, no estado de São Paulo, após quase um ano de portas fechadas, reabriu como um serviço essencial à comunidade. O período pandêmico escancarou a desigualdade social entre o público e o privado, a urgência da formação docente, a adequação do currículo prescrito para o ensino emergencial remoto e o fortalecimento da educação em rede. Manter a sanidade e o exercício da docência, nos anos 2020 e 2021, foi um ato de resistência!

A respeito do vírus no meio do caminho, compreende-se por vírus de computador programas executáveis projetados para danificar o sistema operacional através da infecção de arquivos do sistema que podem ocasionar a perda total ou parcial do que o dispositivo armazena. Para esse mal há o antivírus, programa informático desenvolvido pelo homem para prevenir, detectar e eliminar. O termo *vírus de computador* surgiu por referência ao vírus que ataca o sistema imunológico do corpo humano. Para esse mal, a solução seria a vacina para todos, ou seja, o avanço da ciência na preparação biológica que fornece imunidade adquirida ativa para a doença.

Neste contexto, espera-se que, para cada vírus, informático ou biológico, a ciência e suas tecnologias prevaleçam "e toda raça então experimentará para todo mal, a cura" (SANTOS, 1988, s/n.). Por mais poética e esperançosa que seja a composição de Lulu Santos, a cura nem sempre é imediata e a pandemia do novo coronavírus, fez-nos lembrar de outros momentos vividos pela humanidade, nos quais vírus se espalharam ao redor do mundo, infectando milhares e milhares de pessoas, causando estragos e perdas, mas também avanços nas esferas sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais. Todavia, "alguns ataques bacterianos e virais a sociedades humanas foram muito mais letais do que qualquer desastre causado por seres humanos" (SCHEIDEL, 2020, p. 317).

³ Ensino lecionado, no domicílio do aluno, por um familiar ou por pessoa que com ele reside.

A fim de reativar a memória, com um brevíssimo contexto histórico, dentre as pandemias⁴ que afetaram a humanidade destacam-se: a *peste bubônica*, doença considerada, historicamente, a causadora da peste negra, que atingiu a Europa no século XIV, matando quase um terço da população; a *varíola*, doença que atormentou a humanidade por anos no século XVI, sendo que muitas das mortes foram causadas por doenças introduzidas pelos colonizadores; o *cólera*, primeira epidemia global, que em 1817 matou centenas de milhares de pessoas e que em 2010 levou um grupo de haitianos a brigar na Justiça contra a ONU para conseguir uma indenização pela responsabilidade na epidemia dessa doença que deixou milhares de mortos no país caribenho; a *gripe espanhola*, que em 1918 matou mais de um quarto da população mundial e que entre os afetados que vieram a óbito estava o ex-futuro presidente do Brasil, Francisco de Paula Rodrigues Alves, que morreu da doença, em 1919. A H1N1, conhecida como gripe suína, foi a primeira pandemia do século XXI, que surgiu no México em 2009, matando mais de 16 mil pessoas no mundo. Uma década depois, a Influenza A (H1N1) foi considerada até então a responsável pelo maior número de mortes no Brasil, com mais de 1.700 vítimas da gripe. Em 2019, um novo vírus se instalou entre os humanos, eis o SARS-CoV-2, o novo coronavírus. Frente às pandemias "todo o mundo habitado mudou: as pandemias como niveladoras e os limites do nosso conhecimento" (SCHEIDEL, 2020, p. 361).

Problema e objetivos

As interferências deste quadro na educação e especificamente nas atividades profissionais e na vida de professores, instigaram-me a adotar como mote desta pesquisa o hibridismo experienciado em uma escola, conforme delineado a seguir.

A questão-problema da tese é: qual é a essência dos fenômenos pandemia, currículo e hibridismo, a partir das experiências vividas por professores e alunos na pandemia da COVID-19?

Faz-se necessário mencionar que, embora esta pesquisa seja nomeada como qualitativa,

não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos, ou, seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita (ANDRÉ, 2013, p. 96).

⁴ Cinco epidemias que ajudaram a mudar o rumo da história. BBC News, 2020.

As pesquisas qualitativas, segundo Chizzotti (2014, p. 26) "não têm um padrão único" por admitirem que a "realidade é fluente e contraditória", dependendo assim da concepção, dos valores e dos objetivos pelo prisma do pesquisador.

Esta pesquisa qualitativa teve como objetivo geral interpretar os fenômenos da pandemia, do currículo e do hibridismo, por meio das experiências vividas por professores e alunos da educação básica, numa escola privada da cidade de São Paulo.

São objetivos específicos desta tese:

- descrever e interpretar os fenômenos pandemia, currículo e hibridismo
- contextualizar a cultura digital no período pandêmico;
- relacionar a aprendizagem ubíqua às metodologias ativas e às estratégias de aulas;
- analisar como se estabeleceu o hibridismo numa escola privada;
- interpretar as narrativas a partir das experiências vividas pela autora, pelos professores e pelos alunos para a compreensão da essência dos fenômenos.

Segundo Chizzotti (2021)⁵, "pesquisa é uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e as coerências de um conjunto". É nesta perspectiva que se investigou as transformações curriculares e em quais zonas de intersecção e conectividade a tecnologia influenciou o currículo durante ou pós pandemia. A importância do recorte temporal, delimitando os focos da investigação

decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são, pois, cruciais para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada (ANDRÉ, 2013, p. 99).

O desenvolvimento desta pesquisa analisou os protocolos de comunicação elaborados pela instituição, que circularam na escola para orientar as ações tanto no período de ensino emergencial remoto como nos momentos do chamado *híbrido*, abrangendo o período de março/2020 a março/2022, período este de ressignificação entre o início da pandemia e seus desdobramentos. Ademais, foram realizadas conversas roteirizadas por tópicos para análise na perspectiva hermenêutico-fenomenológica com professores e com alunos do ensino médio da instituição que materializaram-se em narrativas.

⁵ Registro da autora como notas de aula da disciplina Epistemologia da Educação, ministrada pelo professor doutor Antonio Chizzotti na PUC-SP.

Investigou-se também se a pandemia trouxe transformações curriculares por meio de intersecções e convergências, nas quais a tecnologia proporcionou novas estratégias de aula, interferiu na aprendizagem em rede e interviu nos vínculos entre a escola, os professores e os alunos, em relação às suas perenes influências.

O referencial teórico e o constructo dos autores

Esta tese é híbrida. Há escolhas de autores e suas abordagens teóricas, de contextos, narrativas e metodologias que se entrelaçam e compõem a pesquisa científica desta autora. A tese está vinculada ao grupo de pesquisa Formação de Educadores com suporte em meio digital, sob a orientação da Prof^a Dra. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, vinculada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Trata-se de uma vinculação epistemológica, logo a tese se encontra embebida nos estudos, produções e práticas desenvolvidas neste grupo e em disciplinas oferecidas pela orientadora, entre as quais foram realizados estudos aderentes ao tema desta.

Criado em 2003, o grupo atua na área de Ciências Humanas; Educação: Currículo. Conforme as repercussões dos trabalhos do grupo, publicados na [página](#) do CNPq, o grupo realiza pesquisa com várias perspectivas de investigação baseadas na pesquisa-ação-formação. Possui grande experiência em projetos de intervenção: Gestão escolar e tecnologias; Formação continuada de educadores para integração de tecnologias na escola; Programa Um Computador por Aluno. O grupo desenvolve a

investigação sobre o uso de tecnologias móveis na prática pedagógica, na aprendizagem e no desenvolvimento do currículo, com destaque para os projetos: O currículo do século XXI: a integração das TIC ao currículo - inovação, conhecimento científico e aprendizagem, com apoio do CNPq; Pesquisa produtividade (PQ 1D) de sua líder, intitulada Integração de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Básica: currículo, mobilidade e inovação, por meio do qual estuda questões relacionadas a integração entre o currículo e as tecnologias e desenvolve o conceito de *web currículo* (ALMEIDA, M. E. 2003, s/n.).

Os fundamentos e os aportes teóricos deste estudo apoiam-se nos seguintes autores, conforme mostra o *Quadro 1: Referencial teórico da tese*:

Quadro 1: Referencial teórico da tese

Eixos	Autores	Constructo a ser explorado na pesquisa
Educação, Currículo e Tecnologias	Adriana Rocha Bruno (2021)	Híbrido no campo da educação e da comunicação é a integração, a articulação de relação, de mistura e de atravessamentos.
	Antoni Zabala (1998; 2020)	A escola e o professor precisam conhecer dimensões para poder analisar as características diferenciais em cada uma das diversas maneiras de ensinar
	Antonio Chizzotti (2012; 2014; 2020; 2021)	A escola é o lugar da difusão, produção e reinvenção do conhecimento.
	Antônio Nóvoa (2015; 2021; 2022)	A pedagogia como um processo conjunto, no qual dependemos dos outros para nos educarmos, sendo por si uma forma de pertencimento mútuo.
	Branca Jurema Ponce (2012; 2010)	No currículo tem que caber as coisas da vida.
	Carlos Roberto Jamil Cury; Magali Reis; Teodoro Adriano Costa Zanardi (2018)	O currículo deve contemplar a multiplicidade de relações dos sujeitos da escola com o mundo.
	Fernando J. Almeida (2009; 2011; 2014; 2018; 2022)	Cada professor é único e é um intérprete do currículo, num trabalho coletivo com os demais professores.
	Inês B. Oliveira (2003; 2013)	O mesmo conteúdo de ensino, abordado ano a ano pelos professores, será sempre trabalhado diferentemente, cada um a seu modo.
	Jacqueline P. Barbosa (2020)	As práticas da cultura digital e das culturas de vida dos alunos podem ser abarcadas no currículo pelo viés dos multiletramentos.
	João M. Paraskeva (1998; 2016)	A apropriação das tecnologias por professores e por alunos propicia uma participação com intervenção crítica.
	John Dewey (1938; 1971)	O estudo em educação é o estudo da vida.
	José Gimeno Sacristán (2013; 2015)	Currículo é AQUILO que o aluno estuda.
	José Moran (2015)	Nas metodologias ativas o aprendizado se dá a partir de situações reais.
	José Armando Valente	Para alunos mais criativos, o professor precisa propor desafios nos quais os alunos possam

	(2011; 2015; 2017; 2019; 2021)	experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.
	Jurjo Torres Santomé (2004; 2022)	O trabalho curricular integrador a uma estratégia visível.
	Lev Semenovitch Vygotsky (2001; 2007)	A construção social do conhecimento.
	Lucia Santaella (2014; 2013)	Independente da ocasião é possível haver aprendizagem, pois a aprendizagem é ubíqua.
	Maria da Graça Moreira da Silva (2011; 2014)	As tecnologias móveis e a <i>web</i> são responsáveis por grande parte da nova configuração social que se entrelaça com o espaço digital.
	Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2003; 2004; 2008; 2011; 2017; 2019; 2020; 2021; 2022)	O <i>web</i> currículo integra as tecnologias com o currículo, envolvendo distintas linguagens, culturas e sistemas de signos.
	Michael B. Horn; Heather Staker (2015)	O aluno aprende, por meio do ensino <i>on-line</i> e presencial, com algum elemento de controle sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo.
	Paulo Freire (1982; 1991; 2000)	A tecnologia como expressão natural em que os seres humanos se engajam para melhor transformar o mundo.
	Pierre Lévy (1993)	O futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura devem ser fundado em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber, que favorecem novas formas de acesso à informação.
	Philippe Perrenoud (2013)	Considerar os saberes processuais como habilidades são recursos a serviço de competências mais globais.
Espaço, Tecnologia e Sociedade	Roxane H. S. Rojo (2017)	Multiletramentos como práticas pedagógicas com múltiplos letramentos, com a multiculturalidade e com a multimodalidade.
	Álvaro Vieira Pinto (1982; 2005)	Apesar do notório avanço tecnológico é relevante considerar que há também problemas gerados por esse benefício, em razão justamente do largo e indiscriminado emprego, que o torna ao mesmo tempo uma noção essencial e confusa.
	Bruno Latour (1994; 2019; 2021)	Quanto mais nos proibimos de pensar nos híbridos, mais seu cruzamento se torna possível.
	Byung-Chul Han (2017; 2018; 2019)	Híbrido é tudo o que deve a uma mistura de linhas, de tradição ou de sequências de significantes, tudo o que conecta diferentes discursos e tecnologias.

	Gilles Lipovetsky; Jean Serroy (2015)	As redes sociais, assim como a internet, desenvolveram a confusão dos papéis desempenhados pelos internautas, que são de fato ao mesmo tempo produtores e consumidores, usuários e encenadores, autores e público dos conteúdos que intercambiam <i>on-line</i> .
	Homi Bhabha (1998)	O hibridismo representa aquele 'desvio' ambivalente.
	Yuval Noah Harari (2018)	O uso da tecnologia não é bom ou ruim, tudo depende de como os humanos a utilizam e de quem está no controle (o homem ou a tecnologia).
	Zygmunt Bauman (2008)	É problema da sociedade contemporânea que emergem o individualismo, a fluidez e a efemeridade das relações humanas que são inconstantes e fundamentadas no medo da exclusão.
Complexidade	Edgar Morin (2002; 2007; 2008)	A complexidade do mundo fenomênico, por aquilo que é tecido em conjunto.
Metodologia	Christine Delory-Momberger (2016)	A narrativa biográfica se relaciona a uma atitude mental e comportamental, inserida na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia.
	D. Jean Clandinin; F. Michael Connelly (2011)	As pessoas vivem histórias e no ato de narrar se reafirmam, modificam-se e criam novas histórias.
	Jorge Larrosa (1999 2020)	O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, pois a experiência é uma espécie de mediação entre ambos.
	Maximina Maria Freire (2010; 2012; 2017; 2019)	A análise se relaciona com um fenômeno da experiência humana, interpretando-o a partir das percepções de quem o vivencia.

Fonte: A autora, 2021.

Nesta pesquisa, considera-se que os eixos e autores citados no *Quadro 1: Referencial teórico da tese* alguns são fundamentação central e outros são suportes periféricos, mas todos de alguma maneira contribuíram para a elaboração do constructo da pesquisadora que foi desenvolvida ao longo da tese.

A estrutura da tese

Esta tese propõe uma quebra de paradigma em relação a sua estrutura, trazendo a fundamentação metodológica para o capítulo I, pois entendo que é a metodologia adotada que orientou a pesquisa. A fundamentação metodológica (capítulo I) e a fundamentação teórica (capítulo II) enredam os fios teóricos com os quais a tese foi tecida no desenvolver do texto pelas escolhas e recortes que assim os fiz.

A partir do capítulo I, por meio das multimodalidades (ROJO, 2017), outras linguagens foram integradas para compreensões comunicativas dos conceitos e contextos no entorno desta tese, como canções e *podcasts*, os quais fazem parte da abertura de cada capítulo. Sobre as canções que antecedem os capítulos, trata-se de composições que viraram *hits* no período pandêmico, algumas viralizaram nas redes sociais com clipes para homenagear os profissionais da saúde e da educação, enquanto outras foram cantadas das sacadas e janelas, tocadas em *lives*, rádios e plataformas digitais. Composições de angústia, cura, gratidão e esperança por dias melhores. Nos *podcasts*, apresento-me e faço uma síntese dos principais tópicos abordados nos capítulos, com a proposta de permitir ao leitor ir além da leitura, a escuta. Assim, esta tese poderá ser lida e ouvida! Por fim, nuvens de palavras como as palavras mais relevantes, selecionadas pela autora, ilustram e finalizam os capítulos. Esta tese foi desenvolvida considerando que

a escrita acadêmica não é apenas um modo de apresentar dados ou resultados, é sobretudo uma forma de expressão pessoal e até de criação artística. Verdadeiramente, é no momento da escrita que se define o trabalho acadêmico, que cada um encontra a sua própria identidade como investigador (NÓVOA, 2015, p. 17).

No capítulo I apresento os percursos metodológicos, pois no cenário desta pesquisa qualitativa de cunho investigativo a abordagem metodológica base é a hermenêutico-fenomenológica de Maximina Freire (2010; 2012; 2017; 2019), tendo como suporte e meio a pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2011), apoiando-se também nos princípios teóricos da abordagem autobiográfica de Delory-Momberger (2012) e Larrosa (1999; 2020). Para interpretação das narrativas, considera-se que a experiência ampara a fundamentação, pois um “pesquisador hermenêutico-fenomenológico interessa-se, especialmente, pelo significado de uma experiência – particularmente de uma experiência de vida – que se constitui no ponto de partida e no destino final de uma investigação que se paute em tal orientação metodológica” (FREIRE, M., 2012, p. 183). Nesta pesquisa, para além do currículo e do hibridismo,

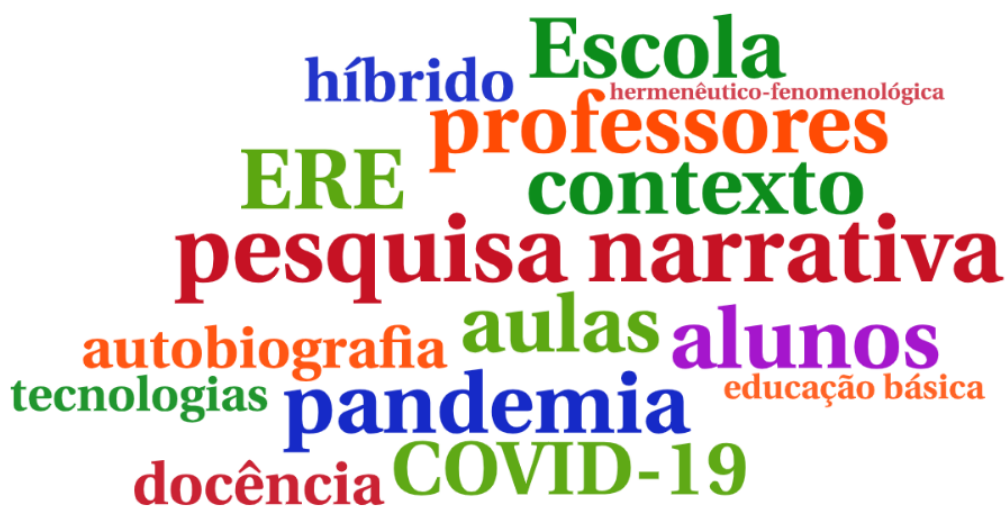
considera-se importante as narrativas dos participantes que fizeram esta história acontecer utilizando as TDIC como meio e suporte no processo de ensino, de aprendizagem e de possibilidades emergentes, em tempos de pandemia.

No capítulo II, a partir do quadro referencial teórico, já apresentado neste capítulo, inicia-se a fundamentação teórica deste trabalho que foi construída a partir dos conceitos de currículo, *web* currículo e as TDIC; de cultura digital e aprendizagem ubíqua; de metodologias ativas e estratégias de aula; do hibridismo e suas fundamentações e desdobramentos.

No capítulo III, descrevem-se os fenômenos investigados que foram interpretados, a partir da contextualização da pandemia na educação básica e a partir da narrativa da autora sobre a análise de protocolos de comunicação que marcaram a cronologia de março de 2020 a março de 2022, numa escola privada que também será objeto de estudo dessa pesquisa. Este capítulo é o constructo dos fenômenos que garante a sua identidade. As narrativas sobre as experiências na pandemia (professores e alunos) estão nos capítulos IV e V. As interpretações dos fenômenos por meio das narrativas são feitas no capítulo VI e por fim, as Considerações finais.

Na *Figura 2: Síntese da introdução* emerge de forma representativa uma nuvem com as palavras mais relevantes deste capítulo:

Figura 2: Síntese da introdução



Fonte: A autora, 2021.

Na análise da *Figura 2*, observa-se que, nesta pesquisa, a pandemia da COVID-19 foi a propulsora das narrativas, tendo no seu entorno o contexto escolar no qual professores da educação básica, no exercício da docência, utilizaram-se do ERE (Ensino Emergencial Remoto) e o *híbrido* para que suas aulas chegassem até seus alunos. No capítulo I, discorre-se sobre os percursos metodológicos desta tese.

No primeiro capítulo apresentam-se os percursos metodológicos, elucidando a escolha da abordagem hermenêutico-fenomenológica como metodologia base desta tese, tendo como suporte a pesquisa narrativa e autobiográfica; além de expor como ocorreram os registros dos textos que capturaram a essência humana. Justifica-se que trazer a metodologia para o início da tese deve-se a intenção de explicar e ambientar o leitor aos métodos em que esta tese foi desenvolvida e redigida, isto porque o método foi construído entrelaçando-se com os acontecimentos.



[A cura](#)

SANTOS, 1988.

*Existirá, em todo porto tremulará
A velha bandeira da vida
Acenderá, todo farol iluminará
Uma ponta de esperança*

*E se virá, será quando menos se esperar
De onde ninguém imagina
Demolirá toda certeza vã
Não sobrará pedra sobre pedra*

*Enquanto isso, não nos custa insistir
Na questão do desejo, não deixar se extinguir
Desafiando de vez a noção
Na qual se crê que o inferno é aqui*

*Existirá
E toda raça então experimentará
Para todo mal, a cura*

*Existirá, em todo porto se hasteará
A velha bandeira da vida
Acenderá, todo farol iluminará
Uma ponta de esperança*

*E se virá, será quando menos se esperar
Da onde ninguém imagina
Demolirá toda certeza vã
Não sobrará pedra sobre pedra*

*Enquanto isso, não nos custa insistir
Na questão do desejo, não deixar se extinguir
Desafiando de vez a noção
Na qual se crê que o inferno é aqui*

*Existirá
E toda raça então experimentará
Para todo mal, a cura*



[Clique aqui](#) ou acesse o
QR Code para ouvir o
podcast do Capítulo I.



1 Percursos metodológicos

A metodologia desta tese é híbrida. Neste capítulo, apresento que o contexto metodológico base deste estudo fundamenta-se na abordagem hermenêutico-fenomenológica (FREIRE, M., 2012; 2019), considerando que a descrição e interpretação dos fenômenos leva à essência da experiência vivida. Utilizo como suporte e meio a pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011), partindo da noção de experiência (LARROSA, 1999; 2020), e dos princípios teóricos da abordagem autobiográfica (DELORY-MOMBERGER, 2012). Descreve-se, também, nesse capítulo, como procederam-se os registros dos textos com o intuito de identificar a essência dos fenômenos de natureza humana. Inicialmente os fenômenos investigados não estavam claros para a autora, mas após estabelecer conversas roteirizadas por tópicos com os participantes, a essência dos fenômenos emergiram das narrativas.

Esta tese trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho investigativo com a interlocução do referencial teórico científico, constituindo-se numa pesquisa narrativa com a interconexão dos pensamentos expressos pelos participantes (a autora, professores e alunos). Segundo Delory-Momberger (2012, p. 524), o objeto da pesquisa biográfica é "[...] mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência".

As narrativas permitiram aos participantes narrarem suas próprias histórias. Ao analisar narrativas de professores e alunos que, assim como a autora, estiveram conectados a uma escola aportada nas TDIC durante a pandemia, procurou-se construir uma tese buscando na obra Pesquisa Narrativa, de Clandinin e Connelly (2011), o suporte para a fundamentação metodológica, principalmente pelo fato de que o objetivo desta pesquisa não é somente falar sobre o pandemia, currículo e hibridismo, mas também narrar as experiências vividas de março de 2020 a março de 2022. Segundo Machado (1995)

[...] a resposta a um texto é sempre outro texto, um outro sistema de signos, uma vez que é significação. Não estamos operando no circuito da codificação / decodificação; mas sim da codificação - decodificação - recodificação como atividade processual dialógica sem a qual não se pode falar em mensagem. (MACHADO, 1995, s/n.).

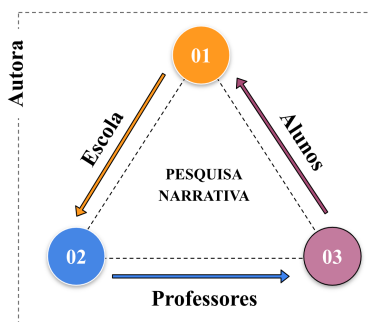
Entende-se que a codificação-descodificação-recodificação citada por Machado (1995) vai ao encontro do modo pelo qual as narrativas se modificam com o avanço da prática em sala de aula, porém persistindo como um gênero perene da humanidade. Segundo Chizzotti (2014, p. 29), "as pesquisas tomam, por sua vez, formas textuais originais recorrendo a todos recursos linguísticos [...]".

Entretanto, para Chizzotti (2014, p. 25) toda pesquisa carrega "uma concepção e o pesquisador assume, manifesta ou latente, ingênua ou justificadamente, uma concepção da realidade". Segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 51), pesquisa narrativa é "uma forma de compreender a experiência", é o ato de narrar o que toca no mundo, aquilo que é narrado atinge outras dimensões do ser, conectando, colaborativamente, o pesquisador ao(s) participante(s). Sendo assim o pesquisador

entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias e experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas as perspectivas: individual e social. [...] pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 51)

Na construção desta tese, as narrativas apresentadas sugerem um diálogo trazendo questões que permanecerão em aberto na estruturação dos próximos capítulos. Um dos objetivos é oferecer ao leitor espaços e pausas para uma leitura reflexiva, com a qual poderá retomar àquelas questões nas Considerações Finais, trazendo possibilidades (ou não) de respostas. Segundo Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2021)⁶, "a tese é a construção de uma teoria que advém da pesquisa" e essa construção está estruturada em seis capítulos, tendo no seu entorno a narrativa em três perspectivas, como mostra a *Figura 3: Perspectivas desta pesquisa narrativa*:

Figura 3: Perspectivas desta pesquisa narrativa



Fonte: A autora, 2021.

⁶ Registro da autora como notas de aula da disciplina Docência em rede na educação híbrida, ministrada pela professora doutora Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, na PUC-SP.

Construir a narrativa em três perspectivas, conforme mostra a *Figura 3*, vai ao encontro da possibilidade de analisar os fenômenos *pandemia*, *currículo* e *hibridismo* na escola pela narrativa da autora, dos professores e dos alunos, sendo que todos estão vinculados à mesma instituição de ensino.

1.1 A metodologia base: hermenêutico-fenomenológica

A escolha pela abordagem hermenêutico-fenomenológica tendo como suporte e método a pesquisa narrativa e os princípios teóricos da abordagem autobiográfica não foi casual, mas sim intencional, pois esta pesquisadora se interessa pela escuta ativa das experiências daqueles que têm o que narrar sobre um período que marcou para sempre a educação, período este em que autora esteve imersa tentando, assim como os demais, sobreviver a pandemia da COVID-19. Narrar é preciso! Ouvir e analisar também é preciso!

Relativamente ao conceito de “experiência”, Passeggi (2011, p. 148) afirma que o termo “deriva do latim *experientia/ae*⁷ e remete à ‘prova, ensaio, tentativa’, o que implica da parte do sujeito a capacidade de entendimento, julgamento, avaliação do que acontece e do que lhe acontece”. Já para Larrosa (2020, p. 18 e p. 28), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, e, “se e a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão”. Para Clandinin e Connelly (2011), “o entendimento e a composição de sentido da experiência” é algo que perpassa a pesquisa narrativa. Segundo Harari (2018, p. 21) “os humanos pensam em forma de narrativas e não de fatos, números ou equações, e, quanto mais simples a narrativa, melhor”.

A pesquisadora encontrou na abordagem hermenêutico-fenomenológica (FREIRE, M., 2012) a metodologia para a interpretação das narrativas da autora, vinte professores e vinte alunos, considerando que a experiência ampara a fundamentação, pois um pesquisador hermenêutico-fenomenológico interessa-se, especialmente, pelo significado de uma experiência — particularmente de uma experiência de vida — que se constitui no ponto de partida e no destino final de uma investigação (FREIRE, M., 2012). Desta forma, o mais importante nesta pesquisa são as narrativas com as experiências dos participantes que vivenciaram a educação

⁷ Houaiss, versão eletrônica.

em tempos de pandemia. O interesse elabora-se "no ponto de partida e no destino final de uma investigação que se pautar por tal orientação metodológica". (FREIRE, M., 2012, p. 183).

Segundo Maximina Freire (2012, p. 188), é possível afirmar que uma investigação fenomenológica “está basicamente fundamentada na experiência humana, a qual objetiva contemplar e descrever, em sua essência, em sua natureza mais intrínseca [...]” e que a investigação hermenêutica precisa “da textualização como ponto de partida para dedicar-se à interpretação de experiências e de fenômenos da experiência humana que procura compreender”.

A autora afirma que enquanto a "fenomenologia engloba o descobrimento e se refere 'como a experiência de vida orientada', a hermenêutica se relaciona à compreensão e procura entender 'como se pode interpretar os textos da vida' (FREIRE, M., 2012, p. 188). Buscando “descrever e interpretar” os fenômenos da experiência humana que são considerados como uma “fonte inesgotável de investigação, interpretações e reinterpretações”, Maximina Freire (2012, p. 189) une as abordagens “hermenêutica” e “fenomenológica” por hífen com o propósito de ressaltar o “caráter indissociável” das respectivas abordagens. Logo,

a hifenização que passo a utilizar não se explica, simplesmente, pela tradução do termo; há uma intencionalidade implícita na nomeação adotada que revela minha compreensão sobre a proposta metodológica e minha intenção de enfatizar tanto a relação entre as vertentes filosóficas que a compõem, como a importância igualitária da contribuição de cada uma (FREIRE, M., 2017, p. 178).

As narrativas foram tecidas no período entre 2020 e 2022, por meio do envio de áudios via *WhatsApp* ou manuscritos em editores de texto *on-line*, sempre partindo de conversas presenciais e serviram de instrumento gerador de textos para esta pesquisa, no qual os pensamentos expressos pelos participantes ocorreram de forma espontânea, permitindo que os fatos não fossem categorizados, mas sim que os fenômenos *pandemia*, *currículo* e *hibridismo* na escola fossem revelados.

Após a gravação dos áudios, as narrativas emolduraram-se em material textual, o qual, indispensável para essa investigação e análise, foi elaborado pelo processo de transcrição. O material textual deu corpo à experiência humana, e é essa que traz a fundamentação, pois “o mundo não é fundamentalmente o que se pensa sobre ele, mas o que nele se vive” (McCOY, 1993, p. 4, *apud*. FREIRE, M., 2012, p. 182). Maximina Freire afirma entender que

a textualização das experiências vividas pelos participantes de uma investigação específica pode ser vista como um instrumento mediador entre o

momento em que foram compartilhadas, o momento em que foram registradas e os vários momentos em que foram interpretadas/ re-interpretadas, pelo pesquisador e pelos participantes, em função do interesse em desvendar um determinado fenômeno (FREIRE, M., 2010 p. 21).

A partir do processo de textualização, ou seja, do registro das experiências vividas, a interpretação dos textos teve início com uma sucessão de procedimentos referidos como etapa de tematização, procurando não apenas fazer emergir os temas hermenêutico-fenomenológicos (FREIRE, M., 2012) que revelam o fenômeno investigado, mas conferir-lhes identidade, pois o fenômeno deve ser sentido e não categorizado. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a textualização de experiências

[...] permite o desenvolvimento de uma atividade investigativa mediada que não apenas captura experiências vividas, mas que pode também levar pesquisador e pesquisado(s) a retomá-las, na sua versão mais original, inúmeras vezes, e refletir sobre elas, chegando, potencialmente, a outras interpretações e re-interpretações (FREIRE, M., 2010, p. 22).

Acessando o link <<https://shre.ink/kyvM>> estão disponíveis, na íntegra, as narrativas com os vinte professores e no link <<https://shre.ink/kyv1>> as conversas com os vinte alunos. A opção por anexá-las tem o intuito de ceder espaço às vozes, legitimar as práticas, valorizar os participantes e proporcionar ao leitor um contato com as narrativas no seu formato original.

Anexar as narrativas na íntegra como um procedimento metodológico desta pesquisa caracteriza-se também não apenas como um registro da ação dos participantes, mas também como uma interpretação da pesquisadora e, principalmente, como uma possibilidade de emergirem outras reflexões e interpretações dos fenômenos *pandemia, currículo e hibridismo* na escola, caminhando assim na direção da ciência aberta...

As narrativas passaram pela etapa de tematização com o objetivo de buscar a compreensão da essência do texto, fazendo emergir os temas que compõem a essência dos fenômenos investigados, nesta tese, o hibridismo. É relevante destacar que Maximina Freire (2012) adverte que é importante ultrapassarmos a aparência do texto (como é) para buscarmos a essência do texto (compreendê-lo a partir da sua abordagem dos elementos que compõem a sua natureza mais intrínseca). Sendo assim,

uma investigação de natureza hermenêutico-fenomenológica busca elaborar uma descrição detalhada de um fenômeno, sem perder de vista que esse fenômeno é, em si, muito mais intrincado do que qualquer interpretação textual possível (FREIRE, M., 2010, p. 23).

Os temas são substantivos que emergem dos textos, ou seja, são os “*constructos* que compõem a essência de um fenômeno da experiência humana e que, portanto, lhe conferem

identidade”. (FREIRE, M., 2012, p. 189). Segundo a autora, a escolha de temas, subtemas e subsubtemas revela a relação dialógica e complementar entre os substantivos que expressam a interpretação do fenômeno, não contextualizando uma relação hierárquica entre eles (FREIRE, M., 2012).

Os procedimentos de refinamento e ressignificação, etapa denominada por procedimentos que, segundo Maximina Freire (2012), operacionalizam a tematização, devem ser realizados a partir de diversas leituras e com base no distanciamento e em releituras dos textos coletados. Refinar o texto consiste em identificar as unidades de significado e sua relevância em função dos fenômenos sob investigação; ou seja, observar e eleger os termos (substantivos) que melhor expressem ou se relacionem ao fenômeno e suas características fundamentais. A partir da identificação das primeiras unidades de significado

[...] tem início um procedimento que nomeio refinamento (FREIRE, 2006, 2007), o qual possibilita que unidades identificadas possam ser descartadas e novas unidades possam ser identificadas. O refinamento se associa ao que denomino ressignificação (FREIRE, 2006, 2007), movimento que coloca unidades de significado em contínuo confronto, permitindo que as percepções anotadas e interpretações iniciais sejam confirmadas, reformuladas ou descartadas e indicadas por nomeações mais pontuais (FREIRE, M., 2010, p. 23).

Após a interpretação, deve-se sistematizar os procedimentos, de acordo com a denominação que Maximina Freire (2007) faz das rotinas de organização, de interpretação e de validação, sendo esses traços distintivos da abordagem hermenêutico-fenomenológica. Para sintetizar as rotinas de organização e interpretação da abordagem hermenêutico-fenomenológica, Maximina Freire (2007) apresenta um quadro com os encaminhamentos e movimentos característicos dessa orientação metodológica, conforme mostra o *Quadro 2: Rotinas de organização e interpretação*, ilustrado a seguir.

Quadro 2: Rotinas de organização e interpretação

	T E M A T I Z A Ç Ã O			
TEXTUALIZAÇÃO	REFINAMENTO: IDENTIFICAÇÃO DAS PRIMEIRAS UNIDADES DE SIGNIFICADO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	DEFINIÇÃO DOS TEMAS E SUBTEMAS
	Ciclo de validação			
Transcrição literal dos textos que capturam as experiências vividas pelos participantes e as informações por eles fornecidas	Primeira leitura e início da identificação das primeiras unidades de significado (as mais claramente perceptíveis)	Releituras, questionamento da relevância das unidades de significado já estabelecidas e estabelecimento das primeiras articulações entre elas. Esse procedimento pode incluir a identificação de novas unidades de significado ou exclusão de unidades anteriormente indicadas.	Novas releituras e maior refinamento com possibilidade de confirmação/ descarte das unidades de significado e/ou articulações definidas anteriormente. As abstrações obtidas vão sendo nomeadas por meio de substantivos.	A partir da confirmação dos refinamentos e abstrações obtidos anteriormente, identificação da relação temática entre as nomeações resultantes. A partir delas, definição dos temas, subtemas, sub-subtemas, sub-sub-temas

Fonte: Rotinas de organização e interpretação (FREIRE, M., 2007)

A partir do *Quadro 2: Rotinas de organização e interpretação*, segundo Maximina Freire (2010), ocorre o aprofundamento da interpretação do fenômeno que

vai sendo gradativamente conquistado por meio da recorrência dos procedimentos de refinamento e ressignificação que torna possível estabelecer e, posteriormente, refinar cruzamentos e inter-relações entre as unidades de significado. Assim, gera-se o ciclo de validação (van Manen, 1990), o qual confere à interpretação hermenêutico-fenomenológica validade e confiabilidade, legitimando as descobertas e, em alguma medida, dando conta da subjetividade interpretativa, que é inerente à abordagem (FREIRE, M., 2010, p. 24).

A fim de demonstrar o processo de interpretação dos textos transcritos, selecionei um trecho da conversa hermenêutica do professor número 7, descrito na coluna 1 (textualização), conforme mostra *Quadro 3: Exemplo de rotina de organização e interpretação*:

Quadro 3: Exemplo de rotina de organização e interpretação

T E M A T I Z A Ç Ã O				
TEXTUALIZAÇÃO	REFINAMENTO: IDENTIFICAÇÃO DAS PRIMEIRAS UNIDADES DE SIGNIFICADO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	DEFINIÇÃO DOS TEMAS E SUBTEMAS
Ciclo de validação				
"Mesmo trabalhando com tecnologia eu sinto que eu não explorava tanto as potencialidades de algumas ferramentas digitais como os tutoriais em vídeo e aplicativos para a gamificação. Percebi que durante a pandemia fiquei procurando recursos alternativos para deixar a aula mais dinâmica".	Professor de STEAM-S Considera que não explorava ferramentas digitais e tutoriais na sua totalidade Busca por mais recursos digitais na pandemia Preocupação em deixar a aula on-line mais dinâmica	Reconhecimento de que fazia o uso superficial de alguns recursos digitais Curadoria de novos conteúdos Reflexão sobre o uso das TDIC nas aulas online	Ampliação da análise dos recursos digitais, com a reflexão sobre o uso das TDIC nas aulas online	Tema: prática docente Subtema: TDIC sub-subtema: planejamento

Fonte: A autora a partir das rotinas de organização e interpretação (FREIRE, M., 2007)

Segundo Maximina Freire, pode-se afirmar que a abordagem hermenêutico-fenomenológica, como orientação metodológica,

envolve o pesquisador de uma forma inusitada, colocando-o em contato diferenciado com os textos coletados e considerando sua bagagem experiencial e sua subjetividade como traços relevantes que não podem ser, simplesmente, ignorados. Nesse sentido, os procedimentos de refinamento, ressignificação e nomeação de temas estão naturalmente marcados pela ótica desse pesquisador que, portanto, não pretende apresentar uma interpretação única e final para o fenômeno que investiga, ou melhor, para uma manifestação desse fenômeno (FREIRE, M., 2010, p. 25).

Para Maximina Freire, a interpretação do pesquisador trata-se de “uma interpretação possível que, como tal, precisa ser documentada para que se mostre consistente e viável” (FREIRE, M., 2010, p. 25). Entretanto, ela deve permanecer aberta para “outras interpretações igualmente possíveis” por aqueles que possuem outras experiências vividas e, desta forma, “esse pesquisador poderá ter uma visão mais ou menos refinada da essência do fenômeno em foco”.

1.2 A metodologia suporte: pesquisa narrativa e autobiográfica

A utilização como suporte e como meio da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011) vai ao encontro da ideia de que a “experiência educacional deveria ser estudada narrativamente” (CLANDININ; CONNELLY, 2011 p. 49). Segundo os autores, a pesquisa narrativa é

uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *milieus*⁸. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias e experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas as perspectivas: individual e social. [...] pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 51)

Quando o pensamento sobre a pesquisa narrativa atinge o “território intelectual de outra forma de pensamento”, Clandinin e Connelly (2011, p. 53) nomeiam esse espaço como “fronteira” e ilustram as experiências vividas como “a vida nas fronteiras”, trazendo como tensões pertencentes à interação, ao contexto, às pessoas, às ações e às certezas. A partir das narrativas, analisar o espaço da escola e da sala de aula *on-line* ou presencial (fronteira) com as experiências vividas na pandemia da COVID-19 (a vida nas fronteiras) torna-se fortemente relevante pelo fato de envolver *pessoas*, sendo esse um ponto a ser considerado. Apoio-me também em Bruner (2002), porque acredito que “nós viemos inicialmente equipados, se não com uma teoria da mente, certamente com um conjunto de predisposições para interpretar o mundo social de uma forma particular e para agir sobre as nossas interpretações” (BRUNER, 2022, p. 47).

Para Clandinin e Connelly (2011, p. 63) “as pessoas, em qualquer ponto no tempo, estão em processo de mudança e, do ponto de vista da Educação, parece importante ser capaz de narrar em termos do processo”. Para Dewey (1938), o estudo em educação é o estudo da vida. A favor dessa ideia Clandinin e Connelly (2011, p. 27) afirmam que “as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros [...]”. De acordo com Bruner (2002, p. 46), “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências, envolvendo seres humanos como personagens ou autores”.

⁸ Do alemão: ambiente.

A integração do ensino emergencial remoto e híbrido às práticas docentes, conforme o pensamento narrativo, pode ser vista como um símbolo narrativo vivido. Logo, entende-se que as ações da escola, dos professores e dos alunos foram interpretadas como expressões das práticas narradas pelos próprios participantes. No pensamento narrativo, o ato de interpretar as práticas docentes e discentes na pandemia da COVID-19 pode gerar outros sentidos, uma vez que cada interpretação deva ser considerada como uma das possibilidades, permitindo ao leitor interpretações variadas sobre o mesmo texto. Segundo Larrosa (2020, p. 32) "o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida".

Nesta pesquisa, procurei investigar experiências vividas (no período de março de 2020 a março de 2022) e assim analisar narrativas autobiográficas que dessem luz aos fenômenos (*pandemia, currículo e hibridismo*) e que trouxessem nuances em temas e subtemas diferentes à relevância desta pesquisa científica. Para os autores da obra *Pesquisa narrativa*, contextualizar faz toda a diferença. Citar os “tempos” de vivência e experiência (da pesquisadora e dos participantes) é algo importante, uma vez que, “no pensamento narrativo, a temporalidade é uma questão central” (CLANDININ; CONNELLY, 2011 p. 63), considerando que “localizar as coisas no tempo é a forma de pensar sobre elas”.

Segundo os autores, os “pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos”, pois o “interesse pelas pesquisas provém das nossas próprias histórias”, do que decorre, no caso deste estudo, a opção de contextualizar a minha autobiografia na coordenação e na sala de aula durante a pandemia, dando “forma ao enredo de investigação narrativa” e ao inserir outras experiências vividas. Para Delory-Momberger (2012, p. 524), o objeto da pesquisa biográfica é "explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social" a fim de "mostrar como eles dão forma a suas experiências". Segundo Larrosa (2020) é

posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer" (LARROSA, 2020, p. 34).

A narrativa biográfica não se restringe apenas ao discurso, às formas orais ou escritas, mas primeiramente a “uma atitude mental e comportamental”, ou seja, a “uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação” inserida na “relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525). Segundo Larrosa (2020, p. 30) "o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida

humana”. As narrativas são contextualizadas em uma escola com características específicas e, portanto, são perpassadas pelas experiências no contexto apresentado a seguir e pelos conhecimentos e identidades dos professores e dos alunos.

1.3 O local da pesquisa

A pesquisa foi realizada numa escola privada da cidade de São Paulo, que tem aproximadamente 1.000 funcionários, destes aproximadamente 450 professores, e 4.400 alunos, da educação infantil ao ensino médio. Fundada no início do século XX, trata-se de uma instituição sem fins lucrativos, administrada por um conselho de ex-alunos que atuam de forma voluntária.

Dentre as premissas da instituição, está o propósito de ser uma escola inovadora fundamentada nos melhores valores da tradição e da contemporaneidade, orientada para uma formação integral dos seus alunos.

Trabalho na escola há 16 anos e observo que há um forte investimento na sua infraestrutura e no que rege o pedagógico de maneira geral, além do incentivo e apoio financeiro na capacitação dos seus funcionários.

Missão, valores e princípios são as diretrizes do projeto político pedagógico e a cada ano as equipes de alta e média gestão elegem uma palavra para as ações do ano letivo. Em 2020 a palavra foi *confiança*, em 2021 *humanismo* e em 2022 *renovação*. Avalio que a escolha das palavras dos anos a que se refere essa pesquisa foram influenciadas pelo contexto da pandemia da COVID-19, pois foi preciso confiar na equipe, valorizar as relações humanas e rearranjar o currículo e as práticas a partir de tudo que até então havíamos vivido no ensino emergencial remoto e no *híbrido*.

1.4 Os participantes

Participaram da pesquisa vinte professores e vinte alunos que, colocando um numeral ao lado do outro, formam 2020, ano marcante para o mundo e em especial, para a educação e para as experiências de todos os viventes. A autora desta pesquisa não está entre os vinte professores participantes, mas suas narrativas se entrelaçam com as intencionalidades do trabalho, pelo fato

de viverem o mesmo período com aspectos semelhantes, porém não idênticos, pois cada experiência é singular. A escolha dos participantes desta pesquisa vai ao encontro do conceito denominado por Fish (1980, p. 14) de comunidade interpretativa, ou seja, comunidades “formadas por aqueles que compartilham estratégias interpretativas”. De acordo com Lourenço (2013), Fish enaltece a contribuição de comunidades interpretativas ao afirmar que “na verdade, são as comunidades interpretativas, ao invés do texto ou do leitor, que produzem significados e são responsáveis pelo surgimento de características formais”. (FISH, 1980, p. 14, *apud*. LOURENÇO, 2013, p. 167). Para Fish (1980), o contexto frequentemente inclui a intencionalidade autoral, embora não esteja limitado a isso. Fish afirma que interpretamos porque somos parte de uma comunidade interpretativa que nos fornece uma forma particular de ler um texto e de analisar um fato.

É relevante mencionar que o contexto no qual se desenvolveu esta pesquisa envolveu intencionalidades, práticas e interações no entorno da pandemia da COVID-19, tendo em mira o contexto de aprendizagem. Segundo Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Armando Valente (2014, p. 1165) a concepção de contexto de aprendizagem

foi aprofundada no trabalho de Figueiredo e Afonso (2006), sendo que estes autores propõem um modelo baseado em três conceitos: evento de aprendizagem, como a situação em que o indivíduo aprende; conteúdo, que se refere à informação estruturada e codificada como texto, material multimídia, palavra falada do professor ou qualquer outro meio; e contexto que é o conjunto de circunstâncias relevantes para o aluno construir seu conhecimento (ALMEIDA, M. E.; VALENTE, 2014, p. 165).

Apoio-me em Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Armando Valente (2014, p. 1166) ao afirmar que a “aprendizagem não só ocorre em um determinado contexto, ela se integra a outros contextos assim como gera novos contextos por meio da interação contínua que acontece com o uso das tecnologias”. As aulas ministradas na pandemia caracterizam um evento de aprendizagem atípico, no qual o conteúdo do conjunto das circunstâncias pandêmicas foi de extrema relevância para que o aluno pudesse construir seu conhecimento e o professor adequar a sua prática pedagógica.

1.5 Registros dos textos que capturaram a essência dos fenômenos

Assim que definida a pesquisa, a direção da escola privada assinou o termo “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” por ser um dos participantes. Da mesma forma, os professores também participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em relação aos alunos, por serem menores de idade, os responsáveis assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Ambos os instrumentos aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP), parecer nº 5.257.046, em que foram apresentados os objetivos da pesquisa bem como o esclarecimento de que a pesquisa não envolveria qualquer tipo de custo, explicitando-se, também, que a identidade de cada participante e da instituição mencionadas nas conversas hermenêuticas permaneceram preservadas, tanto quanto o direito de desistência de participação. Após o exame de qualificação, pela relevante contribuição da banca, houve alteração no título e ajustes na questão-problema da pesquisa, mas não houve mudança nos instrumentos de registro dos textos que capturaram a essência dos fenômenos e os termos já haviam sido assinados.

Inicialmente os participantes responderam a um breve questionário no *Google* Formulários, a fim de que a pesquisadora pudesse traçar o perfil quanto ao gênero, idade e demais especificidades. As questões dos formulários estão no *Apêndice D* (professores) e no *Apêndice E* (alunos). A investigação, descrição e interpretação dos fenômenos estão nos capítulos III, IV e V. As narrativas foram registradas, no período entre 2020 e 2022, por meio do envio de áudios no *WhatsApp* ou manuscritos em editores de texto *on-line*, sempre partindo de conversas presenciais e roteirizadas por tópicos. Os roteiros das conversas com os participantes estão no *Apêndice F* (professores) e no *Apêndice G* (alunos). Na *Figura 4: Síntese capítulo I*, emergem de forma representativa uma nuvem com as palavras mais relevantes deste capítulo:

Figura 4: Síntese capítulo I



Fonte: A autora, 2022.

Na análise da *Figura 4*, as palavras elucidam o propósito desta tese: narrar, refletir e interpretar os fenômenos das experiências das histórias vividas por professores e por alunos numa escola de educação básica, durante a pandemia da COVID-19, dando sentido ao texto que é desenvolvido na pesquisa. A seguir, no capítulo II, aborda-se a fundamentação teórica da tese acerca do *currículo* e do *hibridismo*.



[Paisagem da janela](#)

BRANT; BORGES, 1977.

*Da janela lateral do quarto de dormir
Vejo uma igreja, um sinal de glória
Vejo um muro branco e um voo pássaro
Vejo uma grade, um velho sinal*

*Mensageiro natural de coisas naturais
Quando eu falava dessas cores mórbidas
Quando eu falava desses homens sórdidos
Quando eu falava desse temporal
Você não escutou*

*Você não quer acreditar
Mas isso é tão normal
Você não quer acreditar
Eu apenas era*

*Cavaleiro marginal lavado em ribeirão
Cavaleiro negro que viveu mistérios
Cavaleiro e senhor de casa e árvores
Sem querer descanso nem dominical*

*Cavaleiro marginal, banhado em ribeirão
Conheci as torres e os cemitérios
Conheci os homens e os seus velórios
Quando olhava da janela lateral
Do quarto de dormir*

*Você não quer acreditar
Mas isso é tão normal
Você não quer acreditar
Mas isso é tão normal*

*Um cavaleiro marginal, banhado em ribeirão
Você não quer acreditar*



[Clique aqui](#) ou acesse o QR Code para ouvir o podcast do Capítulo II.



2 Currículo e hibridismo

A fundamentação teórica desta tese é tecida em um processo *híbrido*. Este capítulo trata das vicissitudes da educação e na primeira parte trago a complexidade do mundo fenomênico (MORIN, 2007) relacionado ao contexto de pandemia. No decorrer do capítulo, estabeleço o diálogo com as concepções e posicionamentos de autores sobre currículo, assim como sobre elementos inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem, abordo o currículo e as TDIC, contextualizo a cultura digital e a aprendizagem ubíqua, além das metodologias ativas e as estratégias de aula em tempos de pandemia. Por fim, inicio a reflexão sobre o *hibridismo* trazendo fundamentações e possíveis desdobramentos.

É fato que o século XX foi marcado por mudanças profundas que ocorreram em escala mundial, entre as quais se destacam o avanço da tecnologia de informação, o desenvolvimento dos processos de comunicação e de educação, do conhecimento, bem como a globalização econômica. Para Morin (2008, p. 182) "uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos e essas interações produzem um todo organizador que retroage sobre os indivíduos para co-produzi-los enquanto indivíduos humanos". Entretanto, Morin (2007) alerta que não basta rever doutrinas e métodos, mas sim elaborar uma nova concepção do próprio conhecimento, no qual ao invés da fragmentação de saberes, propõe-se o conceito de complexidade a partir do pensamento crítico sobre o próprio pensar e seus métodos, o que implica sempre voltar ao começo, afinal complexidade

[...] é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituições heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza [...] (MORIN, 2007, p. 13)

A respeito do mundo fenomênico no qual vivemos, é preciso repensar que não há mais espaço para *isso ou aquilo, nem isto nem aquilo*, mas sim do *isto* e do *aquilo* (MORIN, 2007).

A complexidade é, também, "um problema conceitual e lógico que confunde as demarcações e as fronteiras bem nítidas de conceitos como *produtor* e *produto*, *causa* e *efeito*, *um* e *múltiplo*" (MORIN, 2008, p. 183). Os "inconvenientes da complexidade" evidenciam, na verdade, as "vantagens da complexidade", em que é possível "manter a dualidade no seio da unidade" na qual "as fontes do bloqueio e da perturbação são as mesmas da superação e invenção" (MORIN, 2002, p. 112). No pensamento complexo, "não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte" reajustando assim a reorganização do "processo onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causa e produtores do que os faz produzir" (MORIN, 2007, p. 74). No pensamento complexo, a construção do conhecimento se constitui "como se todo momento ou elemento do processo implicasse, de certo modo, todos os outros como se tudo acontecesse e fosse construído nas interferências entre todos os momentos e elementos do processo" (MORIN, 2002, p. 116-117).

No início da segunda década do século XXI, a educação foi catapultada para o epicentro de uma crise, pois o mundo ficou rendido à pandemia da COVID-19. Em 2020, tudo mudou e, nesse contexto, segundo Nóvoa (2022, p. 25), "a necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias" e em poucos dias a escola adaptou-se em diferentes espaços de aprendizagem. No tsunami da pandemia, as casas viraram salas de aula, concorrendo com horários de estudo dos alunos e de trabalho dos pais, os métodos pedagógicos foram ajustados para caber no ensino emergencial remoto e *híbrido*, nas adaptações de procedimentos metodológicos e avaliações *on-line*. Com a pandemia

[...] a escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e também na educação. Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Repentinamente. Brutalmente (NÓVOA, 2022, p. 34).

Em meio ao caos e à crise mundial, que impactou a educação de maneira nunca vivida pela humanidade, observou-se uma rede social de elementos (materiais e imateriais) que consolidaram os avanços e os retrocessos em tempos de pandemia. Para Singer (2019, s/n.) o período pandêmico "evidenciou dramaticamente a aceleração, interconexão e multidimensionalidade" em que mais nada seria como antes, pois "a história não retrocede, o tempo nunca fica em suspenso". É muito provável que a escola não volte a ser como era antes, mas Singer aponta para uma dúvida sobre o que viria depois da pandemia: teremos um "mundo de acirrada desigualdade ou de empatia e solidariedade?" São muitos os questionamentos a respeito de como a escola se sustentará após um período de profundas adaptações e entraves. Para Latour (2021, p. 101) "é certo que asfixiamos por detrás das máscaras, mas iremos

finalmente, talvez, assumir uma outra forma". Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2020, p. 166) afirma que "tratar de presente e de futuro impõe olhar o passado que engravida o presente, e permite interpretar os caminhos percorridos e perspectivar o porvir". Segundo Latour (2020, s. n.) no "meio à dor mais extrema, estamos vendo que a ordem mundial, que nos diziam ser impossível de mudar, tem uma plasticidade espantosa e que, como coletivo, os seres humanos não estão indefesos. Tudo depende, é claro, da sua capacidade de resistir ao retorno à ordem anterior". Apesar de um estado ideal que complete a harmonia entre os indivíduos, Paulo Freire (1992) alerta que

não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua" (FREIRE, P., 1992, p. 91-92).

Para Casali (2020, p. 11), a travessia da crise ainda está em curso e há indícios de que "[...] precisamos retomar o currículo como um percurso aberto, cuja errância não seja considerada defeito e sim virtude. Em cuja imprevisibilidade se encontre a sua melhor potência". De acordo com Chizzotti (2020, p. 220), o que vivemos "deixará cicatrizes duradouras e obrigará cada um a reconhecer os riscos iminentes à própria vida". E os riscos iminentes ao currículo? A favor dessa ideia

a incerteza representa, em modo hiperbólico, a própria condição humana. E se a educação é uma prática vital - muito além dos seus valores instrumentais e funcionais - ela não poderia ser diferente. O Currículo é um (in)certo percurso de formação (CASALI, 2020, p.10).

Segundo Chizzotti (2020, p. 220), a pandemia revelou que "a maré digital" provocou o chamado a um novo currículo e "ignorar essa lição, patenteada no decurso da epidemia COVID-19, será perder o curso da história". Para Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2020, p. 169), "o currículo do futuro deve ser flexível e aberto à articulação com as múltiplas culturas, à incorporação de questões que emergem da realidade [...] e outras metodologias ativas em experiências curriculares constituídas nas redes". No meio da crise, no ensino emergencial remoto, observou-se a resiliência de pesquisadores, professores e alunos (também de seus familiares) que seguiram aportados nas TDIC, com a incerteza do calendário letivo.

Segundo Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2020, p. 166), "[...] a produção e disseminação de conhecimento é essencial para subsidiar a tomada de decisões de gestores de

políticas públicas multissetoriais, a definição de prioridades e estratégias que permitam mitigar os impactos da doença". E por falar em história, ela seguiu sendo escrita diariamente com a incerteza entre a vida e a escola, entre a chegada da vacina para todos e o retorno das aulas 100% presenciais, entre os impactos da rede social de elementos materiais e imateriais. Chizzotti (2020, p. 220) conclui que, como educadores, podemos vislumbrar o pior ou nos reequacionar para um outro olhar no qual "a escola, as tecnologias e o currículo farão parte desta nova determinação de organização do mundo".

A fim de contextualizar o cenário desta era, é relevante mencionar, nesta pesquisa, mesmo que de forma breve, a contribuição de Bauman (2008) no que diz respeito à "fluidez" do mundo contemporâneo. Bauman, que dedicou a vida a pesquisar sobre a condição humana, é reconhecido como o pensador dos tempos líquidos por evidenciar os problemas da sociedade contemporânea, na qual emergem o individualismo (marca registrada da sociedade moderna que se configura enquanto troca dos valores liberdade e segurança), a fluidez e a efemeridade das relações humanas que são inconstantes e fundamentadas no medo da exclusão. A vida, em sua totalidade, é ilustrada pelo autor com episódios e uma série de recomeços.

Correlacionando as premissas de Bauman com as circunstâncias da COVID-19, a pandemia impactou drasticamente nos valores de liberdade e de segurança nas interações humanas no que diz respeito ao convívio presencial em ambientes, como na escola, por exemplo, que até então eram considerados como territórios seguros. O medo da contaminação intensificou a necessidade do individualismo e o retorno ao ensino presencial configurou-se como um novo episódio no qual a educação precisou se fortalecer para esse recomeço em presença. Segundo Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2022, p. s/n), foi paralelo ao prejuízo gerado pela suspensão das aulas presenciais que emergiram "oportunidades educacionais jamais imaginadas no que tange às práticas educacionais de distintos setores" que, com a conexão e o acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação, impactaram o currículo demasiadamente, deixando marcas profundas que precisamos compreender e identificar dificuldades, riscos e potencialidades pedagógicas.

2.1 O currículo e as TDIC

Falar sobre currículo é muito mais do que relacionar o que contempla o plano de ensino com seus conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Vai muito além da análise do

índice do livro didático adotado. "O currículo dá forma à educação" (SACRISTÁN, 2013, p. 10). O currículo é um território de disputas políticas de diferentes grupos e ideologias (PONCE, 2020)⁹. A política de educação é uma política de currículo, uma forma de ensinar ainda que tradicional; um "campo de disputa entre os projetos que se colocam em conflito na sociedade" (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 72); uma seleção que se materializa num documento oficial da escola, mas nem sempre é a prática desenvolvida. É a sinalização de um caminho que se deve percorrer e que se incumbe de levar aos cidadãos conhecimentos, valores e práticas que garantam a formação da personalidade a partir de uma coesão nacional, educando assim para uma participação ativa na sociedade (CHIZZOTTI, 2021).

"Currículo é aquilo que o aluno estuda" (SACRISTÁN, 2013, p. 16). Entretanto, o currículo "não se restringe apenas à transferência e aplicação do conteúdo prescrito em documentos de referência para repassar ao aluno no contexto da sala de aula" (ALMEIDA, M. E.; VALENTE, 2011 p. 15). No currículo tem que caber as coisas da vida (PONCE, 2020)¹⁰. A frente desta era se faz necessário encontrar alternativas que "articulem o currículo com vivências, experiências e problematizações necessárias à transformação social e ao desvelamento das causas da desigualdade" (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 119). A favor dessa ideia, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Armando Valente afirmam que "o currículo é ressignificado no momento da ação quando os professores alteram o planejado no andamento da prática pedagógica conforme as demandas emergentes de seus alunos" (ALMEIDA, M. E.; VALENTE, 2011, p. 15).

O currículo deve contemplar a "multiplicidade de relações dos sujeitos da escola com o mundo" (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 130), a partir de uma compreensão ampla e profunda. O currículo escolar propõe-se a oferecer um "conjunto justificado de conhecimentos [...] que possam gerar atitudes pessoais e sociais para o convívio humano", criando oportunidades para o desenvolvimento de "competências e habilidades para a construção da personalidade de cada cidadão e de toda vida social" (CHIZZOTTI, 2021, p. 8)

Segundo a BNCC, dez competências gerais pretendem assegurar no processo de ensino à aprendizagem o desenvolvimento de uma formação humana integral sendo mais justa e inclusiva. Para Perrenoud, considerar os saberes processuais como habilidades

⁹ Registro da autora como notas de aula da disciplina Estudos avançados em currículo, ministrada pela professora doutora Branca Jurema Ponce na PUC-SP.

¹⁰ Registro da autora como notas de aula da disciplina Estudos avançados em currículo, ministrada pela professora doutora Branca Jurema Ponce na PUC-SP.

não os desvaloriza, de forma alguma, mas estabelece de modo preciso o seu *status*: são recursos a serviço de competências mais globais cada uma delas visando ao domínio de todos os componentes das situações pertencentes a uma mesma família (PERRENOUD, 2013, p. 67-68).

Trata-se da "capacidade de aplicar os resultados da aprendizagem em outros contextos, tanto na escola ou fora dela, seja na vida pessoal, profissional e social" (CHIZZOTTI, 2021, p. 9). Configura-se como "um currículo formal", que prescreve, como em todo currículo, um norte ao que deve ser ensinado. "Mas não consegue aprisionar tudo o que se ensina e se aprende na escola, obviamente" (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 71). Em relação aos currículos brasileiros, eles

estão contraditoriamente condicionados por duas fortes tendências: de um lado, a da tradição humanista de formar cidadãos para o convívio coletivo e a coesão social; de outro, a voltada para formar indivíduos com as competências e habilidades requeridas pela competição globalizada do conhecimento e pela concorrência intra e internacional das instituições educativas (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 32).

De acordo com o pensamento de Santomé (2022, p. 22) currículo é o “instrumento e processo pelo qual aprendemos a viver e a conviver, a ajudar, a cooperar e trabalhar juntos; a reconhecer o outro tal como é, e valorizá-lo”, portanto se faz necessário que a "ação docente se funde na ação-reflexão-ação" e confronte-se com "situações e condições desiguais que caracterizam a sociedade" (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 129). Nessa perspectiva, ignorar o currículo como uma "seleção de cultura que se objetiva socializar é investir em uma neutralidade que rejeita a contradição e a pluralidade de projetos políticos" [...] (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 75).

Nesta perspectiva, Santomé (2022, p. 22) alerta que os sistemas escolares têm o dever de “trabalhar para desmontar esses imaginários hierárquicos e promover a igualdade, ainda que dentro de individualidades diversas; mas sempre iguais em direitos, conforme as Declarações dos Direitos Humanos.” Estando alinhado a este princípio, Fernando José de Almeida (2011, p. 10) afirma que também as “mídias e tecnologias precisam ser vistas, antes de qualquer coisa, como um direito humano”.

É relevante considerar que ter apenas a BNCC como prescrição "ignora o potencial curricular do cotidiano, das experiências vividas, das problematizações não respondidas, das violências sofridas, das desigualdades naturalizadas" (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 129), que não podem ser desprezadas no conhecimento a ser escolarizado. Cabe ao currículo escolar reconhecer limites, mas também, "afrontando as contradições, potencializar o desejo de

aprender" [...] possibilitando o desenvolvimento do conhecimento "com autonomia e perspicácia, nos múltiplos e diversos contextos de vida" (CHIZZOTTI, 2021, p. 7). Para Santomé, o trabalho curricular integrador à estratégia visível

está estimulado por um determinado tema, tópico, ou centro de interesse que faz de eixo principal das necessidades individuais com as dimensões mais propedêuticas do sistema educativo, ou seja, com as condições para o acesso a outras etapas superiores do sistema escolar. Desde a preocupação com vertentes humanas, comunitárias, à preocupação com problemas sociais da atualidade e dos desafios da ciência e tecnologia como ajustar a funcionalidade e valor dos conteúdos culturais do programa, das teorias, conceitos, procedimentos e valores que se escolhem para trabalhar nas aulas. (SANTOMÉ, 2004, p. 16)

"O currículo desempenha a função dupla" do ensinar e do aprender, por um lado e pelo outro, "cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes" (SACRISTÁN, 2013, p. 17). Por dentro as brechas nas muralhas, cada forma nova de se ensinar, conteúdo trabalhado e experiência particular

só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. Pensar em alternativas curriculares a partir dessa forma de percepção nos encaminha para um diálogo sem preconceitos com os educadores que, estando nessas escolas, produzem saberes e criam o currículo, cotidianamente (OLIVEIRA, 2003, p. 68-69).

Observa-se que o advento da internet e pelo fato das TDIC favorecem a disseminação e o uso de tecnologias digitais também nos espaços pedagógicos, o currículo em rede é "potencializado quando se desenvolve em processos de construção de conhecimento que propiciam a aprendizagem por meio da criação colaborativa" (ALMEIDA, M. E.; VALENTE, 2011, p. 35), sendo que "as tecnologias móveis e a *web* 2.0, principalmente, são responsáveis por grande parte dessa nova configuração social do mundo que se entrelaça com o espaço digital" (ALMEIDA, F. J.; SILVA, M. G., 2011, p. 4). Apesar da nova configuração social que impacta o currículo prescrito num currículo vivido e conectado, "corrobora-se a constituição de um currículo que é reconstruído por meio da *web* e demais propriedades inerentes às TDIC, o que denominamos de *web* currículo"¹¹ (ALMEIDA, F. J.; SILVA, M. G.,

¹¹ Em 2008 ocorreu o I Seminário *Web Currículo*, com o tema 'Integração de Tecnologias de Informação e Comunicação ao Currículo', realizado pela PUC-SP, e concebido por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. A discussão desenvolvida durante o evento e posterior a ele ampliou o debate sobre *Web Currículo* e expandiu-se, tornando-se objeto de estudos e de integração entre as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Em 2021, aconteceu o VII Seminário *Web Currículo*, assumindo o tema 'Redes, territórios e diversidades'. Em virtude do distanciamento social, o evento foi 100% *on-line*.

2011, p. 16). Trata-se da "dinâmica de entretecer conhecimentos, tempos, espaços e contextos, que rompe com os limites da educação formal, indo ao encontro de outros contextos de aprendizagem" (ALMEIDA, M. E., 2019, p. 100)". Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, (2019) define que o *web* currículo

[...] integra as tecnologias com o currículo, envolvendo distintas linguagens e sistemas de signos configurados de acordo com as características intrínsecas das tecnologias e mídias que suportam os modos de produção do currículo, conforme os limites e potencialidades das TIC. Essa integração se estabelece para além das mídias e envolve as mensagens e os contextos; as relações entre múltiplas culturas; os diferentes tempos, espaços e linguagens; as experiências de professores e alunos; as concepções de currículo, os objetivos pedagógicos e as condições contextuais; a negociação e atribuição de significados entre todos os participantes (ALMEIDA, M. E., 2019, p. 94).

O conceito *web* currículo converge ao conceito de uma *era tecnológica*, haja vista que vivemos num mundo que está cada vez mais conectado. Vieira Pinto (2005) chama atenção para o falso encantamento que mascara uma questão ideológica de manipulação das massas, fazendo-as "crer que têm a felicidade de viver nos melhores tempos jamais desfrutados pela humanidade" (VIEIRA PINTO, 2005, p. 41). A escola estar 100% conectada na pandemia não nos trouxe o melhor dos mundos.

É fato que temos evoluído com a tecnologia. É fato que temos também problemas gerados por esse benefício, pois "sua importância na compreensão dos problemas da realidade atual agiganta-se, em razão justamente do largo e indiscriminado emprego, que a torna ao mesmo tempo uma noção essencial e confusa" (VIEIRA PINTO, 2005, p. 219). Segundo Vieira Pinto (2005), de uma forma geral, o termo "tecnologia" tornou-se senso comum, respaldado pelo linguajar popular e, nesse contexto, ela é entendida como sinônimo de técnica ou de *know-how*. Segundo o autor, a tecnologia, enquanto ciência, não se desenvolve de forma isolada e neutra, por não se encontrar livre de influências e de conceituações que atendam a este ou aquele interesse, que pode ser social, político ou econômico. A tecnologia pode ser usada tanto para reprodução do conhecimento e dominação do homem como para a sua emancipação. Entretanto, o "equivoco poderá continuar existindo", uma vez que as TDIC "apenas explicam as incoerências e paradoxos da complexidade inerente ao ser humano e também em relação ao ensino e à aprendizagem" (ALMEIDA, M. E., 2004, p. 209). A favor da criticidade apontada por Vieira Pinto (2005), Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Armando Valente (2011) afirmam que

é importante ter uma visão crítica sobre as relações entre as TDIC e o currículo e compreender que a integração de tecnologias ao currículo se

estabelece para além das mídias e envolve as mensagens e os contextos, as múltiplas relações entre culturas; diferentes linguagens, tempos e espaços; experiências de professores e alunos; negociação e atribuição de significados (ALMEIDA; VALENTE, 2011 p. 30).

Ao integrar as TDIC ao currículo, o professor precisa ter criticidade ao compreender que a tecnologia deve estar a serviço da educação e não ao contrário, fazendo adaptações curriculares para inserir esta ou aquela plataforma, ou ainda este ou aquele aplicativo para ir além do *entretêr* os alunos na aula. Sobre a escolha e o domínio da tecnologia inserida "deve ser, por necessidade, patrimônio da espécie" (VIEIRA PINTO, 2005, p. 269). Para o autor, a adequada posição sobre o conceito de tecnologia possibilita aproximar-se da essência da técnica, visualizar o significado do seu papel e ainda compreender a razão das grandes transformações experimentadas ao longo do tempo. A favor dessa ideia, a "tecnologia não é senão a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o primeiro instrumento com que melhor transformar o mundo" (FREIRE, P., 1981, p. 68). Nessa perspectiva,

pode-se dizer que as tecnologias fazem parte desta cultura ampla de que fala Freire, assim como autores em que se inspirou, como Álvaro Vieira Pinto. Para eles, o senso comum está frequentemente imbuído de uma consciência primária não esclarecida, que pode ser superada pela visão crítica das relações sociais: por trás da técnica há sempre outro homem (ALMEIDA, F. J., 2009, p. 55).

Propor um currículo integrado é ter “como finalidade contribuir para que os conteúdos culturais e escolares, que tradicionalmente estão organizados de modo disciplinar, trabalhem e se pesquisem de modo muito mais interdisciplinar” (SANTOMÉ; 2022, p. 22). Acredito que as TDIC favoreçam essa integração interdisciplinar mencionada por Santomé e também que a produção de objetos de aprendizagem proporcionada pela escola “constitui uma oportunidade para o desenvolvimento de recursos educativos próprios – uma oportunidade para a apropriação das tecnologias por professores e por alunos”, pois, de acordo com Paraskeva e Oliveira (2008, p. 14) somente a “apropriação pode garantir a possibilidade de participação e de intervenção crítica”. A partir de escolhas com criticidade e intencionalidades pedagógicas bem definidas, a integração das TDIC ao currículo potencializa "o desenvolvimento das habilidades de escolha de informações ligadas de modos a-linear ou a criação de novas ligações não previstas" (ALMEIDA, M. E.; VALENTE, 2011, p. 31).

A fim de compreender melhor a necessidade de um currículo integrado às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Almeida e Valente (2011) recorrem a pensadores como Papert e Paulo Freire, pois avaliam que a contribuição deixada pelos autores ajuda "a

compreender que, se a escola já não consegue mais preparar o alunos para uma vida previsível é porque tudo é instável na sociedade" (ALMEIDA, M. E.; VALENTE, 2011 p. 33), por meio da integração das TDIC ao currículo é possível ajudar/apoiar "a escola a trabalhar com a mudança, a abertura e a flexibilidade para enfrentar a vida e o trabalho". Nessa perspectiva, fazem-se, então, necessárias reflexões em relação à docência a respeito *do que se ensina e do como se aprende* em tempos que, em virtude da educação em rede, potencializa-se a aprendizagem ubíqua.

2.2 A cultura digital e a aprendizagem ubíqua

Ao concentrar a análise de dados constituídos nos anos de 2020 a 2022, anos de pandemia e da onipresença da COVID-19, nos quais os professores foram arremessados para o espaço digital sem direito a um *test drive* ou tempo de adaptação, indicativos das narrativas passam pela reflexão sobre a docência na pandemia: adaptação ao ensino emergencial remoto; problemas de conexão, aulas assistidas por alunos e em alguns casos também por seus pais; dificuldades em relação à *didática digital* nas aulas *on-line* principalmente para a educação infantil e fundamental I; alunos com câmeras fechadas; algumas invasões de estranhos durante as aulas, alunos que não se conectaram; famílias que questionaram o saber e o fazer pedagógico; professores entrando nas casas dos alunos; alunos entrando nas casas dos professores; ajustes no conteúdo programático prescrito no plano de ensino que fora redigido antes da pandemia, e que precisou ser adaptado frente ao que era possível cumprir diante de tantos desafios diários e ao mesmo tempo incorporar elementos advindos dos problemas gerados pela pandemia.

Também foram localizados registros nas redes sociais do compartilhamento situações de ridicularização envolvendo alguns professores pelo Brasil, com os alunos mutando o microfone do professor sem que ele percebesse, alunos que ao verem o professor fragilizado com tantos recursos ensinaram comandos que derrubavam a sessão do professor, vazamento de áudio proposital com palavrões e piadas indevidas, dissimulação de que o áudio do aluno não estava funcionando para não responder a pergunta ou a interação com o professor. Diante de tais cenários, não é possível afirmar que foi fácil a vida dos professores durante a pandemia. Talvez o digital tenha escancarado, em algumas situações, o desrespeito ao papel e a autoridade do professor. Lamentável!

Diante dessas e de outras questões, como lidar com os desafios da docência no século XXI? Para Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, "o professor precisa ser considerado sujeito na construção do fazer e pensar a educação" (ALMEIDA, M. E., 2004, p. 205). Na pandemia, em virtude da urgência, as decisões foram tomadas pelas políticas públicas, divulgadas por meio de decretos e o professor foi apenas comunicado sobre o que deveria fazer no ensino emergencial remoto. Não houve tempo para formação ou diálogo. Não houve tempo para adaptação e preparação ao que estava por vir. Nesse contexto, Fernando José de Almeida afirma que "o maior dos diagnósticos a ser feito pelo professor é seu trabalho coletivo a partir do currículo escolar, trabalho feito em conjunto com seu coordenador pedagógico e com a equipe docente" (ALMEIDA, F. J., 2019, p. 2-3). Nos primeiros meses do distanciamento social, houve apenas o aqui e o agora. Na visão do autor, o papel do professor não se restringe apenas a análise do aluno como indivíduo,

mas aquele que olha o todo da dinâmica das classes, o acompanhamento da visão interdisciplinar das diferentes áreas de conhecimento que têm interface com sua disciplina. Sistemas informatizados de gestão do conhecimento das classes e do conjunto dos alunos, podem melhorar e apoiar a visão do professor, mas não o facilita (ALMEIDA, F. J., 2019, p. 2-3).

Os desafios da docência na pandemia atrelam-se também às mudanças significativas que surgiram ao longo do percurso. Diante desse cenário, faz-se necessário salientar que na sala de aula digital o professor não teve acesso ao seu território de domínio, perdeu a visão da sala de aula física, não esteve face a face com os seus alunos, ficou rendido à qualidade da conexão da internet e à esperança de o aluno se conectar com a câmera aberta e com o microfone fechado, no momento certo, para não atrapalhar a sua aula.

Mesmo diante de tantas dificuldades, é notório citar que muitos professores foram protagonistas de suas práticas, usando as TDIC de modo crítico e criativo, nas quais a "aprendizagem significativa do aluno coloca-se em sintonia com as linguagens e símbolos que fazem parte do mundo do aluno", respeitando assim os processos de ensino e de aprendizagem, compreendendo o universo estudantil e os "conhecimentos por meio das representações que os alunos fazem em um suporte tecnológico" (ALMEIDA, M. E.; VALENTE, 2011, p. 33). Não é mérito apenas da pandemia que os alunos estabeleceram interações entre a escola e cotidiano, pois para Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Armando Valente, os alunos

criam conexões entre o local e o global; tornam permeáveis às fronteiras disciplinares; reconstroem o currículo prescrito em função das significações que atribuem em contexto socioeducativo, reconstruindo essa que pode ficar registrada em diferentes ferramentas e interfaces digitais (ALMEIDA, M. E.; VALENTE, 2011, p. 33).

Os professores, assim como os médicos, tiveram sua profissão em evidência no período pandêmico. Enquanto os médicos estendiam suas jornadas para salvarem vidas, os professores seguiram no espaço digital e posteriormente no formato híbrido com o seu fazer educativo de ensino e de aprendizagem, tentando manter a rotina e a *normalidade* da vida escolar. Mas como manter a rotina quando a maior crise sanitária assolou o país? A escola, por mais de um ano, esteve com suas portas fechadas, mas os professores seguiram com suas telas e microfones abertos, pois para aprender

precisamos de outros humanos, dos nossos professores e dos nossos colegas. Dos professores, esperamos uma expansão do nosso repertório, através da aquisição de linguagens que nos permitam ler o mundo e interpretar a avalanche diária de informação e desinformação. [...] (NÓVOA, 2022, p. 19).

A fim de superar as dificuldades dos processos de ensino e de aprendizagem no Ensino Emergencial Remoto, os professores colocaram-se também como aprendizes dos recursos digitais, além de "avançar no sentido de uma prática interdisciplinar, tornando-a carregada de afetividade, humildade, tolerância, solidariedade e busca de coerência [...]" (ALMEIDA, M. E., 2004, p. 206), compreendendo e respeitando o aluno que, assim como ele, "é um ser humano que aprende". Com o avanço do período de distanciamento social, muitos professores recorreram às comunidades de troca e a tutoriais na internet para instrumentalização urgente das plataformas digitais (*Microsoft Teams*, *Zoom*, *Google Meet* ou *Cisco Webex Meetings*) e de aplicativos que foram inseridos na prática docente com a finalidade de proporcionar melhoria e inovação nas aulas assíncronas e síncronas. Para essas práticas, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2004) alerta muito antes do período pandêmico para a importância de os professores buscarem alternativas "para suas situações-problemáticas e não se limitarem a reproduzir soluções criadas para outros contextos" (ALMEIDA, M. E., 2004, p. 200). Para Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Armando Valente,

[...] gradativamente o professor vai modificando sua prática pedagógica e adequando o uso das tecnologias de acordo com as necessidades e tipos de atividades que os alunos desenvolvem. Atingir o estágio de inovação não é um processo meramente de domínio da tecnologia, mas também de mudança de atitude e de práticas educacionais [...] (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 44).

Na docência, os currículos criados misturam elementos com as possibilidades de implantá-los, que por sua vez, relacionam-se com o saber e com o acreditar do professor, ao mesmo tempo em que são definidos na dinâmica de cada turma, dos saberes dos alunos e das circunstâncias didáticas de cada dia. Cada professor é único e embora os conteúdos conceituados sejam indicados pela BNCC, "cada conteúdo de ensino, repetidamente ensinado

ano após ano, turma após turma, será trabalhado diferentemente, pelos mesmos professores ou por outros, cada um a seu modo [...]" (OLIVEIRA, 2013, p. 382).

Para Barbosa (2020) as práticas da cultura digital e da cultura de vida do aluno devem ser abarcadas no currículo pelo viés dos multiletramentos. Entretanto, o fato de usarmos tecnologia numa aula, por exemplo, não significa que ocorrem os multiletramentos, para tal é preciso interação, compartilhamento, colaboração e produção autoral crítica. Para Lemke (2010, p. 456), "os letramentos são, em si mesmos, tecnologias e nos dão as chaves para usar tecnologias mais amplas [...] o meio através do qual agimos, participamos e nos tornamos moldados por sistemas e redes 'ecossociais' mais amplos". Segundo Barbosa (2020, p. s/n), "não se trata também de simplesmente visar à apropriação desencarnada de objetos", gêneros textuais, por exemplo, mas de "proporcionar experiências" e de possibilitar a "participação significativa e crítica".

A respeito do currículo na perspectiva dos multiletramentos, Rojo (2017, p. 10) afirma que há um impacto estrutural, pois "deixa de ser uma lista de conteúdos a serem ensinados" e passa a se constituir como "uma série de projetos com finalidades e circulação efetivas, que exigem colaboração, produção própria (e não reprodução) e circulação dos resultados úteis à finalidade visada". Trata-se "de criar/construir contextos em que práticas de linguagem possam ser significativas", estabelecendo relações dialógicas que "permitam a construção de conhecimentos, a apropriação de objetos e o desenvolvimento de habilidades" (BARBOSA, 2020, p. s/n). A esse respeito, Han (2018) afirma que hoje

não somos mais destinatários e consumidores passivos de informação, mas sim remetentes e produtores ativos. Não nos contentamos mais em consumir informações passivamente, mas sim queremos produzi-las e comunicá-las ativamente nós mesmos. Somos simultaneamente consumidores e produtores. Esse duplo papel aumenta enormemente a quantidade de informação. A mídia digital não oferece apenas uma janela para o assistir passivo, mas sim também portas através das quais passamos informações produzidas por nós mesmos. (HAN, 2018, p. 36).

Cada professor é único e como tal "mobiliza, se encanta, tem dúvidas, estuda sempre, causa espantos, sabe planejar uma sequência didática e é um intérprete do currículo, num trabalho coletivo com os demais professores" (ALMEIDA, F. J., 2019, p. 3). Para Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2004), a autonomia "é um aprendizado construído em colaboração, junto com a liberdade responsável, o respeito mútuo, a tolerância, a reciprocidade, a solidariedade e ética, gerados nas relações dialógicas estabelecidas nas vivências da formação" (ALMEIDA, M. E., 2004, p. 200).

A escola, segundo Chizzotti, é o lugar da “difusão, produção e reinvenção do conhecimento” (CHIZZOTTI, 2021, p. 5), pois foi nela que os primeiros filósofos – quase todos professores – “elaboraram seus conhecimentos e ensinaram aos alunos concepções de vida individual ou coletiva, ou teorias do mundo físico, cósmico e social”. Uma escola é feita por professores e alunos, mas é pelo ofício que o professor sabe

interpretar o pensamento e as curiosidades dos alunos ou sabe levá-los com clareza, com fundamentação, com mediadores que trazem dúvidas, trazem vontade de exploração do conhecimento, trazem novos desafios aos alunos, exigem empenho e organização da mente e das habilidades que são próprias ao conhecimento: esse imenso prazer nascido, trazido e construído pelo saber orgânico e sistematizado pelo currículo (ALMEIDA, F. J., 2019, p. 3).

Segundo Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Armando Valente (2011, p. 23), os processos de ensino e de aprendizagem devem “incorporar cada vez mais o uso das TDIC para que os alunos e os educadores possam manipular e aprender a ler, escrever e comunicar-se usando essas novas modalidades e meios de expressão”, corroborando a favor da pedagogia dos multiletramentos do Grupo Nova Londres (2021), no qual inclui-se uma prática situada, a partir de uma instrução explícita e de um enquadramento crítico que resultarão numa prática transformadora, pois o uso dos recursos tecnológicos evolui na medida que as relações sociais emanam criatividade e repertório social. A favor dessa ideia, Fernando José de Almeida menciona que hoje vivemos num espaço de informação e serviço, no qual a tecnologia

é sua fada madrinha. É neste contexto que encontramos parte significativa do trabalho humano. A virtualidade encurta distâncias. Reduz espaços. Acumula dados. Vive de imagens. Fala menos a palavra oral. A tela é o cenário e as cores, aos milhões, são seus atores fluidos e plásticos. Nela, aquilo que pode vir-a-ser é mais cultivado do que aquilo que é. A virtualidade da imagem e das relações quase substitui a realidade (ALMEIDA, F. J., 2009, p. 30).

Na concepção de Pierre Lévy, qualquer reflexão sobre “o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber” (LÉVY, 1993, p. 157). Cibercultura é a cultura que surgiu, ou surge, a partir do uso da rede de computadores por meio da comunicação virtual, da indústria do entretenimento e do comércio eletrônico. É também o estudo de vários fenômenos sociais associados à internet e a outras novas formas de comunicação em rede, como as comunidades *on-line*, os jogos de multiusuários, jogos sociais, mídias sociais, realidade aumentada, metaverso, mensagens de texto, e inclui questões relacionadas à identidade, privacidade e formação de rede.

Possivelmente, a mutação contemporânea da relação com o saber decorra das tecnologias

intelectuais que favorecem "novas formas de acesso à informação" [...] e "novos estilos de raciocínio e de conhecimento" (LÉVY, 1993, p. 157), visto que novas formas de pensar e conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática, estabelecendo novas conexões que alteram as relações (e estabelecem outras) e que desencadeiam, assim, uma "metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos" (LÉVY, 1993, p. 7).

A tecnologia digital tornou-se uma ferramenta que oportuniza a simulação e a imaginação de modelos mentais, pois “um modelo digital não é lido ou interpretado como um texto clássico, ele geralmente é explorado de forma interativa” (LÉVY, 1993, p. 121). O ciberespaço, principalmente no período pandêmico, foi um território a ser desvendado e conquistado por professores e também seus alunos. Segundo Lemos (2006, p. 15), o ciberespaço é "efetivamente desterritorializante, mas essa dinâmica não existe sem novas reterritorializações". O autor aborda a concepção de ciberespaço desconectado da "dimensão física/espacial", compreendendo assim ser fundamental ter "uma visão mais profunda do complexo processo comunicacional contemporâneo".

Estando a cultura digital diretamente ligada à relação dos indivíduos com os direitos e deveres do convívio em sociedade no virtual, é relevante analisar a presença da mídia na sociedade contemporânea e a necessidade de uma reflexão ética sobre a prática cidadã também nos ambientes digitais, a partir do momento em que se estabelece uma comunicação com o fortalecimento dos espaços de convivência e da ampliação do potencial comunicativo sobre o ser, o saber e o estar *on-line*. Para Maria da Graça Moreira Silva e Fernando José de Almeida (2014, p. 1245), a cultura digital é a "amálgama entre o currículo e as tecnologias, mais que a soma dos objetos tecnológicos para se constituir num universo de valores, de linguagens e de redes de novos significados para a sociedade". A respeito do uso da tecnologia, Harari (2018) afirma que a tecnologia

não é uma coisa ruim. Se você souber o que deseja na vida, ela pode ajudá-lo a conseguir. Mas se você não souber será muito fácil para a tecnologia moldar por você seus objetivos e assumir o controle da sua vida. E, à medida que a tecnologia adquire uma melhor compreensão dos humanos, você poderia se ver servindo a ela cada vez mais, em vez de ela servir a você. Você já viu esses zumbis que vagueiam pelas ruas como o rosto grudado em seus smartphones? Você acha que eles estão controlando a tecnologia ou é a tecnologia que os está controlando? (HARARI, 2018, p. 328).

É inegável o quanto de evolução e de inovação a Internet trouxe à sociedade, mas a liberdade de comunicação, de conhecimento e de escolhas precisam estar alinhadas à liberdade

com ética, segurança e à preservação dos Direitos Humanos, pois "temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza" (SANTOS, 1999, p. 62).

É fato que a mobilização das TDIC se dá por diferentes formas, seja por meio da criação midiática de conteúdos, seja pelo alto consumo da informação (a despeito da superficialidade da análise crítica dos meios), seja pela atuação em colaboração, pela ação do protagonismo, pela busca do empoderamento – tudo isso refletido no intenso compartilhamento de textos, fotos, áudios, memes, *fake news* e vídeos, levados assim a público devido à atuação e à interação de sujeitos que transitam e se expressam por meio de comunicadores instantâneos e redes sociais que, embora abertos à multiplicidade de contatos, tendem a reunir os sujeitos em comunidades ou *tribos* específicas, transformando a internet em um território de referência de real pertencimento. Observa-se que as redes sociais, assim como a internet,

desenvolveram a confusão dos papéis desempenhados pelos internautas, que são de fato ao mesmo tempo produtores e consumidores, usuários e encenadores, autores e público dos conteúdos que intercambiam *on-line*. Nas plataformas virtuais, cada qual é consumidor dos dados fornecidos pelos outros, ao mesmo tempo que produtor do seu "perfil". Com o ciberespaço se leva a cabo a hibridização dos papéis entre oferta e procura, entre produção, consumo e distribuição de dados (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 372).

A hibridização mencionada por Lipovetsky e Serroy (2015), vai ao encontro da ideia de que, ao consumir e produzir informações, os usuários se transformam e, nesse compasso, modificam-se e reconfiguram as redes e as novas relações que se estabelecem. Quanto mais se transformam, mais se modificam e mais a rede se reconfigura, entrando assim num ciclo vicioso em que tudo é instável. Na rede e, em rede, tudo muda de novo...

Dessa forma, na maneira acelerada como as interfaces digitais propiciam novos fluxos da informação e do conhecimento, é relevante analisar as maneiras pelas quais o sistema educativo vem acolhendo a emissão (e muitas vezes a tensão) das mensagens da comunicação social de seus usuários, bem como o modo pelo qual as ações educativas são colocadas em prática, seja para mediar a habilidade instrumental, seja para fortalecer comportamentos éticos e seguros nos ambientes digitais, ou mesmo para conceber contextos mais híbridos, porém mais complexos na construção do conhecimento, pois "a pedagogia é sempre uma relação humana. Temos necessidade dos outros para nos educarmos" (NÓVOA, 2022, p. 48).

Diante deste contexto, analiso que a cultura digital propulsiona a ubiquidade da aprendizagem por meio de interfaces, recursos, produção e consumo de conteúdo interativo e hipermidiático, transcendendo assim os muros da escola, quer sejam eles físico ou virtual.

2.3 Metodologias ativas e as estratégias de aula

Observa-se que pelo viés da inserção e integração das TDIC em sala de aula, as possibilidades de uso das metodologias ativas têm-se ampliado. Entretanto, o que ocorre, na visão desta pesquisadora, é que de tempos em tempos uma nova terminologia é indicada como inovadora, mas que, na prática, nem sempre se faz assim tão eficaz, ou trata-se apenas de uma nova nomenclatura ao que já foi estudado pela literatura, sendo muitas vezes transformada em um procedimento padrão com vistas a facilitar o trabalho do professor, mas ao mesmo tempo que pode cercear sua autonomia.

Para o desenvolvimento do currículo, o professor precisa considerar que as metodologias ativas podem ressignificar o “ser”, o “fazer” e o “estar” de alunos e professores, impulsionando uma mudança de atuação, trazendo o estudante para o centro do processo e colocando o professor no papel de mediador do fazer pedagógico. Nas metodologias ativas, “o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso” (MORAN, 2015, p. 19). Segundo Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2022)¹², as metodologias ativas não são novidades do momento, pois Paulo Freire e Dewey já falavam sobre essa prática em suas publicações, o que há agora é a potencialização pelo uso das TDIC.

Segundo Moran, as metodologias ativas “precisam acompanhar os objetivos pretendidos”, pois para que os alunos sejam proativos, o professor precisa adotar metodologias que os envolvam “em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes” (MORAN, 2015, p. 16). Para o autor, se queremos que os alunos sejam mais criativos, o professor deve propor desafios nos quais os alunos “precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa”. Valente (2019, p. 99) afirma que as metodologias ativas foram gradativamente

¹² Registro da autora como notas de aula da disciplina Currículo e tecnologias em diferentes áreas de conhecimentos e seus modelos pedagógicos, ministrada pela professora doutora Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida na PUC-SP.

inseridas em alguns cursos "para colocar esse aluno na situação de protagonista da sua aprendizagem" sendo consolidadas como "alternativas pedagógicas" nas quais o foco está no processo de aprendizagem do aluno. Nesse contexto, a "integração das TDIC ao currículo se coaduna com os princípios de uma aprendizagem ativa da abordagem construcionista" (ALMEIDA, M. E.; VALENTE, 2011, p. 34).

Para Valente (2019, p. 112), "a implantação de metodologias ativas no ensino parece um caminho sem volta [...]. A responsabilidade da aprendizagem agora é do estudante [...]". O professor passa a ter outro papel na sala de aula, como "mediador, consultor do aprendiz". Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2019, p. 165) pondera que, na cultura digital, os saberes dos professores devem ser empregados na gestão e "criação de contextos de aprendizagem, que agucem os estudantes a se engajarem em processos de aprendizagem" mais significativos e de uso responsável das tecnologias digitais.

As metodologias ativas "criam oportunidades para que valores, crenças e questões sobre cidadania possam ser trabalhados, preparando e desenvolvendo as competências" (VALENTE, 2019, p. 112). Nesse sentido,

não se trata de dar aulas de cidadania, mas de mostrar como evolui, como se refinam, como se constroem em lutas históricas os princípios e as vivências de cidadania. Isso a escola pode e deve fazer, o que não significa que haja uma espécie de formação para a cidadania, mas de percepção do conceito, de criação de valores cidadãos, de construção da evolução das práticas e das consequências históricas, econômicas e culturais da cidadania (ALMEIDA, F. J.; SILVA, M. G., 2018, p. 604).

Para José Armando Valente, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e Alexandra Geraldini (2017, p. 464), as metodologias ativas são "estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados". Ao propor atividades nas quais os alunos estejam no centro do processo, com metodologias mais ativas, é importante o professor refletir sobre

o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem, são exigências fundamentais de uma educação democrática, à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, P., 2000, p. 102).

A favor da flexibilidade que o currículo do futuro deve ter, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2020) afirma que o mesmo deva ser aberto "à articulação com as múltiplas

culturas, à incorporação de questões que emergem da realidade, trabalhando com problematizações, projetos, aprendizagem pela investigação" (ALMEIDA, M. E.; 2020, p. 169) e pelo emprego de "outras metodologias ativas em experiências curriculares constituídas nas redes" que podem assim contribuir para uma aprendizagem ubíqua.

Denomina-se aprendizagem ubíqua "as novas formas de aprendizagem mediadas pelos dispositivos móveis" (SANTAELLA, 2013, p. 23). O conceito, segundo Santaella (2014), refere-se "à aprendizagem por meio das redes e nas redes", no qual "a interatividade é a característica central de toda a cultura do computador" (SANTAELLA, 2014, p. 18). A autora afirma que "quando compartilhados, os interesses unem as pessoas, no sentido de que ajudam a desenvolver nelas um estado de prontidão para a colaboração e para a ajuda mútua".

É importante ressaltar que a aprendizagem ubíqua não se deu apenas no período pandêmico, segundo Santaella ela se dá em quaisquer momentos "sempre no aqui e agora, sendo, por natureza, dispersa, casuística, o que pode levar muitos a negar que haja aí processos de aprendizagem" (SANTAELLA, 2014, p. 21). A autora afirma que independente da ocasião é possível haver aprendizagem, pois a aprendizagem ubíqua "é prenhe de lampejos de aprendizagem, funcionando também como estopim da aprendizagem quando uma informação fisga o interesse do usuário" (SANTAELLA, 2014, p. 21). Por fim, a autora alerta que esse tipo de aprendizagem "transforma cognitivamente o ser humano no seu papel de potencializador da aprendizagem" e dessa forma, o "professor precisa ficar alerta a essa transformação de modo a estar minimamente preparado para os sobressaltos das surpresas que o aguardam nas interações com seu suposto aprendiz" (SANTAELLA, 2014, p. 22). Para Santaella (2014), "independente da ocasião é possível haver aprendizagem".

No Brasil, o ensino híbrido, tradução livre de *blended learning*, enquanto estratégia de aula, ganhou evidência a partir de 2014, quando a Fundação Lemann e o Instituto Península organizaram o Grupo de Experimentações em Modelos Híbridos composto por professores das redes públicas e privadas, de quatro estados brasileiros (Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo). As ações do grupo brasileiro estiveram vinculadas às concepções de Michael Horn, então diretor executivo do programa de educação e cofundador do *Clayton Christensen Institute*. O instituto foi fundado com base nas teorias de Clayton M. Christensen, professor de Harvard. Bushko (2018), por meio do BLU (*Blended Learning Universe*), publicou um relatório de práticas das escolas brasileiras.

Embora o termo *ensino híbrido* venha sendo usado com frequência e de forma ampliada nos meios educacionais, é importante considerar que, por se tratar de uma concepção de

estratégias de aula com tecnologia, uma aula com ensino híbrido é muito mais do que usar dispositivos móveis ou uma lousa digital, como também muito mais do que associar a mescla do presencial com o virtual. Desde 2010, os pesquisadores Horn e Staker (2015, p. 34) entrevistaram educadores e, com isso, chegaram a uma definição de ensino híbrido "intermediária que fosse ampla o suficiente para permitir variações, mas restrita o suficiente para diferenciá-la da categoria ilimitada do uso de tecnologia" na educação básica. Nessa concepção, antes do período pandêmico, definiu-se ensino híbrido

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

O ensino híbrido, nessa concepção, está vinculado a um programa de educação formal supervisionado, pois o aluno aprende uma parte pelo ensino *on-line* e outra parte pelo presencial. O controle do conteúdo e do ensino deve passar pelo aluno, isto é, tais categorias devem ser também operadas do ponto de vista do aluno, e não apenas subordinar-se ao uso de ferramentas digitais pela perspectiva do professor. Dessa forma, o professor define o conteúdo e medeia as dificuldades, mas é o aluno que precisa estar no *controle*, seja esse controle de tempo, de lugar, de caminho e/ou ritmo. Nessa concepção, compreendo que o ensino híbrido se configura como uma estratégia de aula com tecnologia

que personaliza a educação, tanto nas “competências duras” [conhecimento] quanto nas transversais. Uma educação baseada em competência trabalha com a noção de que os alunos só podem avançar quando eles realmente dominarem um conceito. Você não avança de acordo com a hora do dia, mas de acordo com o que você sabe. É muito difícil ter uma educação baseada em competências, a menos que você tenha o ensino híbrido (HORN, 2014, s/n.).

Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015, p. 52) a "expressão ensino híbrido está enraizada em uma ideia de educação híbrida" na qual não se aprende de uma única maneira, mas sim num processo contínuo em diferentes formas e espaços. Se educação corresponde ao processo contínuo de aprendizagem e o ensino faz parte da instrução do currículo prescrito e do vivido, a partir da afirmação dos autores, estaríamos vivendo uma era de educação multifacetada pela disseminação das TDIC em espaços multi presenciais e virtuais, com suas características variadas e peculiares?

Para Valente (2015), o ensino híbrido combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das TDIC e a sua implantação requer uma "boa formação do professor, a adequação do currículo, bem como das atividades curriculares e da dinâmica da sala de aula"

(VALENTE, 2015, p. 17). Moran (2015), ao explorar a concepção de mistura, afirma que

[...] na educação, acontecem vários tipos de mistura, *blended* ou educação híbrida: de saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento (no modelo disciplinar ou não), de metodologias, com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. (MORAN, 2015, p. 28)

A organização dos quatro modelos de ensino híbrido, realizada pelos pesquisadores do *Clayton Christensen Institute*, recebe as seguintes nomenclaturas: "rotação", "flex", "à la carte" e "virtual enriquecidos" (HORN; STAKER, 2015). No modelo rotação, na sala de aula, os alunos revezam-se entre as atividades de aprendizagem com um roteiro fixo ou a critério do professor, sendo que pelo menos uma das atividades seja *on-line*. O modelo de rotação tem quatro submodelos:

- *Rotação por estação*: o estudante circula entre as estações estabelecidas pelo professor dentro da sala de aula, ou em um conjunto de outras salas de aula.
- *Laboratório rotacional*: o professor divide a turma em dois grupos: uma metade permanece na sala de aula e a outra vai para o laboratório de informática ou outro espaço da escola.
- *Rotação individual*: a partir de um percurso estabelecido pelo professor, o estudante alterna individualmente as atividades seguindo um roteiro comum, ou, num grau maior de personalização, segue um roteiro criado exclusivamente para ele, não precisando necessariamente participar de todas as atividades disponíveis.
- *Sala de aula invertida*: dentre a taxonomia dos modelos de ensino híbrido, este modelo, tradução do *flipped classroom*, a apresentação teórica de um conteúdo é publicada em um ambiente virtual, por meio de videoaulas, por exemplo, e o aluno é orientado a acessá-lo fora da escola, como pré-requisito para a aula presencial da qual participará na sequência. A sala de aula invertida permite ao aluno realizar um número maior de exercícios em sala e, assim, tirar suas dúvidas com o professor.

Segundo Bergmann e Sams (2016, p. 6), a inversão da sala de aula "estabelece um referencial que oferece aos alunos uma educação personalizada, ajustada sob medida às necessidades individuais". A respeito da sala de aula invertida, Valente (2019, p. 101) faz referência às regras básicas para inverter a sala de aula, segundo o relatório *Flipped Classroom, Field Guide* (2016):

- 1) as atividades em sala de aula envolvem uma quantidade significativa de questionamento, resolução de problemas e de outras atividades práticas,

obrigando o aluno a recuperar, atribuir significado, aplicar e ampliar a compreensão sobre o material apreendido *on-line*; 2) os alunos recebem feedback imediatamente após a realização das atividades presenciais; 3) os alunos são incentivados a participar das atividades *on-line*, por meio do ambiente virtual de aprendizagem, e das atividades presenciais, sendo que tudo que é realizado, tanto no ambiente virtual quanto no presencial, é computado na avaliação formal do aluno; 4) o material a ser utilizado *on-line* e nos ambientes criados em sala de aula são altamente estruturados e bem planejados. (VALENTE, 2019, p. 101)

Os modelos “flex”, “à la carte” e “virtual enriquecido”, na visão de Horn e Staker (2015), são modelos que pertencem à zona disruptiva (modelos que estão fora da zona híbrida). O conceito de inovação é bastante variado, dependendo, principalmente, do seu desenvolvimento. De maneira sucinta, com relação aos modelos que pertencem a uma zona de inovação sustentada e aos que pertencem a uma zona disruptiva, os autores explicam que

os modelos de ensino híbrido são sustentados para a sala de aula convencional, enquanto os modelos disruptivos estão preparados para substituí-la por outro paradigma completamente diferente (HORN; STAKER, 2015, p. 70).

No modelo de inovação sustentado, as mudanças ocorrem de forma gradativa, com uma integração espiralada e com o aperfeiçoamento dos processos já existentes, enquanto nos modelos de inovação disruptiva, em lugar da permanência daqueles processos, há um rompimento desses e a proposição de novos processos. Sobre os modelos que pertencem à zona disruptiva, Horn e Staker (2015) definem que:

- No *modelo Flex*, o curso *on-line* é a espinha dorsal do curso. O professor tutor está no local, e os alunos aprendem principalmente em uma escola física, exceto por alguma lição de casa.
- No *modelo À La Carte*, o aluno é responsável pela organização dos componentes que quer estudar em linha com os objetivos gerais a serem atingidos.
- No *modelo Virtual Enriquecido*, todos os componentes curriculares têm atividades *on-line* e presencial.

A taxonomia dos modelos apresentada pelo *Clayton Christensen Institute*, segundo Horn e Staker (2015, p. 55), é "imperfeita e continua a evoluir". Embora haja uma organização proposta para os modelos, o professor deve ter a liberdade e a criticidade de usá-los e combiná-los da forma que julgar mais pertinente para a sua proposta, levando-se em conta a ponderação de Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015) de que "não há uma ordem estabelecida para aplicação e desenvolvimento". Nessa ótica, o professor tem a oportunidade de compor outros modelos de ensino híbrido, ainda não descritos pela literatura, que dialoguem com a sua necessidade levando em conta os contextos de aprendizagem nos quais seus alunos estejam

inseridos.

De acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015, p. 52) é possível "encontrar diferentes definições para ensino híbrido na literatura", mas em todas elas, de forma geral, há uma "convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial [...] e o modelo *on-line* [...]." Entretanto, é possível a identificação e a análise de formas de hibridismo diversas das planejadas inicialmente, confirmando a amplitude que o conceito pode abarcar, pois experiências com ensino híbrido parecem indicar que há outras formas de se desenvolver para além dos modelos apontados pelos autores Horn e Staker (2015), evidenciados especialmente durante o ensino remoto emergencial. Por isso, não é adequado se prender aos elementos e procedimentos preconizados, eles devem ser analisados criticamente e não apenas reproduzidos nos textos acadêmicos, na prática pedagógica ou na formação docente.

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Armando Valente (2011) advertem para o fato de que o domínio do técnico e o domínio do pedagógico

não devem favorecer de modo estanque, um separado do outro. É irrealista pensar que o professor deve ser um especialista nas questões tecnológicas para depois tirar proveito desse conhecimento nas atividades pedagógicas. [...] O domínio da técnica acontece por necessidades e exigências do pedagógico e as novas possibilidades técnicas criam novas aberturas para o pedagógico constituindo uma verdadeira espiral ascendente na sua complexidade técnica e pedagógica. (ALMEIDA, M. E.; VALENTE, 2011, p. 48)

Segundo Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2022), as metodologias devem ser recriadas pelo professor e não desenvolvidas acriticamente, conforme sugere uma rápida leitura dos modelos descritos em procedimentos evidenciados nos métodos convencionais na literatura. Dessa forma, entende-se ser necessário respeitar a autonomia do professor e sua liberdade de cátedra. Logo, ele pode criar as estratégias de aulas e metodologias pautadas pela atividade do aluno, tanto concreta como simbólica, sem que essas estejam descritas nos métodos estabelecidos na literatura. Essas situações podem evidenciar a inovação na prática.

Na análise da autora desta tese, a concepção de ensino híbrido (HORN; STAKER, 2015) caracteriza-se como uma das inúmeras possíveis estratégias de aula, devendo ser associada ao campo das metodologias ativas. Entretanto, antes de concluir este tópico, é importante destacar a função social da aprendizagem (VYGOTSKY; 2001, 2007), na qual o desenvolvimento cognitivo do aluno ocorre por meio do aprendizado solidário e coletivo. Para Vygotsky o professor é imprescindível no desenvolvimento da aprendizagem do aluno por ser um elo entre o aluno e o conhecimento disponível.

Para essa pesquisadora, nas metodologias ativas há de fato o protagonismo do aluno de forma mais ativa, mas ele só ocorre porque há antecipadamente o protagonismo do professor que prepara o ambiente e as estratégias de aula, que apresenta os conteúdos, que desafia, que motiva, que medeia as dificuldades pedagógicas e muitas vezes também as socioemocionais. Na sala de aula, seja ela presencial ou virtual, o professor é um interlocutor do projeto de nação pautado pelas políticas curriculares que são produzidas para além das instâncias governamentais.

Segundo Nóvoa (2022, p. 12) “a identidade profissional dos professores não pode ser diluída num conjunto de “figuras” (facilitador, colaborador, tutor...) que parecem trazer uma “linguagem inovadora quando, na verdade, destroem o núcleo central da profissionalidade docente”. Acredito que reduzir o papel do professor a *mediador/tutor* ou a *aplicador de procedimentos* previamente definidos seria menosprezar a relevância da docência.

2.4 Hibridismo: fundamentações e desdobramentos

O híbrido não é novo, historicamente esteve inicialmente associado a combinação do presencial com o *on-line* e com o adensar da pandemia houve uma explosão de possibilidades e reconhecimento da importância das atividades no virtual. O híbrido ganhou espaço para justificar a mescla das aulas nos formatos *on-line* e presencial, sendo que muitas vezes ambas aconteceram simultaneamente e o professor teve o enorme desafio de lecionar e atender as dúvidas dos alunos que estavam na sala de aula e também dos que estavam em casa conectados na internet. Gigantesco desafio!

Diante desta nova característica de aula (e também de escola!) emergiram muitos questionamentos ao que estávamos presenciando na educação. Esta pesquisadora, juntamente com a sua orientadora e seu grupo de pesquisa em Novas Tecnologias da PUC-SP, passaram a indagar: afinal, o que é hibridismo? Seria simplesmente a junção do *on-line* com o presencial ou se estabelece outras possibilidades? O que se produz? O que se aprende? O que se compartilha? Qual é o papel do professor? Quais são os desafios da docência? Qual a qualidade das relações humanas que se estabelecem nesses espaços? Como atender com qualidade grupos em espaços distintos, sendo que um deles depende da qualidade de conexão? Quais impactos no currículo? Como avaliar? Como promover o uso das metodologias ativas com parte dos alunos *on-line* e outra parte presencial?

Foi a partir do enredamento em torno do hibridismo que encontrei espaço para realização desta pesquisa. Início buscando a definição das palavras *híbrido* e as variações *hibridação* e *hibridismo* que, segundo o dicionário:

- *Híbrido* [Biologia] resultado do cruzamento entre duas espécies diferentes, ou entre duas linhagens puras de uma mesma espécie
- *Hibridação* [Biologia] Cruzamento entre espécies diferentes; produção de híbridos. [Fisioquímica] Ação de combinar orbitais atômicos (num mesmo átomo), gerando o mesmo número de orbitais híbridos
- *Hibridismo* [Gramática] língua ou palavra resultante da mistura dos vocabulários de duas ou mais línguas e/ou da interpenetração de sintaxes provenientes de línguas distintas

Para Paraskeva e Oliveira (2008, p. 12) “avança o conceito de hibridação (a fusão das funções nos *gadgets* tecnológicos) e associa-o ao de multiusabilidade que se reporta à fusão dos recursos nos espaços virtuais [...]”.

As definições acima trazem em comum o cruzamento ou a mistura de dois ou mais elementos, tratando-se de cruzamentos que geraram uma nova produção. Com intuito de exemplificar a possibilidade de mistura que gera algo novo, trago Platão e o seu novo modo de fazer teatro a partir da mistura entre comédia e drama, gerando outra identidade que não é mais um nem outro dos elementos mesclados. Para Platão “o mesmo dramaturgo pode escrever ambos os gêneros competentemente, porque isso foi precisamente feito durante o diálogo” (RODRIGUES, 2016, p. 104) e ao fazê-los constitui assim um gênero híbrido.

A respeito das práticas híbridas, Marcio Antonio Silva (2012) utiliza-se do conceito de hibridação para propor uma reflexão sobre as contradições entre as teorias curriculares contemporâneas: por um lado, há as que valorizam a diversidade do hibridismo e incerteza e, por outro lado, as que determinam orientações universais e padronizadas. Ao explorar o conceito de hibridação, Marcio Antonio Silva (2012) retoma que, embora seu uso original seja relativo à botânica e à genética, tendo como exemplo a hibridação entre espécies, produzindo algo estéril, exótico e com a sensação de algo fora dos padrões, antropólogos e linguistas contribuem com a ampliação do conceito.

Também são inúmeras as fusões que ocorrem entre estilos musicais, fronteiras e meios de difusão de informação, de acordo com o antropólogo argentino Néstor García Canclini (2008, p. XIX), que entende “[...] por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou

práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. O autor menciona ainda o exemplo da palavra laranja, que pode significar um fruto híbrido – a partir do cruzamento do pomelo com a tangerina – representado pela cor produzida pela mistura do vermelho e do amarelo.

Fica difícil imaginar algo que não seja híbrido, consequência de fusões cada vez mais presentes que resultam de “processos de hibridações interculturais estimulados pelo crescente uso de recursos tecnológicos para difusão de informações, ideias e culturas” (SILVA, M. A., 2012, p. 99), fazendo com que a pureza passe a gerar certa desconfiança. Ressalta-se que o produto híbrido não é sinônimo de mistura, mas sim algo que assume uma nova identidade. A respeito da convivência nos espaços híbridos (multimodais da hiperconexão), segundo José Armando Valente, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e Alexandra Geraldini (2017, p. 464), ocorrem mudanças "nos modos de interagir, representar o pensamento, expressar emoções, produzir e compartilhar informações e conhecimentos, assim como aporta novos elementos à aprendizagem, podendo trazer novas contribuições e desafios aos processos educativos".

Segundo Bhabha (1998, p. 165), "o hibridismo representa aquele 'desvio' ambivalente [...]". O hibridismo não tem uma perspectiva de profundidade ou verdade para oferecer, trata-se de uma problemática de representação, "de modo que outros saberes 'negados' se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento". Políticas curriculares estão imersas em influências culturais hibridizadas, contemplando teorias divergentes, produzindo discursos híbridos que não são neutros e que permitem emergir o inesperado. Assim, torna-se fundamental a reflexão dos educadores a fim de desvelar as lutas de poder e as resistências nelas envolvidas, viabilizando escolhas e composições conscientes e coerentes com os valores humanos, hibridizando perspectivas que podem enriquecer suas práticas, ampliando e ressignificando a ideia de hibridismo em educação. Para Han (2019), o conceito de hibrididade de Bhabha

coloca em questão a própria natureza ou originalidade da cultura em questão. Como consequência, nenhuma cultura é uma essência sólida, imutável que fosse um objeto da hermenêutica. A hibrididade marca a passagem intersticial que cria a identidade, a autoimagem cultural como efeito da diferença (BHABHA, 1998, *apud* HAN, 2019, p. 41).

Nesse contexto, "híbrido é tudo o que deve a uma mistura de linhas de tradição ou de sequências de significantes, tudo o que conecta diferentes discursos e tecnologias [...]" (HAN, 2019, p. 41). Para Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2022, p. s/n) o "conceito de

híbrido é polissêmico e de apreensão complexa, sendo amiúde considerado em sua polaridade entre a negatividade e a positividade ou classificado como um novo paradigma".

A favor dessa ideia, Bruno (2021) afirma que o sentido do híbrido (hibridismo) não é único. Híbrido no campo da educação e da comunicação é a integração, a articulação de relação, de mistura e de atravessamentos. Bruno (2021) não compreende o híbrido como apenas a mistura do *on-line* e com o presencial, pois a mediação compartilhada integra parcerias, colaboradores coletivos e ubiquidade dos estudantes. Em relação ao híbrido, nessa perspectiva, a autora aponta questionamentos no qual não basta aproximar ou integrar tecnologias, é preciso mudar a perspectiva para não continuar como ouroboros (rodando em círculo e fechando-se em si), com resistência à mudança. Para Latour (2019),

[...] quanto mais nos proibimos de pensar os híbridos, mais seu cruzamento se torna possível; este é um paradoxo dos modernos que esta situação excepcional em que nos encontramos nos permite enfim captar (LATOUR, 2019, p. 22).

Em busca de caminhos mais eficazes que expressem a intencionalidade pedagógica, Moran alerta que "o que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos" (MORAN, 2015, p. 16), sendo que, "no conectivismo, são as ligações coletivas entre os 'nós' em uma rede que resultam em novas formas de conhecimento" (BATES, 2016, p. 99). Segundo Bates, "a importância do conectivismo é que seus defensores argumentam que a internet muda a natureza essencial do conhecimento" (BATES, 2016, p. 99). Para Moran, "a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais" (MORAN, 2015, p. 16).

No Brasil, em 2022 foi publicado o e-pub *Aprendizagem Híbrida? Orientações para regulamentação e adoção com qualidade, equidade e inclusão*, com o objetivo de "contribuir para uma melhor compreensão da aprendizagem híbrida, gerando subsídios para a formulação de políticas públicas mais robustas sobre o tema" (BLIKSTEIN, 2022, p. s/n). O relatório aborda, entre outros, a necessidade de definição de nomenclatura no Brasil pois, para os autores é imprescindível a adoção de "uma nomenclatura e um conceito de forma precisa, a fim de evitar que, de tão vaga ou genérica, a expressão acabe perdendo significado" (BLIKSTEIN, 2022, p. 11). A aprendizagem híbrida¹³, proposta pelo relatório:

a) incentiva o trabalho construcionista (ou "mão na massa") e permite que estudantes participem de experimentos e projetos enriquecedores em contextos

¹³ (Blikstein, 2008, 2013; Comissão Europeia, 2021a; Mehrotra et al., 2021; Reich, 2020; Verlenden Et Al., 2020; Turkle Et Papert, 1992)

físicos diversos, com autonomia de tempo e espaço para as atividades; b) considera a importância fundamental do professor e de sua formação para atuar nessa nova modalidade; c) respeita fatores externos mas fundamentais para a aprendizagem, como espaço de estudo, acesso igualitário a equipamentos e conexão, contexto familiar e saúde mental do aluno e educador; e d) em situações adequadas, combina momentos de aprendizagem presenciais (na escola) e remotos (em casa ou em outros espaços do território do aluno) (BLIKSTEIN, 2022, p. 12).

A criticidade do relatório brasileiro enfatiza que é preciso “questionar que tipo de pesquisa acadêmica é capaz de orientar a criação de políticas para a aprendizagem híbrida” (BLIKSTEIN, 2022, p. 15) e que infraestrutura e conexão “devem ainda ser coerentes com os objetivos educacionais e com o desejo social pela formação com qualidade” (BLIKSTEIN, 2022, p. 23).

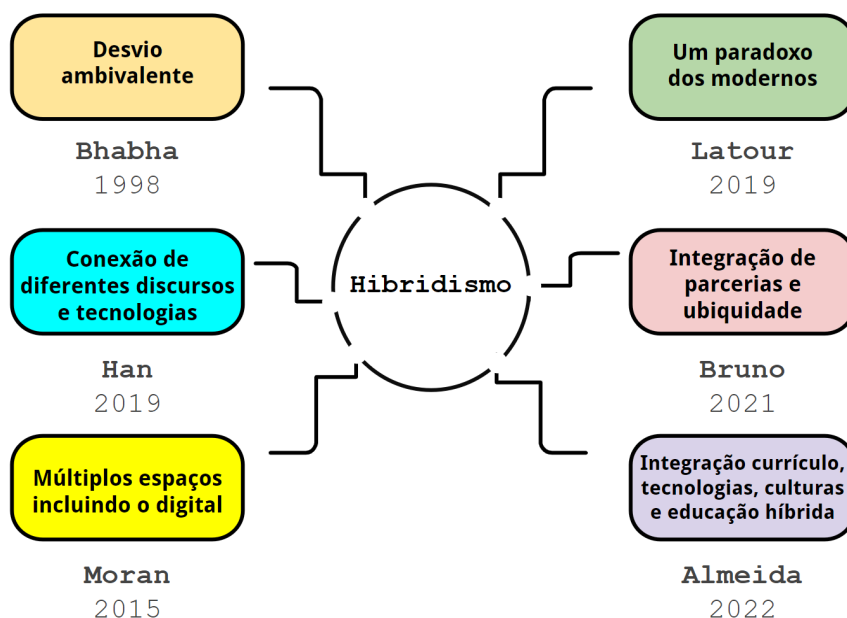
No decorrer deste tópico, observou-se uma divergência conceitual e de nomenclaturas do que venha ser ensino híbrido, modelo híbrido, modelo pedagógico híbrido, formato híbrido, aprendizagem híbrida, hibridação, hibricidade e hibridismo. Análise que não estar bem definido deve-se ao fato de estarmos ainda tentando nos localizar, refletir, consolidar o que construímos juntos na pandemia.

A proposta desta tese é ultrapassar a esfera “do que é” e “do que não é”, mas sim do que pode ser dentre tantas possibilidades e das potências evidenciadas em práticas realizadas no período pandêmico, conforme este estudo se propõe analisar. Na concepção desta pesquisadora, a aprendizagem por si sempre foi híbrida visto a mescla de estratégias didáticas, métodos, recursos e espaços físicos. O que a pandemia trouxe foi a urgência da escola enquanto educação formal e presencial se tornar híbrida, tecnologicamente e/ou espacialmente falando. O fato é que o hibridismo impactou a escola em vários aspectos e, em relação ao currículo prescrito não bastou apenas integrar (incluir) a tecnologia, foi preciso inter-relacionar (no sentido de unir-se) pelas articulações ou pontos de encaixe pedagógicos, ao currículo vivido e ao que era possível fazer diante do ineditismo da situação pandêmica, pois até então, no Brasil, nenhuma escola de educação básica funcionou por um período exclusivamente no virtual e posteriormente no *híbrido*. Neste contexto, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida alerta para a

necessidade de continuar a estudar a integração entre currículo e tecnologias com a composição de *web* currículos em conexão com a educação híbrida, de modo a submetê-la a novos processos de reflexão, depuração, expandir sua formalização, desenvolver novos questionamentos e proposições visando a melhor qualidade e equidade da educação (ALMEIDA, M. E., 2022, p. s/n.).

A fim de elucidar algumas das definições mais relevantes do que se constitui o hibridismo, na *Figura 5: O hibridismo pelos autores*, apresentam-se os pontos-chave destacados pelos autores que foram selecionados para fundamentar esta pesquisa:

Figura 5: O hibridismo pelos autores



Fonte: A autora, 2022.

Na análise da *Figura 5*, observa-se que nessa representação não aparecem autores que tecem os procedimentos/métodos padronizados do ensino híbrido com a mistura do presencial com o *on-line*. Justifico que a compreensão de hibridismo nesta tese vai além da mistura e também da taxonomia de modelos de aplicação em estratégias de aula. A partir das citações que antecedem 2020, analiso que o conceito de hibridismo não surge devido à pandemia, nem decorre da inserção de tecnologias na educação. O que houve foi uma imersão durante esse período, em que os conceitos destacam as definições que apoiaram as práticas de 2020 e 2021 e que podem ter sido ressignificadas, adensadas, ampliadas ou relativizadas em razão das mudanças provocadas pelo distanciamento.

É a partir das definições de uma "integração de parcerias e ubiquidades" e de "integração currículo, tecnologias e educação híbrida" que, nesta pesquisa, apresenta-se uma *proposta provisória de conceituação de hibridismo* na educação que propõe, nessa ampliação, abranger múltiplas possibilidades, mas conservando a característica principal que híbrido é a produção de algo novo, que justamente pelo fato de produzir algo novo, faz-se necessário um olhar mais crítico sobre a literatura, cujos modelos podem engessar a prática do professor.

Defino *hibridismo* por aquilo que não é desde a sua concepção uno, mono ou solo, mas que se torna singular, posteriormente, por ter sido constituído pelo encontro de dois ou mais elementos, sendo a tecnologia integrante, podendo ainda integrar múltiplas linguagens, outras tecnologias, metodologias, contextos, culturas... É o que ao se complementar provoca transformações e gera algo novo e identificável por sua relevância e desdobramentos.

O novo deve estar aliado à prática pedagógica de aproximar, integrar, relacionar e articular elementos de diferentes naturezas, de diferentes áreas do conhecimento ou de expressão, de procedimentos metodológicos ou condições de espaço e/ou de relação estabelecida, produzindo uma outra identidade a partir dessa integração/articulação. Entretanto, não se trata simplesmente de criar algo novo exclusivamente pela novidade, mas com um objetivo claro que expresse a intencionalidade que ele carrega, associada à necessidade de agir na incerteza e de considerar as necessidades dos alunos, as condições de trabalho do professor e as características contextuais. Essa intencionalidade pode ser caracterizada pela busca de uma inovação (sustentada ou disruptiva) com a redução de danos e a potencialização da aprendizagem, do acolhimento do aluno e de resultados que sinalizem caminhos mais eficazes.

Na análise desta pesquisadora, é possível considerar o hibridismo constituindo uma outra identidade pedagógica a partir da integração (ao incluir) e da articulação (ao unir) ao currículo às TDIC; da cultura digital e à aprendizagem ubíqua, das metodologias ativas proporcionando novas estratégias de aula, da aprendizagem em rede e do fortalecimento do *web* currículo.

Nesta interpretação, o hibridismo constitui-se no currículo vivido por meio de interconexões, imbricado pelas tecnologias digitais e pela interdisciplinaridade ao desenvolver competências e habilidades também por meio do *web* currículo. Contribuem Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Armando Valente (2011, p. 31), ao afirmarem que a elaboração de currículos em ambientes de aprendizagem interativo por meio das TDIC "impulsionam novas formas de ensinar, aprender e interagir com o conhecimento" construindo assim "conhecimento em colaboração por meio de redes não lineares".

A seguir, na *Figura 6: Síntese capítulo II*, emergem de forma representativa uma nuvem com as palavras mais relevantes deste capítulo:

Figura 6: Síntese capítulo II



Fonte: A autora, 2022.

Na análise da *Figura 6*, a palavra currículo está em destaque como assim deve ser a educação e o currículo. É preciso olhar para ele com criticidade, revisitá-lo sempre que for preciso. Não há mais espaço para um currículo apenas enquanto um documento formal preenchido para prestar conta à Secretaria Municipal de Educação, nem tão pouco basta achar que seguir à risca a BNCC garante a concretização do hibridismo. É preciso levar em conta o currículo da vida, as especificidades locais, o ensinar e o aprender, o hibridismo que se estabelece e cria algo novo. A conexão em rede é uma relevante oportunidade para trabalhar com as TDIC, constituindo o *web* currículo com metodologias ativas que contribuem para uma aprendizagem ubíqua.

No capítulo III, apresenta-se a “*Narrativa I: o que vivi, na gestão e na docência, durante a pandemia*”, no qual a pesquisadora conta a sua vivência/experiência, no período pandêmico de março/2020 a março/2022, a partir da menção aos protocolos de comunicação emitidos pela escola e que serão descritos de forma cronológica.



Paciência

FALCÃO; LENINE, 1999.

*Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
A vida não para*

*Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso, faço hora, vou na valsa
A vida é tão rara*

*Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência*

*O mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência*

*Será que é tempo que lhe falta pra perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara, tão rara*



[Clique aqui](#) ou acesse o
QR Code para ouvir o
podcast do Capítulo III.



3 Narrativa I: o que vivi, na gestão e na docência, durante a pandemia

*É preciso uma aldeia inteira
para educar uma criança.*
Provérbio Africano

Neste capítulo trago a narrativa da minha vivência e também a síntese das ações e dos protocolos de comunicação (análise de mais de 400 documentos) elaborados pela escola, abrangendo o período de março/2020 a março/2022, que circularam orientando as ações tanto no período do ensino emergencial remoto, como nos momentos do chamado híbrido (aulas simultâneas no presencial e no *on-line*), do ensino virtual (turmas 100% *on-line*) que ocorreu independente das turmas presenciais e do retorno ao ensino 100% presencial. A intenção é que, a partir da contextualização do recorte temporal, amplie-se a compressão do que será abordado nos capítulos IV e V, que apresentam as narrativas docentes e discentes.

A narrativa neste capítulo foi construída de forma cronológica, neste momento sem análise crítica ou fundamentação teórica, a fim de propiciar ao leitor o conhecimento do desenrolar dos fatos e ações que emergiram de forma intensa e interconectada. Antecipa-se que a leitura dos próximos subtópicos deste capítulo é extensa e densa, pois foram muitos os entraves, os decretos e as ações. Não haveria como ser diferente diante de tudo que a educação precisou dar conta frente à pandemia.

Se há uma ordem para iniciar a escrita de uma tese, sinceramente eu não sei... O que posso afirmar é que esta começou a ser escrita por este capítulo. Explico que a escolha se deu pelo fato de tudo estar muito fresco na minha memória e ainda presente nas minhas reflexões e ações. Eu preciso registrar, nesta pesquisa, que não foi fácil ser coordenadora de tecnologia educacional (pois tudo dependia da tecnologia!) e (também) ser professora de STEAM-S¹⁴ na pandemia. Tenho consciência de que, se para mim não foi fácil, que falo de uma escola com uma infraestrutura abastada (*hardware, software e peopleware*), creio que para os demais gestores e professores, em condições menos favoráveis, deve ter sido ainda pior. Na minha

¹⁴ Acrônimo inglês: *Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematic and Science Social*. A aprendizagem, nesta abordagem, é baseada na resolução de problemas, no uso das tecnologias digitais e na cultura *maker* com a construção de protótipos.

percepção, atuar numa escola na pandemia era como estar numa montanha-russa, constituída por múltiplos trilhos armados em aclives e declives sucessivos. Pura adrenalina, todos os dias...

3.1 Pandemia em 2020, que ano foi esse?

O ano de 2020 começou como de costume: dias de planejamento no final de janeiro, definição do calendário escolar, início das aulas, pausa para o carnaval e a sensação de *controle* e organização para mais um ano letivo. Eu me sentia tranquila com a *rotina* já conhecida! Tudo ia bem até o dia 26 de fevereiro, quando o Ministério da Saúde confirmou o primeiro caso de novo coronavírus em São Paulo. No início do mês de março, alguns rumores e tremores foram publicados pela mídia, relatando o avanço do vírus na Ásia e na Europa, mas a *tranquilidade* ainda pairava no ar, pois a China está a 16.622 km de distância do Brasil e, por sermos um país tropical, achávamos que o vírus possivelmente não teria chances por aqui.

Entretanto, o decreto nº 65.563, publicado em 11 de março de 2020, pelo governo do estado de São Paulo, instituiu medidas emergenciais, de caráter temporário e excepcional, destinadas ao enfrentamento da pandemia da COVID-19. Foi a partir deste primeiro decreto que a escola, com mais de 100 anos atuando presencialmente, criou um comitê de crise para elaborar um plano de ação para os próximos dias. Integraram o comitê: a diretoria executiva, as diretorias educacional e pedagógica, a médica chefe do ambulatório, a chefe da secretaria, o gerente administrativo, a supervisora da orientação educacional, os supervisores de TI, a coordenadora de tecnologia educacional (eu) e o gerente de marketing.

A comunicação do comitê estabeleceu-se em duas reuniões presenciais e as demais foram por meio de videoconferência e (também) pela intensa troca de mensagens via *WhatsApp*, no grupo Comitê COVID-19. Estar nesse comitê era como estar na central do plantão da rede Globo, que, até hoje, quando entra no ar trazendo alguma informação urgente, só pela [vinheta](#), já acelera os batimentos cardíacos e prende a atenção do telespectador. O som de notificação do *WhatsApp*, a cada mensagem recebida, causava em mim a mesma sensação: algo tinha acontecido e eu precisava me informar o quanto antes porque, junto com a equipe, precisaria agir, afinal tudo estava aportado na tecnologia.

A partir dos pronunciamentos oficiais das autoridades estaduais e da publicação do Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020, no dia 14 de março de 2020, a escola comunicou a suspensão gradual das aulas presenciais e, buscando minimizar prejuízos acadêmicos, informou o uso de plataformas digitais como, por exemplo, o Moodle¹⁵. A reorganização do calendário letivo com a suspensão das aulas presenciais aconteceu da seguinte maneira: no dia 16 de março as aulas foram mantidas para todos os alunos, oferecendo às famílias tempo de organização para a nova rotina. No dia 17 de março, foram suspensas as aulas presenciais para o ensino fundamental 2 e o ensino médio, com planos de aula para estudo e indicação de atividades para serem realizadas e enviadas via Moodle.

No dia 18 de março, foram suspensas as aulas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 e, a partir desta data, a escola deixou de funcionar em sua estrutura física e aportou-se no espaço virtual para oferecer aos seus 4550 alunos o ERE (Ensino Emergencial Remoto) ministrado por, aproximadamente, 450 professores. Eu tive medo. Achei que não daria conta, mas o fato é que eu não estava sozinha, eu tinha uma equipe comigo e quem tem uma equipe comprometida, tem tudo...

A partir do dia 24 de março, iniciaram-se as sessões de *Cisco Webex Training*, com aproximadamente 20 minutos, e a disponibilização de recursos digitais, como videoaulas, leituras, fóruns, entregas de tarefas, questionários *on-line*, produção de conteúdos, entre outros, com atividades síncronas ou assíncronas. A programação foi publicada no site da escola com acesso restrito e no Moodle. Em ambos os espaços, disponibilizaram-se também vídeos com orientações para os alunos do ensino fundamental 2 e do ensino médio. Na primeira semana, o objetivo dos encontros foi a apresentação e apropriação da ferramenta de interação, *Cisco Webex Training*, uma solução de videoconferência, para a promoção do acolhimento virtual dos alunos pelos seus professores.

Escolher a plataforma pela qual seriam transmitidas as aulas exigiu das equipes de gestão e de tecnologia a análise das soluções de videoconferência disponíveis no mercado. Optamos pela plataforma que promoveu uma interação mais qualificada entre os alunos e os professores, priorizando a concepção de educação a distância como um recurso que vai além de um *delivery* de conteúdo (como videoaulas apenas), situando-a num ambiente virtual de sincronidade que, segundo Cerqueira (2020), garantisse, principalmente, a segurança, a interação e a privacidade dos alunos e dos professores.

¹⁵ Sigla em inglês para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*.

A plataforma escolhida foi o *Webex* da *Cisco*, que até onde eu sei, ainda não tinha sido usada na educação básica na proporção que a escola usaria. É relevante citar que a plataforma foi desenvolvida para o mundo corporativo e não para a educação, por isso, fizemos reuniões com os representantes da empresa no Brasil, apontando a necessidade educacional. Entretanto, quando se adota uma plataforma global, alguns pedidos entraram na fila de espera e, em virtude da nossa urgência, foi preciso adaptação de recursos e novas metodologias para o bom uso.

Eu e minha equipe, num primeiro momento, achamos a plataforma difícil, afinal tecnologia boa é aquela que dominamos e que nos sentimos seguros! Passado o primeiro impacto, debruçamo-nos em tutoriais e grupos de estudos, a fim de adquirirmos o conhecimento necessário para capacitar os demais professores, pois precisávamos passar a eles segurança e conhecimento pois, naquele momento, sentiam medo (assim como nós) de não darem conta.

A necessidade de empréstimos de dispositivos foi um dos primeiros entraves a aparecer e para garantir condições de trabalho e de estudo, a escola emprestou aproximadamente 300 dispositivos¹⁶ (*iPads*, *Chromebooks* e *notebooks*) aos professores e alunos que não dispunham de um equipamento para se conectar às aulas *on-line* em casa.

Na semana de 24 a 27 de março, a equipe de tecnologia educacional da escola criou 158 *links* para salas de aula virtuais no *Cisco Webex Training* (um *link* para cada sala de aula), a fim de atender os alunos do maternal ao ensino médio. A partir do dia 30 de março, a interação a distância com os professores e alunos desde o fundamental 2 ocorreu em sincronia com os horários regulares de aulas, com o uso tanto do *Cisco Webex Training* quanto de outras ferramentas tecnológicas para promover a aproximação virtual dos alunos. No Moodle¹⁷, os horários das aulas do ensino fundamental 2 e médio foram disponibilizados com *hiperlinks* de acesso às salas virtuais.

Para as atividades da educação infantil ao 5o ano, as aulas síncronas aconteceram de maneira escalonada, respeitando o tempo de hora tela e o agrupamento de alunos para cada faixa etária. Sendo assim, parte das atividades foram propostas de forma síncrona, para que houvesse a interação professor-aluno/ aluno-aluno, e de forma assíncrona para que houvesse a

¹⁶ Os 300 dispositivos já pertenciam à escola antes da pandemia.

¹⁷ O *Webex Cisco Training* foi a plataforma escolhida para vídeo conferência e o Moodle para repositório do material pedagógico.

complementação pedagógica com videoaulas, questionários, envio de tarefas, fóruns e *atividades mão na massa*¹⁸.

No mês de abril, a escola instituiu regras de participação nas aulas *on-line* com o início da fase 3 de implantação, justificando a importância de determinadas condutas que deveriam ser mantidas com os professores e os alunos durante essas atividades. O conhecimento e o compartilhamento dessas regras tinham como objetivo criar um ambiente de segurança, harmonia, colaboração e de estímulo à aprendizagem, seja quando se tratava de questões conceituais, seja quando se considerava a introdução de uma nova rotina de estudo. Quando o professor tinha alguma dificuldade de acesso, quer fosse por problemas com a conexão ou mesmo por problemas de saúde, impedindo a sua conexão à aula síncrona, o aluno acessava a aula de forma assíncrona que estava programada e descrita no Moodle, na aba "Planos de Aulas".

Em 2001, a escola foi a primeira instituição de educação básica a usar a plataforma *open source* Moodle. Entretanto, a primeira experiência EaD na escola ocorreu em agosto de 2009, quando a Secretaria da Saúde recomendou o adiamento da volta às aulas com uma alternativa para reduzir a possibilidade de contágio da gripe suína (H1N1). A escola determinou que o Moodle, que até então era utilizado apenas pelos professores de tecnologia educacional e por uma professora de Ciências (um *case* da escola), seria incorporado institucionalmente como plataforma *on-line* de repositório para todas as turmas e séries.

Naquele momento, em caráter emergencial, a equipe de tecnologia ministrou cursos de capacitação para que os professores se apropriassem dos recursos básicos de publicação de conteúdo e envio de tarefas. Em tempos de gripe suína, os alunos ficaram em casa, mas os professores iam para a escola preparar o conteúdo. Penso que estar juntos fez toda diferença, comparado ao distanciamento da pandemia da COVID-19.

A partir da emissão de relatórios, com os *logins* de acesso e *prints* dos conteúdos programáticos publicados, a Diretoria Regional de Educação da cidade de São Paulo concluiu que não haveria a necessidade de reposição presencial das aulas desse período, uma vez que as aulas aconteceram de forma assíncrona. A partir desse momento, a equipe pedagógica passou a ampliar o uso da plataforma Moodle.

Percebo que, embora a utilização do Moodle tenha se consolidado como uma extensão virtual da sala de aula e a escola tenha fornecido, ao longo desses anos, formação docente sobre

¹⁸ Caracteriza-se por *aprendizagem mão na massa* as atividades propostas nas quais os alunos atuam de forma mais ativa e concreta a partir de aulas menos expositivas.

os múltiplos recursos do ambiente, no final do mês de abril de 2020, a escola identificou a necessidade de um novo *design* instrucional no ambiente, pois foi preciso reorganizar o espaço digital. Da mesma forma que o aluno ao entrar na escola encontrava os espaços físicos bem sinalizados e organizados, bem como a fácil comunicação com a equipe pedagógica, foi preciso transpor essa organização escolar para o ambiente virtual.

Após reuniões de definição de como seria o *novo* Moodle, a escola contratou uma consultoria externa, investiu em treinamento com equipe de tecnologia e na formação docente com quarenta professores multiplicadores por departamento. O novo *design* trouxe a concepção de organização de conteúdo por semana, facilitando a navegação do aluno, conforme mostra o exemplo na *Figura 7: Ano letivo organizado em blocos semanais*:

Figura 7: Ano letivo organizado em blocos semanais

 Semana de 29 a 31 de Março	 Semana de 15 a 19 de Março	 Semana de 8 a 12 de Março
 Semana de 1 a 5 de Março	 Semana de 22 a 26 de Fevereiro	 Semana de 18 a 19 de Fevereiro
 Semana de 8 a 12 de Fevereiro	 Semana de 1 a 5 de Fevereiro	 Semana de 28 a 29 de Janeiro

Fonte: Moodle da escola, 2020.

A postagem dos conteúdos em blocos por semana, conforme a *Figura 7*, teve aceitação dos alunos que elogiaram pelo fato do conteúdo ficar mais organizado tanto para estudo, como para localização do que precisariam fazer para participar das aulas *on-line*.

Da educação infantil ao 5º ano, no que diz respeito aos conteúdos reproduzidos no Moodle, os cursos foram individualizados por turma com a redistribuição do conteúdo por bloco semanal, dia a dia, gerando um planejamento customizado para cada classe. A partir do fundamental 2, os cursos foram organizados por componente, ano/série.

A fim de garantir a unicidade no Moodle, semanalmente, os ambientes foram revisados por dois professores de tecnologia educacional. Os relatórios de revisão eram a mim endereçados e quando detectava-se um equívoco ou uma publicação fora da identidade pedagógica, o professor era acionado para um atendimento individualizado. No decorrer das semanas, observou-se uma crescente positiva na curva de aprendizagem dos professores.

A equipe pedagógica determinou uma identidade visual para publicação de conteúdo no Moodle. A partir da normatização do ambiente, a equipe pedagógica desenvolveu, para o ensino fundamental 2 e ensino médio, um *template* para os roteiros de aula, padronizando além da forma de publicação a metodologia para a aula síncrona, informando ao aluno, previamente, o tema da aula, o material de apoio, as habilidades que o aluno precisaria aprender e as habilidades que o aluno precisaria fazer.

A escola, por meio do departamento de tecnologia educacional, desde 2009, ofereceu ao corpo docente cursos de formação sobre as TDIC. Entre 2020 e 2021, a maior procura foi pelos cursos de Moodle (níveis básico, intermediário e avançado) com mais de 200 professores inscritos. Os cursos aconteceram fora do horário dos professores, com emissão de certificado e com a carga horária distribuída em encontros assíncronos e síncronos. A metodologia do curso foi desenhada para que o professor, no papel de alunos, experienciasse, no ensino *on-line*, ferramentas de interação e estratégias que poderiam ser replicadas em sua aula, ampliando a reflexão sobre como planejam as atividades e os recursos no ambiente.

Avalio que a equipe de tecnologia teve um papel fundamental na sustentação da modalidade a distância que se estabeleceu já na semana seguinte ao início do distanciamento social. Sobretudo, no momento inicial da pandemia, houve grande demanda pelo aprendizado do Moodle (especificamente às ferramentas de interação) e da plataforma de videoconferência *Cisco Webex Training*, que foram os recursos essenciais para a continuidade das aulas *on-line*. Além desses recursos, houve demanda por aplicativos e muitos tutoriais para a realização de videoaulas, com recursos para captura e gravação de tela, leitura e escrita na tela e em diversos ambientes digitais, compartilhamento de conteúdo, ferramentas de interação e de gestão da sala de aula.

Para facilitar a comunicação com a equipe pedagógica, a mensageria do Moodle foi ativada para que todos os alunos pudessem se comunicar com os seus professores, com as orientadoras educacionais, com os(as) assistentes de direção e com a equipe de suporte. O serviço de mensageria teve grande adesão e facilitou a comunicação entre alunos e a escola, no qual o prazo de resposta do professor era até a próxima aula. Além da mensageria no Moodle

(canal exclusivo aos alunos) e dos telefones de contato dos departamentos, a escola criou listas de e-mail por setor e escalonou parte da equipe pedagógica dedicada para responder os e-mails em até 24h. Na história da escola nunca houve uma comunicação por e-mail tão intensa como em 2020.

Ainda sobre a comunicação, a equipe da alta gestão realizou reuniões semanais com a comissão de pais apresentando, previamente, as ações a serem tomadas no período pandêmico, ouvindo *feedbacks* com críticas e sugestões, estabelecendo uma parceria Colégio-comissão de pais que, por muitas vezes, foi de grande auxílio para informar e atenuar as discussões acaloradas nos grupos de *WhatsApp* dos pais. *Feedbacks* nunca foram tão importantes e, além da escuta, no componente curricular GPI (Gestão Pessoal e Interpessoal), os professores, em parceria com o Departamento de Orientação Educacional, trabalharam as questões socioemocionais que emergiram em decorrência do distanciamento social.

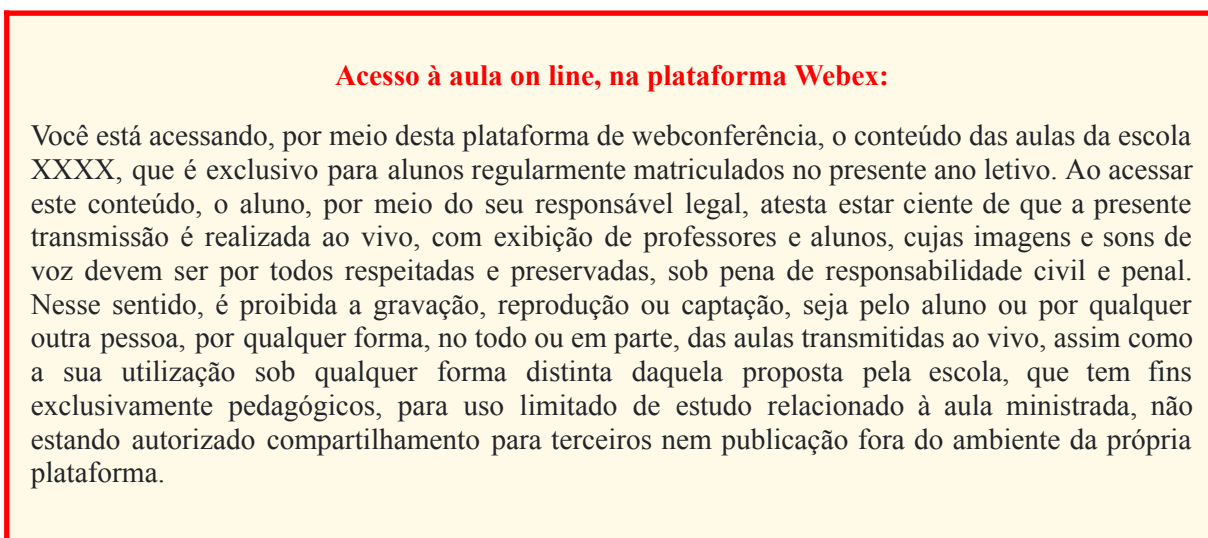
Além das reuniões semanais com a comissão de pais, a diretora-geral educacional e a coordenadora de tecnologia educacional realizaram encontros semanais com o Comitê Gestor Discente de Tecnologia que, por ser um dos participantes desta pesquisa, será detalhado no capítulo V (narrativas discentes). Embora a equipe pedagógica seguisse no distanciamento social, a tecnologia como suporte permitiu ainda que a equipe da alta gestão realizasse mais de uma reunião por dia, que o comitê de crise alinhasse diariamente as ações de acordo com os decretos e determinações governamentais, que as diretoras pedagógicas realizassem duas reuniões semanais com seus coordenadores de áreas, que os coordenadores de área realizassem o PPC (Prática Pedagógica Coletiva) semanalmente com seus professores, e que a equipe de tecnologia, juntamente com gestão, realizassem reuniões diárias.

Entre março e dezembro de 2020, o departamento de tecnologia educacional realizou aproximadamente 37.700 atendimentos, número esse que diz respeito apenas àqueles feitos pelos professores de tecnologia educacional. Os atendimentos feitos pela equipe de TI (Equipe de Tecnologia da Informação) não foram contabilizados nesta pesquisa, mas houve uma grande demanda de suporte técnico por meio dos professores, dos alunos e dos pais. O telefone do suporte foi divulgado em circulares e publicado nos ambientes Moodle, a equipe ofereceu plantões telefônicos também aos sábados. No *Anexo A* está a descrição da composição do Centro de Inovação da escola (equipes de tecnologia educacional e de tecnologia da informação).

A escola implantou camadas de segurança na plataforma *Cisco Webex Training* com a exigência de autenticação no acesso; protocolos de processos como frequência e permanência

na aula *on-line* e proteção ao conteúdo publicado no Moodle com a publicação de um *disclaimer* validado pela assessoria jurídica, conforme mostra a *Figura 15: Disclaimer de acesso ao conteúdo publicado no Moodle*:

Figura 8: Disclaimer de acesso ao conteúdo publicado no Moodle



Fonte: Moodle da escola, 2020.

A publicação do *disclaimer*, *Figura 8*, de acesso ao conteúdo publicado no Moodle, em relação a postagem do conteúdo pedagógico, validado pela assessoria jurídica, teve o objetivo de proteger legalmente a propriedade intelectual dos professores e da escola, uma vez que o ambiente Moodle, no período pandêmico, foi acessado pelos alunos e, no caso dos alunos da Educação Infantil e Fundamental 1, também por seus familiares.

Instituiu-se a gravação das aulas *on-line* para atender aqueles alunos que eventualmente tiveram problemas de conexão, que queriam rever uma aula retomando conceitos ou que não puderam estar presentes com seus professores no momento da aula. Apesar da praticidade do acesso ao conteúdo gravado, ressaltou-se que a interação com os professores e os colegas de classe era fundamental para potencializar o processo de aprendizagem, e que a participação nas aulas *on-line*, em tempo real, deveria ser prioridade para os alunos.

O acesso às aulas gravadas estava condicionado a alguns parâmetros de segurança e reserva de direitos. As determinações que orientaram a liberação do conteúdo foram publicadas

no Moodle e enviadas aos familiares, conforme indicadas no *disclaimer* na *Figura 9*: *Disclaimer de acesso às gravações das aulas on-line*:

Figura 9: Disclaimer de acesso às gravações das aulas on-line

Acesso às gravações das aulas on line:

Você está acessando o conteúdo gravado das aulas da escola XXXX, que é exclusivo para alunos regularmente matriculados no presente ano letivo. Ao acessar esse conteúdo, você, aluno, por meio do seu responsável legal, atesta estar ciente de que o material disponibilizado tem fins exclusivamente pedagógicos e é de acesso restrito aos alunos regularmente matriculados no presente ano letivo, estando igualmente ciente de que sua visualização está restrita ao ambiente desta plataforma, e que sua utilização é exclusiva para fins de estudo relacionado à aula ministrada, não estando autorizado seu compartilhamento para terceiros nem sua publicação fora do ambiente da própria plataforma. É proibida a gravação, a reprodução ou a captação, por qualquer meio, no todo ou em parte, das aulas gravadas, assim como sua utilização sob qualquer forma distinta da proposta pela escola. A escola XXXX informa que a presente gravação é resultado da captação da transmissão ao vivo das aulas, de maneira que o presente conteúdo pode abranger cenas e/ou imagens dos ambientes e rotinas familiares dos professores e alunos, assim como suas imagens e sons de voz, que deverão ser por todos respeitadas e preservadas, sob pena de responsabilização civil e penal.

[Clique aqui para solicitar a gravação de uma aula](#)

Fonte: Moodle da escola, 2020.

A publicação do *disclaimer*, *Figura 9*, de acesso às gravações das aulas *on-line*, em relação à postagem dos vídeos das aulas gravadas, validado pela assessoria jurídica, teve o objetivo de proteger legalmente a imagem dos professores, da escola e dos alunos, uma vez que, durante a pandemia, alguns vídeos de aulas gravadas de outras escolas (públicas e privadas) foram publicados nas redes sociais e viralizaram expondo seus participantes a situações de constrangimento.

Apesar dos *disclaimers* publicados, notificou-se pontualmente que em pouquíssimas aulas *on-line*, houve acessos indevidos de pessoas externas às turmas. Nesses casos, as equipes pedagógica e técnica se empenharam para apurar os fatos e para reforçar as camadas de segurança, seja na área tecnológica, seja na esfera legal. Por meio de circulares, reforçou-se o objetivo de dar ciência aos alunos das turmas envolvidas e aos seus responsáveis legais de que a prática inadequada infringiu o código de conduta e as regras estabelecidas pela instituição, uma vez que, pautado em questões legais, era terminantemente proibido compartilhar o *link* de acesso para a sessão da sala de aula com um terceiro não autorizado previamente pela direção da escola, lembrando ainda que o ambiente da sala de aula (presencial ou digital) é restrito aos

alunos devidamente matriculados e a seus respectivos professores, podendo seu acesso apenas se estender a pessoas autorizadas pela escola. Paralelamente, ações foram reforçadas no currículo de STEAM-S e, em 2021, alinhado com o seu Programa de Cidadania Digital, a escola elaborou uma cartilha sobre LGPD, enviada por e-mail para todos os funcionários, e o conteúdo foi inserido no currículo de STEAM-S dos ensinos fundamental e médio.

A escola contempla, em seu projeto político-pedagógico, a formação integral dos alunos, valorizando a diversidade de potenciais. Daí o objetivo, segundo Cerqueira (2020), em proporcionar um diferencial no desenvolvimento de habilidades e competências em diversas áreas do conhecimento. Sendo assim, mesmo no período pandêmico, manteve-se a oferta da parte diversificada do currículo (as eletivas para o ensino médio) e as Olimpíadas do conhecimento (ensinos fundamental e médio). A fim de incentivar a leitura, parte do acervo das Bibliotecas ficou disponível para empréstimo durante a suspensão das aulas presenciais. A iniciativa, denominada Biblioteca Drive-Thru, estendeu-se por todo período pandêmico.

Visando a uma educação que compreende, entre vários aspectos, um relacionamento mais próximo com as famílias, a escola promoveu, conforme prevê a lei, reuniões de pais no formato *on-line*, por meio de agendamento, utilizando a plataforma *Cisco Webex Training*. Com o principal objetivo de levar informações sobre o aproveitamento pedagógico do aluno, sua postura em sala de aula, e apontar ações necessárias para que ele alcançasse êxito em seu processo de aprendizagem, no período pandêmico, as reuniões não aconteceram na escola, mas sim *on-line*, estando o professor em sua residência.

Para que o professor se sentisse seguro e preparado para o momento com os pais, elaborou-se um protocolo para a reunião, no qual constava um tutorial de acesso ao sistema com o *link* da reunião, orientações sobre a gestão do tempo e das informações, dicas sobre o ambiente (luz, figurino e enquadramento na tela) e testes de conectividade. O departamento de tecnologia criou uma sala virtual para cada professor e os *links* foram disponibilizados no site da escola (com acesso restrito). Devido a uma falha de processo, os *links* das reuniões não funcionaram no primeiro horário e 688 pais/responsáveis (aproximadamente) que fizeram agendamento para aquela data/horário não conseguiram acessar as salas virtuais.

Foi no incidente do acesso à reunião dos pais/responsáveis que não conseguiram entrar na reunião que eu me deparei com a realidade de que a tecnologia, embora ministrada por humanos, não poderia falhar (mas os humanos falham...). Esse foi um dia doloroso, no qual o peso da responsabilidade multiplicou-se por mil e eu chorei! Se é na dor que aprendemos,

assim aconteceu: identificamos o problema, corrigimos e aprimoramos os protocolos com dupla checagem. Seguimos em frente e tudo deu certo!

A cada novo decreto (e foram muitos), uma nova conduta era colocada em prática. Em atendimento ao Decreto Municipal 59.450, de 18 de maio de 2020, que estabeleceu a antecipação de alguns feriados e declarou ponto facultativo como forma de ampliar o isolamento social na cidade de São Paulo, as aulas foram suspensas nos dias 20, 21, 22 e 25 de maio. A pausa de seis dias (contando o final de semana) trouxe descanso aos alunos e aos professores exaustos pelo tempo de tela. Confesso que esse decreto foi na verdade um presente de aniversário, pois nasci no dia 20 de maio de 1974 e descansar era o presente que eu mais desejava naquele momento.

Com o avançar da pandemia, observou-se que a educação infantil foi o segmento pedagogicamente mais afetado pelo Ensino Emergencial Remoto (ERE), quer seja pela falta de concentração dos pequenos frente às telas, quer seja pela necessidade de colocar atividades concretas com metodologias que propõem mão na massa. Diante disso, sem desatender à determinação do MEC, e considerando as respostas à pesquisa enviada aos pais e responsáveis, uma parte das férias escolares (educação infantil e fundamental 1) de julho foi adiantada para o mês de maio. A outra parte das férias ocorreu em julho. As férias para fundamental 2 e ensino médio ocorreram em julho, conforme previsto inicialmente no calendário escolar.

O último dia de aula do primeiro semestre, em junho para o fundamental 2 e ensino médio, foi marcado por ações de agradecimento à sobrevivência de um semestre complexo, cercado por incertezas e medos. A direção surpreendeu a equipe pedagógica ao enviar, para a casa de cada um, um agradecimento nominal. Os coordenadores surpreenderam seus professores ao gravarem um vídeo com depoimentos de reconhecimento pelo esforço da equipe. Professores, por ano/série, gravaram um vídeo de agradecimento aos alunos que foi exibido na última aula. Alunos surpreenderam seus professores com manifestações de carinho por meio de vídeo, *chat*, mensageria do Moodle e depoimentos de gratidão pelo empenho de todos. Uma onda de afeto e gratidão em tempos de solidariedade digital.

Em junho de 2020, enquanto aguardava as deliberações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo sobre como seria o retorno às aulas, o Comitê Pedagógico de Retorno trabalhou para projetar possíveis cenários de volta às aulas – presenciais ou não – após as férias de julho. Buscando simular um desses cenários, houve a transmissão de uma aula ministrada presencialmente em uma das salas de aula do 5º ano, com os alunos participando *on-line* de suas residências e a professora na escola, respeitando os protocolos de biossegurança. Para a

mediação da primeira aula síncrona transmitida da escola, a professora escolhida tinha fluência tecnológica e bom perfil pedagógico. A primeira transmissão foi bem sucedida e fundamental para o planejamento dos próximos passos.

Em 25 de agosto de 2020, com a publicação do decreto municipal nº 59.711, que previa a data de 7 de outubro para o retorno das atividades presenciais na escola, a escola enviou uma pesquisa aos pais perguntando se haveria intenção de retorno às atividades presenciais na escola em uma primeira fase, conforme mostra a *Quadro 4: Pesquisa com as famílias*:

Quadro 4: Pesquisa com as famílias

Segmento	Sim, há intenção de retorno do aluno na primeira fase das atividades presenciais
Educação Infantil	61,07%
Ensino Fundamental 1	60,06%
Ensino Fundamental 2	46,71%
Ensino Médio	57,09%

Fonte: a escola, 2020

A partir das respostas das famílias, *Quadro 4*, além da Instrução Normativa SME nº 33, de 25 de setembro de 2020, 6016.2020/0082280-1, que dispunha sobre atividades expressas no art. 1º do decreto nº 59.774, de 2020, para atendimento nas unidades educacionais da rede, pública e particular, as escolas poderiam atender os estudantes até o limite de 20% por turno. Tal normativa possibilitou o retorno gradativo da educação infantil e do fundamental 1.

A partir de 7 de outubro, a oferta de atividades extracurriculares presenciais aos alunos do ensino fundamental 2 e do ensino médio, de forma complementar às aulas curriculares regulares *on-line*, foram mantidas integralmente. As atividades presenciais eram opcionais e oferecidas de forma a manter as regras de biossegurança. As atividades foram oferecidas inicialmente para as 3^{as} séries do ensino médio e, posteriormente, para as demais séries dos ensinos médio e fundamental 2. No período pandêmico, eventos pedagógicos como festa junina, feira de ciências, jornada de cidadania digital e desafio de empreendedorismo social aconteceram no formato *on-line*.

No dia 30 de setembro, a escola realizou uma atividade educacional diferente, *Figura 10*: *Exemplo de atividades propostas no dia sem tela*, com a proposta de um dia sem tela, voltado para os ensinos fundamental 2 e médio. Nesse dia, toda a produção dos alunos deveria ser feita sem o uso de qualquer dispositivo digital:

Figura 10: Exemplo de atividades propostas no dia sem tela.



[30.09] - Programação do “Dia sem Tela”

Dia sem Tela: atividades educacionais. Reflexões sobre a pandemia.

D	I	A
Dedicação	Inspiração	Arte

S	E	M
Saúde	Empatia	Meditação

T	E	L	A
Tolerância	Esperança	Lazer	Amor

A equipe pedagógica propõe, abaixo, atividades para este dia de reflexão.

Escolha pelo menos três delas, correspondentes ao ano/série, para fazer ao longo do dia sem tela.

ARTE	6º ano a 3ª série						
	O que você faria?! >> Imagine... A vacina foi aprovada e disponibilizada. Todos foram vacinados. Pensando na arte como forma de expressão, qual seria a primeira coisa que você faria? Registre sua ação: pode ser através de desenho, colagem, escultura, pintura, música, dança, poesia, teatro, performance, etc.						
BIOLOGIA							1ª a 3ª série
Convidado especial >> O aluno deverá ir até a cozinha da sua casa e, lá, preparar um lanche bem gostoso (pode consultar o livro de receitas ou pedir ajuda), como se fosse para receber em casa seus professores de Biologia. Enquanto o lanche vai sendo preparado e depois degustado, o aluno imagina a cena e os assuntos que gostaria de conversar com seus professores de Biologia e as histórias que gostaria de ouvi-los contar.							
STEAM-S	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1ª série	2ª série	
	Você conhece a África? >> Contar para a família sobre um ponto turístico localizado na África.	Vamos jogar? >> Jogar um jogo de tabuleiro com a família. A proposta é prestar atenção nas regras e nas ações dos jogadores para implementá-las no projeto interdisciplinar.	Vamos criar? >> Fazer a customização de um utensílio (garrafa PET, latinha, roupa, etc.) que não é mais utilizado e iria para o lixo. A ideia é trabalhar os 4 Rs da Sustentabilidade: Repensar, Reduzir, Reutilizar e Reciclar.	Vamos criar? >> Organizar uma tarde italiana. Nessa tarde, fazer um almoço ou jantar com comidas típicas e ouvir músicas de cantores ou bandas italianos.	Hora do Pitch! >> Apresentação do Pitch do seu projeto para seus familiares e em seguida colher os feedbacks da apresentação e a opinião sobre a relevância do problema escolhido e da solução proposta.	Hora do Pitch! >> Apresentação do Pitch do seu projeto para seus familiares e em seguida colher os feedbacks da apresentação e a opinião sobre a relevância do problema escolhido e da solução proposta.	

Fonte: A escola, 2020.

A iniciativa, *Figura 10*, visou propor uma *pausa* no uso da tecnologia para descansar os olhos e também refletir sobre o distanciamento social e seus sentimentos. A proposta do *Dia sem tela* atingiu o objetivo proposto e no dia seguinte à atividade, os professores receberam *feedbacks* positivos dos alunos que gostaram das atividades e alguns alunos pediram mais dias sem tela. Apesar do pedido, a escola realizou apenas esta atividade em virtude do seu cronograma.

Em 22 de outubro, a Prefeitura de São Paulo divulgou novas informações a respeito do inquérito sorológico. Entre as medidas anunciadas e publicadas no Diário Oficial, estava a autorização, pela Secretaria Municipal de Educação (SME), do retorno das aulas presenciais para os alunos do ensino médio a partir de 3 de novembro de 2020.

Avalio que o ano de 2020 terminou com uma equipe exausta. Não foi fácil entrar na casa dos alunos e deixar os alunos entrarem em nossas casas. Foi difícil a autorregulação da jornada de trabalho (*on-line* X *off-line*). Foi preciso encontrar meios e suporte para as minhas questões emocionais, da equipe, dos alunos e de seus familiares. Foi importante reconhecer o momento de dialogar com a mídia e de observar os desdobramentos a partir dos decretos governamentais. Foi promissor a equipe de educação física oferecer sessões semanais de ginástica laboral para os funcionários. Foi importante construir um diálogo de formação horizontal e vertical pelos pares. Foi necessário ter sempre em mãos um plano B, caso a conexão caísse. Foi notório o aprendizado digital diário. Foi indispensável a união das equipes com interação humana de qualidade. Foi um diferencial ter na direção da escola alguém que entendia de tecnologia, na qual a meta deste ano, segundo Cerqueira (2020), foi "ninguém pra trás". Foi fundamental eu não desistir! Sim, houve esse momento no meio de uma crise emocional de exaustão, mas a razão foi mais forte (e eu a agradeço por isso!). Eu não queria ser reconhecida como a coordenadora que abandonou o barco e sua tripulação quando a escola mais precisou dela. Imagino que muitos profissionais da saúde, educação e tecnologia tiveram picos de estresse no qual o emocional foi abalado. Por fim, eu venci o primeiro ano de pandemia.

3.2 Pandemia em 2021, qual foi a esperança que nos moveu?

Diferente da tranquilidade do início do ano letivo de 2020, 2021 começou com a tensão do desafio de uma escola considerada híbrida: professores na sala de aula com parte da turma presencial e parte da turma conectada no *Cisco Webex Meeting*.

Na semana pedagógica que antecede o início das aulas, a equipe de TI equipou as salas de aula com *notebooks* sobre carrinhos (as câmeras dos *notebooks* foram usadas para transmitir as imagens do professor para os alunos que estavam em casa); a equipe de audiovisual disponibilizou microfones de lapela de uso individual; a equipe de biossegurança demarcou as áreas e carteiras dentro das salas; a equipe de TE (equipe de tecnologia educacional) ministrou treinamentos sobre o uso dos equipamentos tecnológicos e, a fim de ofertar a melhor

experiência para os professores, a equipe de gestão organizou a programação da semana pedagógica (reuniões, planejamento e capacitações) ora com parte da equipe no papel de professores (estando presencial na escola), ora com parte da equipe no papel de alunos (participando das atividades em suas residências). Tal estratégia foi fundamental para que a equipe, de forma geral, pudesse fazer os ajustes necessários (metodológicos, tecnológicos ou de biossegurança) para o início das aulas.

A escola aguardou a deliberação do Conselho Estadual de Educação sobre o retorno das atividades presenciais nas escolas para o ano de 2021. Com o acesso ao documento (Deliberação do Conselho Estadual de Educação - CEE 195/2021, publicada em 16 de janeiro de 2021), finalizou o modelo de retorno presencial e organizou as informações para, assim, orientar as famílias e os alunos sobre como seriam as atividades. O retorno foi estruturado, permitindo que a mesma aula dada aos alunos presentes na escola poderia ser acompanhada simultaneamente pelos que estivessem em casa, seja devido ao rodízio de alunos, seja por pertencerem a grupos de risco (que não deveriam comparecer presencialmente). Tal modelo seguiu em vigor enquanto o decreto permitiu a oferta das aulas pelo ensino remoto (*on-line*) recebendo, presencialmente, até 35% dos alunos, diariamente.

A fim de garantir o direito de comparecimento presencial de todos os alunos, atendendo às normas de distanciamento social, cada classe foi dividida em três grupos que se alternaram em comparecimento presencial. Cada grupo da sala foi à escola durante uma semana inteira (de segunda a sexta-feira) e participou com seus colegas das aulas presencialmente, com seus professores, seguindo os horários regulares de sua turma. Enquanto os alunos de um grupo participaram presencialmente das aulas na escola, os outros dois grupos assistiram às aulas *on-line*, via *Webex Cisco Meeting* (plataforma já utilizada em 2020), de suas casas. Assim, naquele momento, um terço dos alunos estiveram na sala de aula presencialmente, e dois terços acompanhando as mesmas aulas de forma *on-line*.

Para garantir os protocolos de biossegurança, a escola preparou um manual como forma de apoio aos alunos e às famílias no retorno às aulas presenciais. No mês de fevereiro, embora estivessem ainda na fase amarela do Plano São Paulo – que estabelecia o limite de 70% do total dos alunos matriculados, desde que obedecidos os protocolos estabelecidos de distanciamento e biossegurança – ainda não havia a autorização do município para aumentar o limite de 35% de alunos com aulas presenciais. Assim, até que se publicou um novo decreto, a escola seguiu o Decreto Municipal nº 60.058, de 27/01/2021.

A partir do decreto vigente até fevereiro, a equipe pedagógica resolveu reestruturar os planos de aulas que aconteciam na escola organizando os grupos presenciais de maneira proporcional ao número total de alunos matriculados. Dessa maneira, alteraram o cenário de retorno presencial de forma a receber a totalidade dos alunos da Educação Infantil e do 1º ano, diariamente, a partir de 1º de março de 2021. Tal medida visou privilegiar o segmento que sofreu maior impacto pedagógico desde o início do distanciamento social, conforme mostra a *Figura 11: Nova fase: grupos diários (3º, 4º e 5º)*:

Figura 11: Nova fase: grupos diários (3º, 4º e 5º)

Semana de 08 a 12 de março				
2ª-feira	3ª-feira	4ª-feira	5ª-feira	6ª-feira
A	B	C	A	B
Semana de 15 a 19 de março				
2ª-feira	3ª-feira	4ª-feira	5ª-feira	6ª-feira
C	A	B	C	A
Semana de 22 a 26 de março				
2ª-feira	3ª-feira	4ª-feira	5ª-feira	6ª-feira
B	C	A	B	C

Fonte: A escola, 2021.

Os alunos dos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental que não pertenciam ao grupo de risco permaneceram nos mesmos grupos presenciais em que estavam, mas a partir daquele momento, estiveram presentes na escola em dias escalonados, conforme *Figura 11*. Nesse formato, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar a rotina de todos os dias da semana. No período de 3 semanas, estiveram 5 dias presencialmente na escola.

No cenário de emergência, de falta de leitos nos hospitais da rede pública e particular, sem falar na superação diária do recorde de casos e óbitos, foi preciso um movimento de todos pela preservação da vida. A pandemia, com as novas cepas do vírus, revelou-se ainda mais agressiva do que em 2020. No dia 12 de março de 2021, veio a informação de que também as escolas particulares da cidade de São Paulo deveriam fechar, suspendendo todas as aulas presenciais no período de 17 de março a 1º de abril, mantendo 100% das aulas *on-line*.

Em conformidade com o decreto municipal 60.158, de 31 de março de 2021, que autorizou e regulamentou a retomada das aulas após a fase emergencial do Plano São Paulo do

governo do Estado de São Paulo, a escola comunicou o retorno de suas atividades presenciais, conforme a organização que antecedeu a parada, a partir do dia 12 de abril.

Os alunos do maternal fizeram o retorno com 100% de presença diária. Os alunos do jardim e dos 1º e 2º anos fizeram o retorno com metade de cada turma alternando a presença um dia sim, um dia não. Dessa forma, a cada dia, um grupo da classe teve aula presencial, enquanto o outro teve aula *on-line*, estabelecendo, assim, um rodízio diário dos formatos de aula. Os alunos dos 3º, 4º e 5º anos fizeram o retorno no mesmo modelo de grupos já adotado, alternando a presença um dia sim, dois dias não. Os alunos dos 6º, 7º, 8º e 9º anos, bem como os alunos das 1ª, 2ª e 3ª séries, também fizeram o retorno no modelo de grupos com que já estavam habituados, ou seja, com cada grupo se revezando uma semana sim, duas semanas não.

No dia 16 de abril, a escola apresentou por meio de uma circular, um novo modelo de distribuição das aulas presenciais e remotas (*on-line*) dos alunos do ensino médio, considerando as condições atualizadas do Estado e da cidade de São Paulo em relação à pandemia. Para o esquema de aulas presenciais que entraram em vigor a partir do dia 19 de abril, o objetivo principal foi permitir que os alunos dos três grupos (A, B, C) pudessem estar presentes na escola na mesma semana, sem, porém, permitir o encontro dos três grupos no mesmo dia e espaço, conforme mostram as *Figura 12, 13 e 14*:

Figura 12: Exemplo de organização do grupo A

Período	Segunda-feira 19/04	Terça-feira 20/04	Quarta-feira 21/04	Quinta-feira 22/04	Sexta-feira 23/04
Manhã	Grupo A presencial	Grupo A presencial	FERIADO	Grupo A presencial	Grupo A presencial
Tarde estendida	Todos on-line	Todos on-line		Todos on-line	
Tarde High School		Grupo B presencial		Grupo C presencial	
Tarde - Eletivas + Apoio Pedagógico	Todos on-line	Todos on-line		Todos on-line	Todos on-line

Fonte: A escola, 2021.

Figura 13: Exemplo de organização do grupo B

Período	Segunda-feira 26/04	Terça-feira 27/04	Quarta-feira 28/04	Quinta-feira 29/04	Sexta-feira 30/04
Manhã	Grupo B presencial	Grupo B presencial	Grupo B presencial	Grupo B presencial	Grupo B presencial
Tarde estendida	Grupo C presencial		Grupo A presencial		
Tarde High School		Grupo C presencial		Grupo A presencial	
Tarde - Eletivas + Apoio Pedagógico	Todos on-line	Todos on-line	Todos on-line	Todos on-line	Todos on-line

Fonte: A escola, 2021.

Figura 14: Exemplo de organização do grupo C

Período	Segunda-feira 03/05	Terça-feira 04/05	Quarta-feira 05/05	Quinta-feira 06/05	Sexta-feira 07/05
Manhã	Grupo C presencial	Grupo C presencial	Grupo C presencial	Grupo C presencial	Grupo C presencial
Tarde estendida	Grupo A presencial		Grupo B presencial		
Tarde High School		Grupo A presencial		Grupo B presencial	
Tarde - Eletivas + Apoio Pedagógico	Grupo A presencial	Grupo A presencial	Grupo B presencial	Grupo B presencial	Grupo A presencial

Fonte: A escola, 2021.

As tabelas de agrupamento, *Figuras 12, 13 e 14*, foram enviadas por comunicado aos pais e algumas famílias pediram que seus filhos fossem trocados de grupo para atender a necessidade familiar. Entretanto, a escola não permitiu a troca, evitando assim que outras famílias fizessem a mesma solicitação e impactasse a organização escolar que já estava sobrecarregada.

Conforme o período de distanciamento foi se estendendo, a escola fez adaptações no seu currículo e no processo avaliativo com avaliações formativas (portfólio do aluno) e somativa (aplicação de provas *on-line*). Dessa forma, ao longo do processo de aulas *on-line*, durante o período de isolamento social, as atividades realizadas (questionários *on-line*, tarefas enviadas etc.) compuseram o portfólio virtual do aluno e complementaram o seu repertório para as avaliações somativas.

Para aplicação das provas finais do ensino fundamental 2 e ensino médio, em 2020, a escola elaborou um protocolo de aplicação de provas. Diante da prática bem sucedida, a partir desse documento, em 2021, o protocolo foi atualizado com orientações detalhadas, incluindo um plano B caso o Moodle parasse. Nos horários das provas uma sessão no *Google Meet* ficou aberta com a equipe de tecnologia de plantão e o SOS Provas estava à disposição dos professores que tivessem dúvidas e dificuldades. Na semana de provas, as aulas *on-line* e presenciais foram suspensas e publicou-se uma nova grade de horários, conforme mostra a *Figura 15: Exemplo de organização dos grupos A, B e C na semana das provas finais*:

Figura 15: Exemplo de organização dos grupos A, B e C na semana das provas finais

Semana de provas aulas suspensas (presencial e on-line)					
	Segunda-feira 24/05	Terça-feira 25/05	Quarta-feira 26/05	Quinta-feira 27/05	Sexta-feira 28/05
Manhã	Todos on-line Prova final	Todos on-line Prova final	Todos on-line Prova final	Todos on-line Prova final	Todos on-line Prova final
Tarde estendida	Todos on-line Prova final	Todos on-line Prova final	Todos on-line Prova final	Todos on-line Prova final	
Tarde High School		Aulas suspensas Prova final		Aulas suspensas Prova final	
Tarde - Eletivas + Apoio Pedagógico	Todos on-line Prova final*	Todos on-line Prova final*	Todos on-line Prova final*	Todos on-line Prova final*	Todos on-line Prova final*
	* Apesar de não haver aula nesta semana, o Apoio Pedagógico estará disponível on-line.				

Fonte: A escola, 2021.

Avaliar o aluno no período pandêmico, *Figura 15*, especialmente nas avaliações formais, quando todos os alunos estavam no *on-line*, foi um dos momentos mais desafiadores para a equipe pedagógica: como aplicar uma avaliação com controle anticola, sendo que o aluno tinha ao seu alcance a internet, seus cadernos, seus livros para consulta e ainda os amigos no *WhatsApp*? Foram muitas as reuniões com essa pauta. A equipe analisou *softwares* de controle de exame, mas ao checar os termos de uso deparou-se com questões de privacidade e instalação técnica na máquina do aluno, o que traria uma sobrecarga extra à equipe de tecnologia que já estava sobrecarregada.

Chegou-se à conclusão que seria impossível obter o total controle e a alternativa foi elaborar avaliações diversificadas, alterar o cálculo da média, elaborar protocolos de aplicação de avaliações e colocar dois professores em cada sala virtual para a checagem das câmeras. Evidências de cola foram coletadas e os alunos identificados. Entretanto, permaneceu a dúvida: como alguns alunos com dificuldades no presencial obtiveram notas acima da média no virtual? Mérito de cola? Não foi possível comprovar.

Dentre os referenciais teóricos adotados pela escola em análise, destaca-se a prática educativa e o ensino por meio de competências teorizadas por Zabala (1998, 2020). Para o autor, assim que escolhidas as unidades didáticas como unidades preferenciais de análise da prática educativa, “é preciso buscar suas dimensões para analisar as características diferenciais em cada uma das diversas maneiras de ensinar” (ZABALA, 1998, p. 19).

No período pandêmico, a partir das concepções de Zabala, a equipe pedagógica reestruturou o seu processo avaliativo associando avaliações formativas e avaliações somativas.

As formativas indicavam a produção do aluno na aula e ao entregar a tarefa concluída o aluno recebia uma nota por isso, já as avaliações somativas (provas de finais de período) indicavam o desempenho acadêmico nas habilidades e conceitos abordados no período¹⁹. Além de valorizar a produção em sala de aula, as avaliações formativas desempenharam a função de diagnose, pois a partir dos resultados coletados, o professor passou a ter evidências da compreensão dos alunos sobre o conteúdo desenvolvido antes da prova final de período.

Para Zabala, "quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas, muitos dos pressupostos da avaliação mudam" (ZABALA, 1998. p. 197), nesta perspectiva entendo que enquanto escola, adotando esse sistema avaliativo, passamos a valorizar ainda mais a produção do aluno em sala e criamos instrumentos de diagnóstico para o professor. Fortalecemos, afinal, que a avaliação é um processo e não um fim. Para a escola, há a adoção desses referenciais teóricos, entretanto, para esta tese há uma ampliação relevante que abrange outros fundamentos.

A partir do 6º ano, no momento de retomada da presença dos alunos na escola, visando aumentar não apenas a quantidade de aulas presenciais, mas especialmente as atividades com foco em maior integração e convivência para os alunos, além das aulas regulares, a escola organizou atividades diferenciadas, não obrigatórias, para os alunos que quisessem participar de oficinas e práticas em artes, esportes ou literatura. Chamadas de *Atividades de Integração e Convivência*, as atividades foram oferecidas semanalmente no período da tarde, por inscrição, sem custos extras. Essas atividades tinham foco no apoio emocional e na acolhida para aqueles que precisavam e desejavam estar presentes na escola realizando atividades voltadas à integração entre os alunos.

Em abril, com a intenção de preservar a memória digital, elaborei, junto com o historiador do centro de memórias e a bibliotecária da escola, um projeto de implantação de um repositório para documentos digitais, produzido pela escola durante a pandemia de COVID-19 nos anos de 2020 e 2021. Tal escolha deve-se principalmente pelo período ter exigido grandes mudanças nas rotinas das práticas de ensino, implantação de uma escola híbrida de forma rápida em todos os níveis, mudança na interação entre colaboradores, docentes, discentes e familiares, reestruturação de ambientes e observação rigorosa de práticas sanitárias e distanciamento. O objetivo do projeto foi controlar o ciclo de vida dos documentos digitais,

¹⁹ A escola tem como organização do ano letivo dois períodos, um no primeiro semestre e o outro no segundo semestre. Em cada um desses períodos há a avaliação de desempenho acadêmico.

contribuindo com o acesso e preservação provisória ou permanente, além de garantir a confiabilidade e autenticidade dos documentos nos padrões arquivísticos. Com a aprovação das diretorias pedagógicas, o projeto encontra-se em andamento e parte dos documentos já inseridos no repositório compõe o conjunto de instrumentos analisados nesta tese.

A partir de 31 de maio, houve acréscimo na carga horária de todos os alunos da educação infantil e do ensino fundamental 1, passando a cumprir a carga horária completa do período, com o rodízio de grupos inalterado. A partir do dia 14 de julho, as turmas dos ensinos fundamental 2 e médio foram divididas em grupo par e grupo ímpar. O grupo par era composto pelos alunos cujos números na chamada eram pares, e o grupo ímpar composto pelos alunos cujos números na chamada eram ímpares.

No mês de junho, a escola realizou, para os alunos do 6º ano, a aplicação de uma avaliação pautada nas habilidades e competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e elaborada por uma empresa, parceira da escola. Essa avaliação foi composta de itens de conhecimentos gerais e de produção textual, com foco nas habilidades aprendidas desde o início do ensino fundamental até aquele momento. A partir dos dados coletados das avaliações, a escola trabalhou na análise de estratégias e recursos mais adequados para os anos que se seguirão.

Para os alunos do 9º ano, ocorreu a aplicação de uma avaliação pautada nas habilidades e competências previstas no PISA (*Programme for International Student Assessment*). Essa avaliação internacional é composta por itens de áreas do conhecimento: matemática, leitura, ciências, letramento financeiro e pensamento computacional. A partir dos dados coletados, houve uma revisão no currículo para a criação de estratégias mais adequadas para que os alunos desenvolvessem as habilidades indicadas.

A demanda de formação de Moodle, bem como a solicitação de tutoriais, foi menor do que em 2020. Manter o uso das mesmas ferramentas contribuiu com as habilidades digitais já adquiridas pela equipe. Em relação a ferramenta de videoconferência, em 2020 foi utilizado o *Cisco Webex Training*, plataforma que permite ao professor total controle dos microfones. Em 2021, optou-se pelo *Cisco Webex Meeting*, muito similar ao *Training*, entretanto, o controle de microfone ficou a critério dos participantes e, assim como numa sala de aula presencial, o aluno teve voz sem precisar da permissão de áudio concedida pelo professor. Observou-se que as aulas *on-line* se tornaram mais dinâmicas com a participação espontânea dos alunos: uma aula *on-line* viva.

Segundo Cerqueira (2021), o modo como produzimos conteúdo, construímos conhecimentos e a utilização de novos suportes digitais (móveis e compactos) revela-se um expediente valioso não apenas no mundo do trabalho, mas também no ambiente pedagógico. Nesse contexto, o Programa Mobile da escola²⁰, que abrange o uso dos dispositivos móveis da educação infantil ao ensino médio, é, prioritariamente, um programa pedagógico. Iniciado em 2012, somente com os alunos do ensino médio, por meio de um contrato de comodato assinado pelos responsáveis, dispunham de um dispositivo (iPad ou *Chromebook*) de uso 1:1, guardado na mochila. Para os demais alunos, o uso dos dispositivos móveis se dava por meio do uso compartilhado com os equipamentos alocados em carrinhos móveis que transitavam entre as salas de aula e os laboratórios e eram usados mediante agendamento prévio.

No dia 4 de março de 2021 a escola comunicou às famílias que em virtude da demanda emergencial no uso de dispositivos na pandemia, anteciparia a entrega, aos alunos do 9º ano, dos *Chromebooks* em formato de comodato, que seriam utilizados por eles até a 3ª série do Ensino Médio. O *Chromebook*, de fato, apenas seria oferecido aos alunos quando eles já estivessem na 1ª série do Ensino Médio, momento que, segundo Cerqueira (2021), marca a transição para o ensino e a aprendizagem amparados em um uso mais intensivo das novas tecnologias da informação e da comunicação. Entretanto, diante da perspectiva de que as aulas *on-line* ganhassem um prolongamento e incremento na sua aplicação, a escola achou ser fundamental a familiarização dos alunos do 9º ano com um dispositivo que lhes desse maior flexibilidade no acompanhamento das aulas *on-line*.

Em julho de 2021, visando ao retorno das aulas presenciais, a escola *desmontou* os carrinhos móveis de *Chromebook*, que funcionavam mediante agendamento prévio, e alocou os dispositivos em armários fixos dentro das salas de aula do 6º ao 8º ano. A decisão visou promover o uso contínuo das TDIC como um legado da pandemia.

Na retomada do segundo semestre, a partir do dia 2 de agosto, os alunos da educação infantil ao ensino médio puderam estar 100% presencialmente na escola. Entretanto, visando atender os alunos pertencentes ao grupo de risco e aqueles que não se sentiram seguros para voltar antes da vacina, a escola ofereceu a opção de permanência no ensino virtual (turma V) e para tanto ampliou o seu corpo docente, contratando novos professores para atuarem com as turmas virtuais. A contratação de professores para as turmas virtuais demandou à equipe de TE uma formação docente emergencial sobre os espaços e plataformas utilizadas pela escola

²⁰ O Programa Mobile da escola é objeto de estudo na tese [Resiliência e tecnologias digitais móveis no contexto da educação básica: "senta que lá vem história"](#) (CERQUEIRA, 2014).

(Moodle, *Cisco Webex*, Google Drive etc.) e à equipe de TI o enturramento no sistema de gestão de novas turmas e professores para os alunos que permaneceram no virtual.

A equipe de alta gestão elaborou um protocolo com procedimentos para alunos do presencial que migraram para o virtual e também para os alunos do virtual que migraram para o presencial no 2º semestre de 2021, enfatizando que as turmas virtuais tinham características específicas que configuram uma sala completa, com grade horária, estratégias pedagógicas para as aulas e atividades com adaptações para os cursos virtuais, nas quais as atividades promoveram a integração dos alunos e a aplicação de avaliações em formatos diferenciados (orais, validação e em horários diferentes). O protocolo informava também que as salas virtuais poderiam ser finalizadas assim que terminassem as condições de pandemia, ou quando a legislação extinguisse a opção do virtual.

No início das aulas apenas 6%, do número total dos alunos matriculados na escola, manifestaram o interesse de permanecer nas turmas virtuais, mas a partir da confirmação dos novos casos que positivaram para a COVID-19, o número de alunos que migraram para o ensino virtual ultrapassou o esperado pela equipe pedagógica, exigindo novas adaptações estratégicas e pedagógicas. A partir da segunda semana do mês de agosto, 32 salas tiveram alunos que positivaram para a COVID-19 e, respeitando os protocolos de biossegurança, nestes casos, as turmas voltaram para o formato *on-line* (turma Q) por 14 dias, lecionando o professor da escola com os alunos em casa.

No dia 6 de agosto de 2021, a escola enviou para as famílias um comunicado informando novas orientações sobre o afastamento por COVID-19 e sobre a programação de aulas presenciais e virtuais, nas quais, eletivas, cursos extracurriculares, *High School* e *Middle School* permaneceriam por 14 dias (de 9 a 22 de agosto) apenas no modelo *on-line*, reafirmando que estariam avaliando diariamente esses procedimentos e quaisquer alterações seriam devida e prontamente comunicadas. Em 20 de agosto, um novo comunicado informou o retorno presencial para as eletivas, cursos extracurriculares, *High School* e *Middle School* e apresentou um fluxograma de procedimentos aos pais no informe à escola sobre os casos positivos. (*Anexo B*: Orientações COVID-19).

Paralelo ao retorno das aulas presenciais e da acomodação das turmas virtuais, pautado na lei nº 13.415/2017, que fundamenta a nova legislação do Ensino Médio, a escola criou um comitê de liderança para elaborar o currículo do novo ensino médio com os itinerários formativos, no qual, segundo o artigo 12

os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2ª, 3ª e 4ª desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017.).

Integraram o comitê de liderança, no qual eu me incluo, a direção pedagógica, os coordenadores de área e um professor de cada componente curricular, totalizando uma equipe de 26 educadores alinhados ao desafio de articular um novo currículo composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, nos quais os eixos estruturantes são Investigação Científica; Mediação e Intervenção sociocultural; Processos Criativos; Empreendedorismo. Os alinhamentos para o novo ensino médio tiveram início em 2019 com as diretorias geral e pedagógica e, a partir de 2020, o aprofundamento das discussões e os grupos de estudos sobre a BNCC e a lei foram intensificados pelo Comitê de Liderança do Novo Ensino Médio.

Em 2021, eventos pedagógicos como festa junina, feira de ciências, jornada de cidadania digital e desafio de empreendedorismo social aconteceram na escola híbrida. O ano terminou com o desafio da implantação do Novo Ensino Médio, mas esperançoso com a chegada da vacina para os profissionais da educação e também para a população, incluindo os alunos. O avanço da ciência mais uma vez em prol da vida humana.

3.3 Pandemia em 2022, por quais caminhos seguir?

A tensão do desafio de uma escola híbrida ficou em 2021. O ano de 2022 começou com os mais de 400 professores reunidos para abertura do ano letivo na semana pedagógica, respeitando os protocolos de biossegurança e tendo no radar a ameaça da variante ômicron²¹. Na palestra "*A prática reflexiva e o aprimoramento da gestão de sala de aula*", a escola comunicou ao corpo docente a contratação de uma plataforma de submissão de vídeos das aulas gravadas pelo professor em benefício de mentorias, com o propósito de auxiliar a refletir sobre suas próprias necessidades pedagógicas. Essa prática, em virtude do recorte temporal desta pesquisa, não será analisada neste estudo, mas faço menção por ser um indício relevante, visto que os professores já haviam se acostumado com as suas aulas serem gravadas no ERE e,

²¹ Variante do SARS-CoV-2, o vírus que causa a COVID-19.

em 2022, gravariam suas aulas com o objetivo de fazerem a autoavaliação (por meio de uma rubrica) e também de receberem *feedbacks* da equipe de mentores da empresa contratada.

A primeira comunicação do ano da escola com as famílias ressaltou que as aulas aconteceriam apenas no formato presencial. Caso o aluno precisasse ficar afastado por ter testado positivo para COVID-19 deveria consultar o protocolo de biossegurança disponibilizado no site da escola. Para o retorno às aulas, a escola reforçou que o protocolo de segurança fundamental para evitar contaminações era a exigência da utilização correta da máscara, indicando inclusive o modelo de máscara mais apropriado ser o N95 ou PFF2²². Dar aula de máscara para mim era desconfortável, mas entre segurança e conforto, a segurança vinha em primeiro lugar.

Diferente de 2021, no qual os alunos que não poderiam vir para a escola seguiam na turma V (turma virtual), em 2022, caso isso acontecesse, o aluno deveria seguir as atividades de forma assíncrona no Moodle e, perdendo uma avaliação, seria convocado para a segunda chamada no final do período. A escola, que já havia definido um roteiro padrão para o Moodle, orientou os professores a deixarem de forma ainda mais clara a descrição por escrito do que o aluno precisaria fazer.

A equipe pedagógica do ensino fundamental 2 e médio, com o objetivo de proporcionar um início de aula diferenciado, em virtude dos anos 2020 e 2021, organizou circuitos integradores, nos quais, no primeiro dia de aula, os alunos saíram das salas e passaram por estações temáticas como palestras motivacionais, apresentação do curso, projetos interdisciplinares e atividades esportivas. Atuei diretamente na equipe que organizou os circuitos integradores, tendo que administrar o presencial em deslocar alunos e professores numa escola com mais de 4.500 alunos. Saudades do *on-line*? Sim, mas passou rápido!

No dia 4 de fevereiro, a fim de fortalecer o apoio às campanhas de vacinação, a escola enviou uma circular notificando a iniciativa do Centro de Saúde Escola Geraldo de Paula Souza (CSEGPS), bem como de todas as Unidades Básicas de Saúde (UBSs) do município de São Paulo, abrindo seus postos de vacinação no dia 05/02, para a aplicação da vacina contra a COVID-19 na população com idade entre 5 e 18 anos. Por fim, a escola se posicionou que a ampliação da cobertura de imunização favorecia a proteção do coletivo como um todo, incluindo em particular, o escolar.

²² Cientistas comparam filtração de materiais de máscaras mais usadas; N95 (PFF2) tem a maior eficiência. Notícia publicada no Jornal da USP, em 04/05/2021.

As reuniões de pais para abertura do ano letivo, para o fundamental 2 e ensino médio, foram presenciais, sendo também gravadas para posterior disponibilização de seu registro no site da escola. Isso permitiu o acesso por quem não pode acompanhá-las presencialmente. Já para a educação infantil e fundamental 1 as reuniões, assim como um legado da pandemia, aconteceram apenas no formato *on-line*.

A fim de contribuir com o planejamento familiar para o ano de 2022, a despeito das saídas pedagógicas integradas ao currículo, no dia 11 de fevereiro a escola enviou uma circular com a programação explicando que o objetivo era ampliar o repertório cultural dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de vivências e experiências em importantes espaços urbanos e naturais do país.

Após análise de uso dos dispositivos móveis, a equipe de gestão, juntamente com a coordenação de tecnologia educacional, recuou na entrega dos dispositivos para o 9º ano (como aconteceu em 2021) e, assim como nos demais anos do fundamental 2, os alunos usaram os equipamentos apenas em sala de aula e com a permissão dos professores. Tal medida esteve baseada na maturidade dos alunos e na necessidade de mediação do professor sobre o uso dos dispositivos em sala de aula. A fim de conscientizá-los sobre a responsabilidade do uso dos equipamentos, em fevereiro, nas aulas de STEAM-S (componente que leciono), os professores explicaram os termos de responsabilidade e pediram aos alunos que assinassem um documento simbólico (Anexo D) para que registrassem a ciência da responsabilidade de sua utilização.

A implantação do Novo Ensino Médio veio acompanhada do uso de uma outra plataforma LMS²³, que exigiu capacitação aos professores da 1ª série. Para as demais séries, o Moodle continuou a ser utilizado. Em 2020 e no primeiro semestre de 2021, as avaliações foram feitas no formato *on-line* e, em 2022, com os dispositivos em salas de aula e com o intuito de aplicar algumas avaliações *on-line*, a escola adquiriu um *software* de gerenciamento²⁴. Para a implantação dessa solução houve um *workshop* de treinamento para os professores do 9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, turmas escolhidas para o início do uso deste gerenciamento monitorado pelo professor.

No dia 17 de março, o governo do Estado de São Paulo determinou a flexibilização do uso da máscara também em ambientes fechados. A decisão constou no Decreto nº 66.575, determinando alteração no inciso I do artigo 2º do Decreto nº 65.897, de 30 de julho de 2021.

²³ Plataforma SAS Adapt.

²⁴ *LanSchool* é um software de gerenciamento de sala de aula de propriedade da Lenovo e focado em ambientes escolares.

Dessa forma, estava dispensado, a partir daquela data, o uso da máscara facial na escola. A exceção residia apenas no interior dos ônibus escolares, em que ainda se deveria utilizá-la. Assim, dentro da escola, todos os alunos e funcionários que quisessem dispensar o uso da máscara poderiam legalmente fazê-lo. Entretanto, quem não se sentisse confortável, ou mesmo mais seguro com ele, não precisaria abandonar o hábito de utilizá-la em todos os lugares. Eu me sentia insegura e continuei utilizando a máscara.

No dia 29 de março, a escola enviou às famílias uma circular, na qual informava sobre a aula temática "*Parar é preciso: universo digital, dilema real!*". Além de informar a ação, a escola sugeriu às famílias que continuassem o diálogo em casa com seus filhos e, para tanto, indicou alguns *insights* que poderiam favorecer o diálogo, como por exemplo: "A tecnologia é fascinante, mas somos nós que decidimos o que fazer com ela. Quem está no comando: os humanos ou a tecnologia?", destaca-se também "O que fazer quando o mundo digital machuca? É preciso acolher o(s) agredido(s), parar o(s) agressor(es) e conscientizar o(s) espectador(es)". Por fim, a escola reforçou que todas as ações educativas dos profissionais da escola, em favor da segurança e da cidadania digital, seriam mais eficazes com a supervisão. Daí a importância do diálogo com os filhos sobre potenciais riscos e do acompanhamento de suas interações também no mundo digital.

No tópico a seguir, para facilitar a compreensão do leitor, apresento a síntese dos fatos, no período pandêmico de março de 2020 a março de 2022, que marcaram a escola e a minha vida profissional.

3.4 A síntese dos fatos (março de 2020 a março de 2022)

Conforme anunciado na abertura deste capítulo, a leitura seria extensa em decorrência da narrativa da minha vivência e das ações, dos protocolos e circulares/comunicados emitidos pela escola. Confesso que escrevê-lo trouxe à tona sentimentos que estavam até então adormecidos, como a fadiga, por exemplo. Terminei a escrita deste capítulo exausta com um misto de emoções. Quando olho para tudo que vivi enquanto profissional da área de tecnologia educacional, para tudo que ajudei a coordenar, para todas as aulas de STEAM-S que ministrei entre 2020 e 2022, sinto angústia porque sempre acho que poderia ter feito melhor, mas sinto também orgulho de ter conseguido, junto com uma equipe competente (ninguém faz nada sozinho), sobreviver a um período tão desafiador para educação. É diante disso que apresento,

nesta tese, a síntese dos principais fatos, conforme mostram o *Quadro 5: Síntese dos principais fatos que impactaram à escola* e o *Quadro 6: Uso dos dispositivos móveis* a seguir, a fim de encerrar este capítulo, mas não a reflexão proposta nesta tese:

Quadro 5: Síntese dos principais fatos que impactaram à escola

	2020 (a partir de março)	2021	2022 (até março)
Número de circulares/ comunicados emitidos	→ 192 ²⁵	→ 355	→ 79 ²⁶
Início do Ensino Emergencial Remoto (ERE)	→ 17/3 (Fundamental 2 e Ensino Médio) → 18/3 (Educação Infantil e Fundamental 1)		
Aulas	→ Assíncronas → Síncronas	→ Assíncronas → Síncronas	→ 100% presenciais
Plataforma para transmissão das aulas síncronas	→ <i>Cisco Webex Training</i> com controle de microfone do professor	→ <i>Cisco Webex Meeting</i> com controle de microfone do aluno	→ <i>Cisco Webex Meeting</i> apenas para reuniões <i>on-line</i>
Uso de plataformas LMS	→ Moodle	→ Moodle	→ Moodle → <i>SAS Adapt</i> ²⁷
Configuração das turmas	→ Turmas <i>on-line</i> → Turmas híbridas	→ Turma V para alunos pertencentes ao grupo de risco e que não voltaram para a escola antes da Vacina → Turma Q para as salas que entraram em quarentena com aluno positivado → Turmas presenciais	→ Turmas presenciais
Retorno às aulas presenciais	→ 07/10 - Retorno gradativo da Educação Infantil e do Fundamental 1 (20% por turno)	→ Retorno gradativo com rodízio de alunos no presencial e no virtual	→ 100% presencial

²⁵ A partir de 16/03/2020.

²⁶ Até 31/03/2022.

²⁷ Apenas para a 1ª série em decorrência do Novo Ensino Médio.

	→ 07/10 - Oferta de atividades extracurriculares presenciais e não obrigatórias aos alunos do ensino fundamental		
Formato das avaliações	→ <i>On-line</i> no Moodle	→ <i>On-line</i> no Moodle apenas para alunos pertencentes ao grupo de risco, para os demais alunos no formato presencial	→ 100% presencial
Eventos pedagógicos	→ <i>On-line</i>	→ Híbrido	→ Presencial
Formato das reuniões de pais	→ Reuniões gerais: live no Youtube → Reuniões individuais com agendamento: <i>on-line</i> no <i>Cisco Webex Meeting</i>	→ Reuniões gerais: live no Youtube → Reuniões individuais com agendamento: <i>on-line</i> no <i>Cisco Webex Meeting</i>	→ Educação Infantil e Fundamental 1 - reuniões gerais: live no Youtube → EF2 e EM - reuniões gerais: presenciais no auditório da escola
Oferta de cursos²⁸ para capacitação pedagógica	→ 8 cursos	→ 13 cursos	→ a oferta teve início em abril, estando fora do período de análise desta tese
Cursos oferecidos	→ Moodle Nível I → Moodle Nível II → Moodle Nível III → Introdução aos objetos interativos H5P → <i>Workshop</i> de <i>GDrive</i> → <i>Workshop</i> de <i>Padlet</i> → <i>Workshop</i> de <i>Webex</i> → <i>Digital Teacher</i>	→ Moodle Nível I → Moodle Nível II → Moodle Nível III → Moodle: Reflexão e Prática → Introdução aos objetos interativos H5P → <i>Workshop</i> de <i>GDrive</i> → <i>Workshop</i> de <i>Padlet</i> e Quadro → <i>Workshop</i> de <i>Webex</i> → <i>Workshop</i> de vídeo interativo H5P → <i>Workshop</i> de <i>Genia.ly</i> → <i>Workshop</i> de <i>Canva</i>	
Número de professores inscritos nos cursos	→ 209 inscritos	→ 214 inscritos	

Fonte: A autora, 2022.

²⁸ Ver no Anexo E a relação de cursos oferecidos ao corpo docente em 2020/2021.

O *Quadro 5* resume as estratégias adotadas no período pandêmico, com a emissão de inúmeros circulares/protocolos, os investimentos em infraestrutura *hardware*, *software* e *peopleware* e também os esforços para que esta escola, centenariamente presencial, adotou para que as aulas acontecessem no virtual. Privilégios de uma escola privada? Sim, mas de nada adiantaria ter recursos em abundância e não ter uma gestão que entendesse de tecnologia mas, principalmente, de educação.

Nesta narrativa, identifico que foi possível contextualizar a cultura digital no período pandêmico na escola, a partir dela reconheço que o hibridismo se deu pelo imbricamento da tecnologia com a prática educativa, da tecnologia com a cultura escolar, da tecnologia com a formação continuada dos professores, da tecnologia com o currículo. As transformações curriculares que emergiram neste período são analisadas no capítulo VI, no qual interpreto as narrativas da escola (pelo meu recorte), dos professores e também dos alunos.

Além das transformações curriculares houve também uma transformação na distribuição de dispositivos utilizados pelos alunos, conforme mostra o *Quadro 6*:

Quadro 6: Uso dos dispositivos móveis

	2020	2021	2022
Educação Infantil	Dispositivo usado apenas pelo professor para registro da aula.	Dispositivo usado apenas pelo professor para registro da aula	Dispositivo usado apenas pelo professor para registro da aula
Ensino Fundamental 1	Dispositivo, um para cada aluno, usado sob demanda e por agendamento do professor.	Dispositivo, um para cada aluno, usado sob demanda e por agendamento do professor.	10 dispositivos residentes em sala de aula para uso por estações
Ensino Fundamental 2	Dispositivo, um para cada aluno, usado sob demanda e por agendamento do professor.	6º ao 8º ano: dispositivo, um para cada aluno, usado sob demanda e por agendamento do professor. 9º ano: Dispositivo em posse do aluno é levado para casa.	6º ao 8º ano: 35 dispositivos residentes em sala de aula, guardados no armário e usado apenas com a autorização do professor (o aluno não leva o equipamento para casa) 9º ano: Dispositivo em posse do aluno é levado para casa.
Ensino Médio	O dispositivo em posse do aluno é levado por ele para casa.	O dispositivo em posse do aluno é levado por ele para casa.	O dispositivo em posse do aluno é levado por ele para casa.

Fonte: A autora, 2022.

A partir do *Quadro 6*, é possível identificar que a pandemia adensou o desenvolvimento da fluência tecnológica e por meio dela houve a reconfiguração do programa de *um para um* da escola. Quando as aulas voltaram regressivamente para o presencial, como um legado da pandemia, identifico que as TDIC mediarão em larga escala os processos informacionais e comunicativos na prática pedagógica, no qual os dispositivos móveis foram usados na sala de aula em maior escala, aproximando-se ao contexto de imersão quando os alunos estavam participando das aulas em suas casas.

A síntese dos principais fatos apresentada nos quadros acima corrobora a afirmação de Santos (2020, s/n) na qual a "pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum". Tal evidência se consolida também na *Figura 16: Síntese capítulo III*:

Figura 16: Síntese capítulo III



Fonte: A autora, 2022.

A nuvem de palavras que encerra este capítulo, *Figura 16*, traz evidências de uma escola híbrida na pandemia da COVID-19, com sua complexidade do ERE no seu entorno, posteriormente, com seu arranjos para as aulas síncronas e assíncronas, com uma comunicação intensa, com comunicados e circulares (professores, alunos e famílias), de decretos que determinavam por quais caminhos poderíamos seguir e com professores necessitados de formação para o uso de plataformas e ferramentas digitais.

Diante de tal contexto, me apoio em Santos (2020, s/n) para afirmar que "esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nas primeiras décadas do século XXI". E para analisar as alternativas encontradas por professores, as narrativas sobre experiências na pandemia são apresentadas no próximo capítulo, "*Narrativa II: Narrativas docentes sobre experiências na pandemia*".



Novo tempo

LINS; MARTINS,
1980.

*No novo tempo
Apesar dos castigos
Estamos crescidos
Estamos atentos
Estamos mais vivos
Pra nos socorrer
Pra nos socorrer
Pra nos socorrer*

*No novo tempo
Apesar dos perigos
Da força mais bruta
Da noite que assusta
Estamos na luta
Pra sobreviver
Pra sobreviver
Pra sobreviver*

*Pra que nossa esperança
Seja mais que vingança
Seja sempre um caminho
Que se deixa de herança*

*No novo tempo
Apesar dos castigos
De toda fadiga
De toda injustiça
Estamos na briga
Pra nos socorrer
Pra nos socorrer
Pra nos socorrer*

*No novo tempo
Apesar dos perigos
De todos os pecados
De todos enganos
Estamos marcados
Pra sobreviver
Pra sobreviver
Pra sobreviver*

*Pra que nossa esperança
Seja mais que vingança
Seja sempre um caminho
Que se deixa de herança*

*No novo tempo
Apesar dos castigos
Estamos em cena
Estamos na rua
Quebrando as algemas
Pra nos socorrer
Pra nos socorrer
Pra nos socorrer*

*No novo tempo
Apesar dos perigos
A gente se encontra
Cantando na praça
Fazendo pirraça
Pra sobreviver, ah
Pra sobreviver
Pra sobreviver*



[Clique aqui](#) ou acesse o QR Code para ouvir o podcast do Capítulo IV.



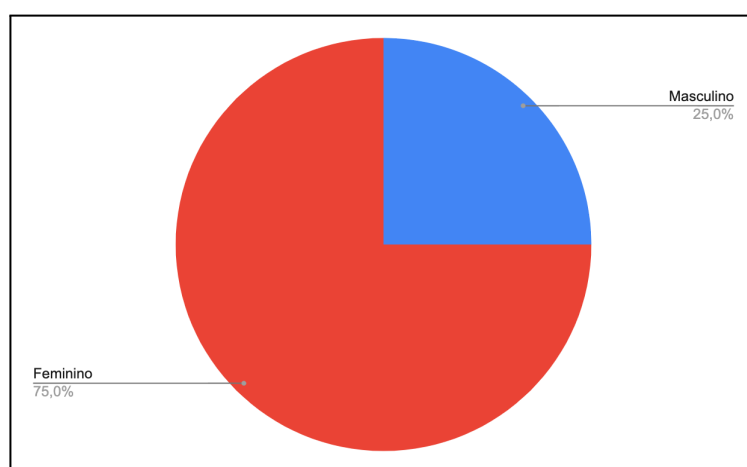
4 Narrativa II: Narrativas docentes sobre experiências na pandemia

Neste capítulo, apresento o perfil dos professores participantes da pesquisa e também os temas e subtemas (FREIRE, M., 2012) que emergiram das narrativas docentes. As narrativas trazem evidências sobre as experiências vividas por professores(as), durante a pandemia da COVID-19, no período de março de 2020 a março de 2022. Conforme mencionado no capítulo II as narrativas estão disponíveis, na íntegra, acessando o *link* <<https://shre.ink/kyvM>>.

4.1 Apresentação dos docentes participantes da pesquisa

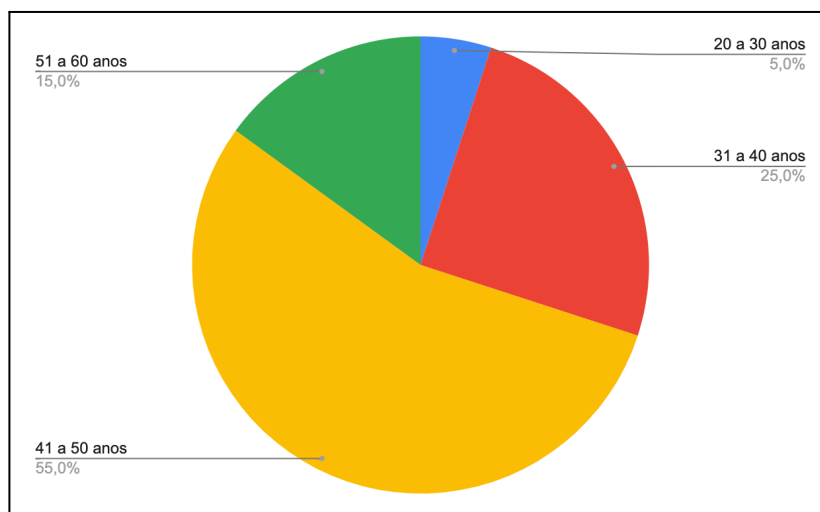
As análises das narrativas docentes, aconteceram, num primeiro momento, a partir do perfil das professoras(as) em relação ao gênero, a idade, a formação, ao tempo de docência e a área de atuação, como mostram os gráficos a seguir:

Gráfico 1: Em relação ao gênero dos professores



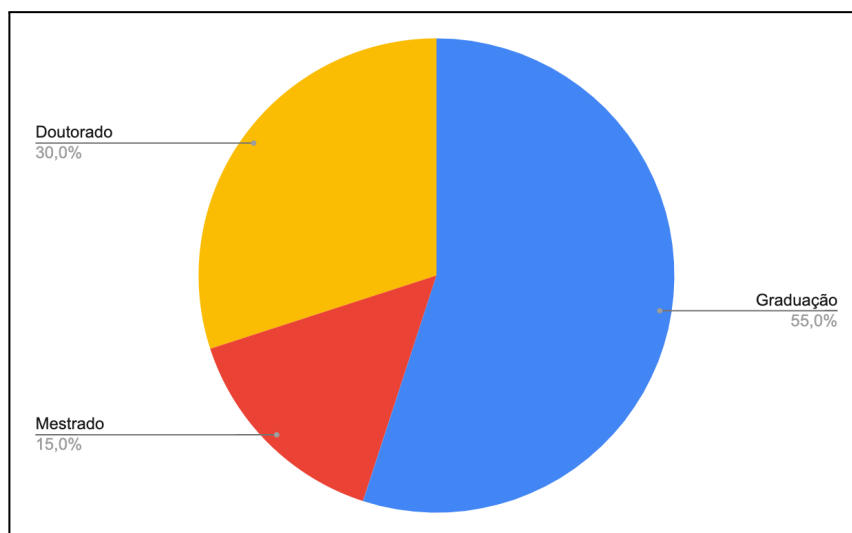
Fonte: A autora, 2022.

Gráfico 2: Em relação à idade dos professores



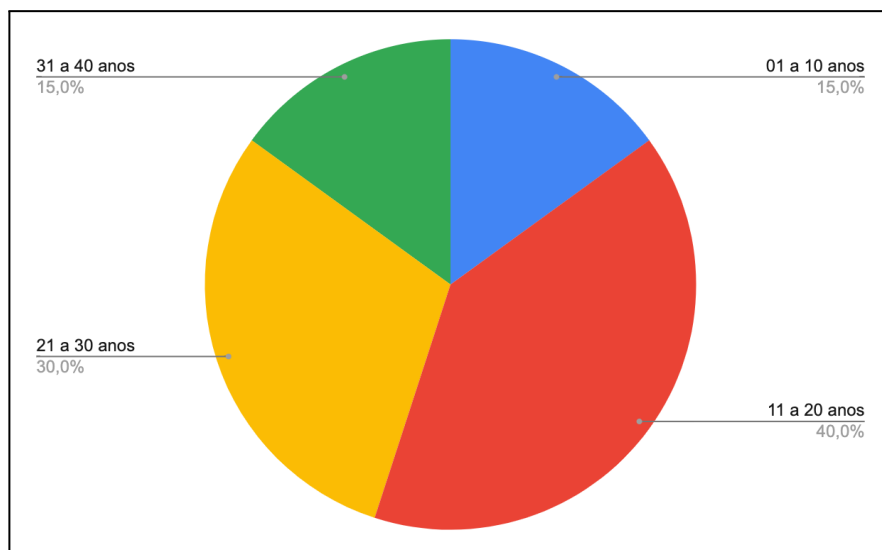
Fonte: A autora, 2022.

Gráfico 3: Em relação à formação acadêmica dos professores



Fonte: A autora, 2022.

Gráfico 4: Em relação ao tempo de docência dos professores



Fonte: A autora, 2022.

A análise dos *Gráficos 1, 2, 3 e 4* mostra que a maioria se declara do gênero feminino, tem idade entre 31 e 50 anos, é experiente na docência. Além disso, 45% têm formação mínima de mestrado.

Dentre os 20 docentes participantes, apenas um não leciona em STEAM-S (componente curricular do maternal à 2ª série do Ensino Médio) por atuar exclusivamente na formação docente e no suporte aos professores. No período de março/2020 a março/2022, estive:

- 2020 em sala de aula, na orientação de um projeto de iniciação científica e na coordenação do Departamento de tecnologia educacional.
- 2021 na coordenação do Departamento de tecnologia educacional, ministrei aulas de STEAM-S para o 2º ano (uma turma), 5º ano (uma turma), 6º ano (duas turmas), 7º ano (três turmas), 1ª série do ensino médio (duas turmas) e na orientação de um projeto de iniciação científica.
- 2022 na coordenação do Departamento de tecnologia educacional, ministrei aulas de STEAM-S para o Maternal 2 (uma turma), 1º ano (uma turma), 3º ano (uma turma), 6º ano (duas turmas), 1ª série do ensino médio (duas turmas) e na orientação de um projeto de iniciação científica.

Estar em sala de aula é a melhor parte da minha jornada semanal, porque todos os dias aprendo com os alunos e isso me enriquece numa coordenação mais eficaz e empática com os demais professores. Penso que todo coordenador deveria estar também em sala de aula para não perder a vivência tão rica oportunizada pela docência e para que não torne a coordenação burocrática demais e distante da realidade da sala de aula e das necessidades dos alunos.

Os docentes participantes desta pesquisa, com exceção de um, por atuar exclusivamente com formação docente, conforme explicado anteriormente, têm em comum a docência no componente curricular STEAM-S (acrônimo inglês *Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematic and Science Social*), que integra a matriz curricular da escola, do maternal à 2ª série do ensino médio. As aulas desse componente acontecem semanalmente com os tempos de 40 minutos para a educação infantil e fundamental 1, e de 45 minutos para o fundamental 2 e ensino médio. As aulas são mediadas em duplas, sendo por um professor de tecnologia educacional em parceria com um professor de arte, física, química, biologia, inglês, português, inglês, italiano ou história.

A aprendizagem, nesta abordagem, é baseada na resolução de problemas, no uso das TDIC e na cultura *maker* com a construção de protótipos. Em 2018 duas diretoras da escola estiveram em *Stanford* e participaram de uma formação com o professor doutor Paulo Blikstein²⁹. O objetivo das diretoras era trazer para a escola as premissas pedagógicas e tecnológicas para a criação de um *fab lab*³⁰. Após a formação, somado a um período de reflexão sobre o conteúdo aprendido, foi acrescentando ao acrônimo STEAM a letra *S* (*Science Social*) para contemplar as Ciências Sociais que na escola também são desenvolvidas por meio de projetos interdisciplinares com foco no empreendedorismo social, na Agenda 2030 (ONU) e na preservação dos direitos humanos.

Até a escrita desta tese esta é a única escola no Brasil que se tem notícia a acrescentar as humanidades ao STEAM, alinhando o acrônimo ao seu projeto político pedagógico. Hoje a escola dispõe de quatro *fab labs* e para investigá-los seria necessário o desenvolvimento de uma outra tese, por isso, fiz essa descrição sucinta para contextualizar o leitor sobre a que se refere o componente curricular STEAM-S.

²⁹ Engenheiro pela Escola Politécnica da USP, mestre pelo MIT Media Lab e doutor em Ciências da Aprendizagem pela Northwestern University.

³⁰ Espaço maker para resolução de problemas com a fabricação digital e analógica.

4.2 Docentes: a pandemia em uma palavra

As narrativas com os professores tiveram como ponto de partida a seguinte questão: *pensando na sua profissão, se pudesse escolher uma única palavra para o que viveu na pandemia, qual seria?* Na Figura 17: *A pandemia em uma palavra, na escolha dos professores*, destaco que o tamanho das palavras corresponde ao número de vezes que a palavra foi mencionada:

Figura 17: A pandemia em uma palavra, na escolha dos professores



Fonte: A autora, 2023.

Quando analisei as palavras, *Figura 17*, enxerguei sentido em cada uma delas: a *intensidade* da sobrecarga de trabalho; a *dedicação* e a *superação* em aprender tantas ferramentas novas em tão pouco tempo; as *mudanças* que eram conduzidas por decretos e protocolos; a *renovação* e *reinvenção/transformação* de práticas que eram exitosas no presencial e que foram ajustadas emergencialmente para o virtual; as *descobertas* de atalhos e recursos muitas vezes ensinados pelos próprios alunos; a *resiliência* na capacidade de nos adaptarmos em tão pouco tempo para algo que durou tantos meses, a *sobrevivência* diária frente ao trabalho, ao luto e ao medo de uma contaminação; o *acolhimento* quer seja por meio dos pares ou dos próprios alunos; a *gratidão* pela vida e por termos conseguido vencer um grande desafio! Fizemos o que foi possível fazer...

4.3 O emergir das narrativas docentes

Após os percursos metodológicos e a fundamentação dos aportes teóricos que embasam esta tese, iniciaram-se as leituras das narrativas que relatam as experiências vividas na pandemia da COVID-19, no período de março/2020 a março/2022.

As narrativas materializaram a experiência humana que, para interpretação dos fenômenos *pandemia*, *currículo* e *hibridismo*, exigiu diversas leituras, distanciamento do texto, novas leituras, contextualizações, explicações, compreensões e interpretações que resultaram diretamente na ampliação da descrição dos fenômenos.

A partir dos procedimentos interpretativos, com as rotinas de organização e interpretação (FREIRE, M., 2012), oito temas hermenêutico-fenomenológicos emergiram das narrativas, permitindo que os fenômenos *pandemia*, *currículo* e *hibridismo* fossem revelados. Os temas centraram-se em: *Ineditismo*, *Vida*, *Saúde*, *Aula*, *Autonomia*, *Docência*, *Tecnologia* e *Futuro*.

4.3.1 Fenômeno pandemia (professores)

A respeito do fenômeno pandemia emergiram das narrativas os temas *ineditismo*, *vida* e *saúde*. A seguir recortes das narrativas que trazem ao texto as vozes dos participantes e a interpretação dos temas e subtemas, revelando o fenômeno das experiências vividas.

O tema *ineditismo* emergiu nas narrativas nomeando o *novo*, aquilo que nunca havíamos vivido e que demorou um tempo para entendermos o impacto que traria em nossas vidas:

“foi assustador, mas tínhamos esperança que seria por pouco tempo, quando vimos já tinha virado o ano. A escola que trabalho tinha um grande suporte da tecnologia, mas mesmo assim foi uma maratona para aprender a nova ferramenta e formar os outros professores em uma semana. As dúvidas de como adaptar as aulas para o *on-line* também eram inúmeras e sem respostas prontas, nunca ninguém tinha vivido isso pra nos contar como fazer”. [Professor 16]

“não sabia por onde começar, não sabia o que seria minha posição corporal, como seria o enquadramento da minha tela, como eu falaria com os alunos, mas a primeira vez que eu falei com um aluno no híbrido e no presencial, eu percebi que fluiu naturalmente. O primeiro dia foi muito difícil, era algo novo mas depois fluiu naturalmente”. [Professor 03]

O *isolamento* social provocou *sentimentos* como *medo*, *insegurança* e *angústia*:

“na verdade o que mais me assustou, inicialmente, foi a pandemia em que teríamos que ficar isolados em casa por um período”. [Professor 11]

“eu me senti despreparada e com medo, tanto pela mudança que aconteceria em relação às aulas quanto por estar no cenário pandêmico em que a gente estava”. [Professor 08]

“eu fiquei muito assustada porque eu não sabia por onde começar, eu não imaginava na verdade uma situação como essa, então, a primeira coisa foi medo, eu tive medo, medo do novo, tive medo de fazer errado, medo de errar muito grande porque eu sempre tive uma segurança muito grande na matéria que eu leciono, mas quando mudou com algo que eu não dominava, eu achava que para mim era muito difícil. Eu fiquei muito assustada”. [Professor 03]

“estava angustiado por conta do avanço da pandemia”. [Professor 01]

Nas análises das narrativas dos professores observa-se que a *vida* pessoal e profissional foram imbricadas para que uma complementasse a outra, sendo que na verdade, uma sobrecarregava a outra:

“minha maior dificuldade não foi tecnológica em si, mas como conectar na aula e desconectar da minha vida ao redor, família, obrigações de casa... enquanto estava na escola eu era professora, em casa eu era mãe, professora, dona de casa... e tudo isso junto e misturado que me cansava mais”. [Professor 16]

Observa-se que foi preciso uma nova *organização* frente ao contexto pandêmico:

“a gente nunca sabe, de fato, o que a gente faz com o nosso tempo e como a gente consegue se desdobrar pra fazer coisas que a gente nem sabia que daria conta... Às vezes não é a falta de tempo que nos impede de fazer algo, é a presença de desculpas. A organização pessoal foi fundamental na pandemia e é algo que eu pretendo continuar fazendo”. [Professor 07]

Além da organização, emergiu o subtema *resiliência* alcançada com o avançar da pandemia:

“eu acho que nós, professores, e até os alunos que viveram esse momento, somos muito mais resilientes, eu acho que sempre que eu penso, se há alguma dificuldade que eu tô passando, que estou passando nesse momento em que voltamos para presencial, sempre que eu tô passando por alguma dificuldade, algum entrave, eu retorno para aquele momento e penso: calma, olha o que a gente já passou! Vamos pensar? Vamos trazer alguma solução que a gente tenha encontrado naquele momento. Então, eu acho que essa resiliência, essa flexibilidade em ter passado, porém esse momento de fato é algo que marca muito a nossa história, nossa vida tanto pessoal como profissional”. [Professor 08]

Apesar de isolados fisicamente, a *convivência* emergiu como um subtema:

“eu penso que a nossa relação ficou muito mais próxima. E isso foi verbalizado pelos alunos e por mim, também por vários colegas, que quando nós estávamos no remoto a nossa presença e a presença dos alunos, eram uma conexão com o mundo, com o mundo possível, o mundo já vivido e isso era saudável para nós, era aquela esperança que isso vai passar e a gente vai voltar a se ver e a conviver”. [Professor 18]

A partir desse trecho analiso que nunca estivemos tão afastados fisicamente e tão próximos digitalmente, é sobre este aspecto que emergiu o subtema *vínculo*:

“eu acho que aumentou muito o vínculo afetivo. Eu acho que houve um fortalecimento desse vínculo entre alunos e professores e então isso foi algo muito, muito positivo, muito bacana [...]”. [Professor 14]

“criei um vínculo de afetividade muito maior, de atenção, de empatia e de escuta ativa com os alunos”. [Professor 11]

A *empatia* emergiu tendo no seu entorno aspectos de acolhimento, de troca, *sintonia*, *colaboração*, *compartilhamento* e *gratidão*. Segundo Wolf (2019, p. 57) “empatia é transportar-se à perspectiva do outro”:

“acho que a pandemia veio pra mostrar o quanto é importante entender o lado das outras pessoas, da situação que elas estão vivendo... Essa é uma temática que foi bastante discutida tanto por nós, professores e alunos, quanto pela mídia. É perceptível a maneira como começamos e terminamos o ano de 2020. Acho que começamos a explorar formas de nos ajudar e também de entender os colegas e os alunos”. [Professor 07]

“seria impossível nós conseguirmos atingir todo sucesso que nós tivemos nas aulas com crianças muito pequenas se não fosse essa troca, essa parceria com outros colegas e os professores que também estavam passando pela mesma situação e esse compartilhamento de práticas nos ajudou demais, muitas vezes uma coisa que estava certo na minha aula eu contava para uma colega e ela contava outra coisa que eu estava tendo dificuldade”. [Professor 10]

“também levo como experiência o fortalecimento das relações entre os colaboradores da escola. Nós estávamos diante de um cenário totalmente novo para todos e ver a empatia, a colaboração de todos os envolvidos foi muito gratificante. Posso dizer que foi um privilégio ver essa união entre todos e é um orgulho muito grande fazer parte dessa instituição de ensino”. [Professor 14]

A *saúde* é o bem mais precioso que temos e na pandemia foi também a nossa maior ameaça. Por causa de uma doença autoimune eu só pude voltar para o presencial com a dose da vacina. Tive que acatar a orientação médica de ficar em casa, trabalhar *home office* quando o

meu desejo era estar na escola. Tive todo apoio e compreensão da alta gestão e da minha equipe. Sou muito grata por isso. Além de mim, outros professores enfrentaram a mesma situação:

“acho que eu tive apoio desde o começo [...] a escola me acolheu de uma forma assim que eu não consigo imaginar ter sido acolhido melhor, de entender a minha situação, a parte de saúde e ter contratado uma professora para ficar ali cuidando dos alunos. Até hoje eu fico me perguntando assim, por que fizeram isso? Será que eu merecia tudo isso?” [Professor 20]

Questões físicas foram tratadas com assertividade, mas observou-se nas narrativas a preocupação com a saúde mental, quando a mesma afeta o socioemocional, no qual observa-se também a *solidariedade* e o *cuidado*:

“a gente precisa dar valor à nossa saúde mental, porque ela é fundamental em tempos de crise. Além disso, ter sempre uma rede de apoio (que pode ser sua família, seus amigos, seus pares, etc.) pra trocar sensações, sentimentos e até mesmo opiniões. Desabafar (e ouvir os desabafos) é essencial. Cada um encarou a situação de uma forma diferente”. [Professor 07]

“importante foi olhar para segurança emocional dos alunos de um ponto de vista mais global também, e não só o desempenho acadêmico dele, mas também para segurança emocional”. [Professor 06]

No *Quadro 7: Fenômeno Pandemia (professores)*, apresenta-se os respectivos temas, subtemas e sub-subtemas que emergiram das narrativas analisadas:

Quadro 7: Fenômeno Pandemia (professores)

Tema	Subtema	Sub-subtemas	
INEDITISMO	Novo	-	-
	Isolamento	Sentimentos	Medo
			Insegurança
			Angústia
VIDA	Organização	Resiliência	-
	Convivência	Empatia	Vínculo
			Troca
			Acolhimento
			Sintonia

			Colaboração
			Gratidão
SAÚDE	Solidariedade	-	-
	Cuidado	-	-

Fonte: A autora, 2023

A partir do *Quadro 7*, interpreto que embora a pandemia da COVID-19 não seja a primeira da humanidade, ela foi inédita para a nossa geração de professores. O isolamento nos desencadeou sentimentos profundos de medo, insegurança e ansiedade, impactou a nossa saúde (do corpo e da alma) e, em muitos aspectos, acentuou a essência do que vem a ser *humano*, fortalecendo nossos vínculos e nos tornando mais empáticos.

4.3.2 Fenômeno currículo (professores)

Ao investigar o fenômeno *currículo* emergiram temas, subtemas e sub-subtemas que fazem parte do contexto da escola e o primeiro deles foi a *aula*. Penso que só há escola se houver aula, sendo ela assíncrona ou síncrona. A aula é um espaço de promoção da aprendizagem, a marcação do tempo, a fragmentação do conteúdo a ser ensinado, a valorização do papel do professor, o reconhecimento da importância da presença e interação do aluno. É fato que na pandemia a *aula* não aconteceu como de costume:

“entramos nas casas, assim como os alunos entraram na minha. Integrar a família (deles ou minha) dentro da aula. Apesar da distância, foi muito humana!” [Professor 16]

“tivemos um acesso muito grande às famílias, eu pedia a licença e agradecia no começo de todas as aulas. Ao final do ano eu já conhecia o nome de todos os pais e familiares que acompanhavam essas aulas. Então essa proximidade com a família, com a dinâmica familiar trouxe uma atmosfera para nossa aula que eu considerava quase impossível de acontecer se não fosse pelo fato de estarmos nesse ensino *on-line* nas nossas aulas”. [Professor 10]

Durante a pandemia, o professor não podia fechar a porta da sua sala, ter o contato visual somente com os seus e desenvolver ali o seu conteúdo com a sua metodologia. Do outro lado da tela qualquer pessoa podia assistir a sua aula, julgar a sua didática, contestar o seu

conhecimento compartilhado e interferir com assuntos familiares com os microfones abertos. É neste contexto que emergiu o subtema *privacidade*:

“por muitas vezes se deparar com situações inusitadas como o pai de aluno andando de roupa íntima por trás da câmera, pais discutirem enquanto filho estava em aula”. [Professor 14]

Se deparar com a necessidade de ministrar a aula num formato antes nunca ministrado despertou nos professores o subtema *insegurança*:

“a notícia inesperada de ministrar aulas por meio de plataformas virtuais foi extremamente desafiadora diante do devastador sentimento de insegurança, pois sabíamos que teríamos que correr contra o tempo para aprender sobre os mecanismos da plataforma, bem como desenvolver habilidades referentes a ela”. [Professor 12]

“no primeiro momento, acho que o que veio foi uma sensação de muita preocupação, muita dúvida sobre como seria, como ia acontecer. Quando iniciou o remoto, nós na escola, não tínhamos ainda muito bem definido como seriam as aulas, os próprios alunos estavam muito inseguros”. [Professor 13]

Ao ministrar aulas síncronas o professor perdeu a possibilidade de sentir o *clima* da aula e assim, se preciso fosse, mudar as suas estratégias e abordagens para uma ação mais eficaz em prol da aprendizagem de seus alunos:

“em sala de aula eu conseguia olhar a reação do aluno, mesmo que de canto de olho e saber se ele estava confortável, desconfortável por causa do momento da interação, eu sabia se ele estava aflito, se ele estava ansioso, se ele estava indiferente, se ele estava sonolento, se ele estava entediado. Então você conseguia olhar para a sala de aula e ter um panorama geral ali, identificar esses alunos que tinham esses comportamentos atípicos assim, e daí eu percebi que eu não conseguia fazer isso *on-line*. Os alunos, mesmo que com a obrigatoriedade de abrir suas câmeras e ficar ali enquadrados, olhando para gente, eu tinha mais dificuldade de identificar um aluno entediado, um aluno diferente, um aluno que estava lá prestando atenção, um aluno que de repente estava lá com seu áudio fechado, mas estava fazendo outras coisas que não envolvidos e engajados com a aula”. [Professor 06]

Na escola, as aulas começaram de forma assíncrona e partir delas foi preciso fazer uma *adaptação*:

“foi preciso fazer uma adaptação no curso e nas práticas, mas isso foi em meados de março de 2020, logo depois a gente percebeu que não daria certo essas atividades, porque os professores gravavam áudio, gravavam vídeos e disponibilizavam atividades para os alunos fazerem. Os alunos ficaram, no primeiro momento, muito sobrecarregados porque eram muitos professores passando conteúdos, muitas atividades sendo passadas e o aluno com um pouco de dificuldade de se organizar. Nesse momento, as coordenações, a direção da escola, decidiu partir para um ensino síncrono, ou seja, os alunos

seguiram o mesmo horário de aula que teriam aulas ao vivo com os professores no esquema remoto”. [Professor 06]

Com as aulas no formato síncrono, foi preciso novamente adaptar o *planejamento*:

“foi um desespero bastante grande e eu comecei a pensar de forma mínima. Então, em cada aula que eu programava e pensava "qual é o mínimo que eu quero que essa turma alcance?", "o que eu quero que esse aluno faça?", foi uma experiência incrível e ao longo do tempo isso foi te dando mais *expertise*, foi te dando uma prática que eu jamais imaginei que eu teria. De como envolver os alunos, de como chamar a atenção, que tipo de atividade dá certo ou não. Nós mudamos bastante coisa...” [Professor 02]

“na pandemia eu me deparei com a necessidade de, além de fazer o planejamento de aula, contemplando o que eu gostaria de estar explicando, quais habilidades e competências que serão trabalhadas, também prever com antecedência quais seriam as possíveis dúvidas dos alunos e já deixar preparado durante esses *slides* essas possíveis dúvidas, deixar preparado o material que o aluno pudesse consultar e sem mesmo a necessidade de fazer perguntas sanar essas dúvidas. Eu avalio essa com uma maior mudança para preparação das aulas que eu faço atualmente”. [Professor 19]

“eu passei a olhar para minha atividade e tentar olhar se essa atividade, de repente, provocaria algum tipo de desconforto, algum tipo de problema maior para os alunos, seja pela quantidade de tarefas, seja pelo tipo de tarefa, seja pela obrigatoriedade da exposição ou de uma exploração, então, eu passei a olhar para isso de uma forma desde a concepção da atividade, não só na consequência dela durante a aplicação”. [Professor 06]

Ao rever o planejamento para o que era possível ser abordado nas aulas síncronas houve a adaptação da *prática pedagógica*, na qual emergiram os elementos de *interação*, *acompanhamento*, *dificuldades*, *tentativa e erro*, *reinvenção*, *desafios* e a *percepção* de uma nova realidade:

“uma prática que a gente tentou fazer, em vários momentos do curso, era transformar aquilo que era aquela aula expositiva com os *slides* numa atividade interativa, autoguiada, no ambiente do Moodle. No caso, nós usamos a ferramenta lição do Moodle para criar atividades, mas acho que foi uma experiência muito positiva para os alunos porque a gente conseguia ter algum acompanhamento no modo da realização ou das tarefas realizadas pelos alunos. Eles interagiram bastante por esses meios que você tinha anteriormente no bate-papo, câmera e microfone. Acho que foi bem-sucedida essa experiência”. [Professor 13]

“não deu muito certo nas minhas aulas, foram debates sobre textos, rodas de leitura. Não é que não deu certo, é que eu não consegui, naquele ambiente onde eu estava, fazer a roda de leitura, debate sobre os textos do modo como fazia no presencial. Penso que foi possível ser feito, mas não no grau de excelência que eu que eu busco sempre”. [Professor 18]

“acho que foi um processo de tentativa, erro e acerto nos envolvimento de estratégias e práticas pedagógicas para construção de aprendizagem dos nossos alunos [...] durante esse período eu me reinventei de verdade”. [Professor 05]

“acredito que nós professores nunca mais seremos os mesmos após a pandemia. Eu acredito que a nossa prática era uma e agora nossa prática é outra. Os desafios que nós vivenciamos nos levou para uma nova realidade”. [Professor 14]

Os professores encontraram uma maneira de proporcionar maior interação dos alunos com práticas pedagógicas que permitiam trabalhos em *grupos*, utilizando os *breakouts*³¹ da plataforma, oportunizando o *engajamento* dos alunos, o desenvolvimento da *autonomia*, espaços para *voz* do aluno com a *mudança* do papel do professor:

“o que me surpreendeu foi a possibilidade da gente poder trabalhar com os alunos em duplas, em grupos e eles poderem entrar nessa sessões de *breakout* e interagirem se vendo, acho que essa prática que a gente não fazia isso e depois a gente começou a fazer, eu acho que isso foi uma coisa bem importante”. [Professor 05]

“me surpreendeu positivamente foi o trabalho em grupo nas sessões de *breakout*. No começo, tinha medo do que poderia acontecer nos grupos quando estivesse passando em outros. Mas nos adaptamos muito bem a isso, foi ótimo ver como engajava os alunos”. [Professor 07]

Nas narrativas dos professores houve também adaptação da *mediação* da aula síncrona:

“eu trabalho uma faixa etária de alunos de 6 e 7 anos, foi o maior desafio para prender atenção deles no *on-line*”. [Professor 04]

“eu vejo que hoje eu sou muito mais facilitadora do que provedora do conhecimento, vejo os meus alunos mais autônomos em relação aos processos de aprendizagem”. [Professor 17]

“a organização das aulas e das falas foram desafiadoras durante as aulas com todos os microfones abertos, das dúvidas também foi bastante desafiador para conseguirmos adequar tudo isso e conseguir com que todos pudessem ter um momento da fala. [Professor 14]

A adaptação do *tempo* da proposta pedagógica dentro do tempo da aula síncrona (de 40 ou 45 minutos) foi um desafio para os professores. O tempo passou a ser questionado e a mudança de espaço e de tempo interferiu no desenvolvimento do currículo:

“eu posso citar como dificuldade, eu acho que foi a administração do tempo para poder ouvir durante as aulas todas as crianças. Às vezes a proposta da produção também de aula, de um tempo maior para sua finalização e isso

³¹ Salas virtuais dentro da plataforma Cisco *Webex*.

muitas vezes incomodava os alunos pois eles queriam compartilhar as suas produções e o tempo era curto”. [Professor 14]

“não deu certo, principalmente, no começo, eu acho que foi a gestão do tempo, o tempo do virtual é de outra forma, em relação ao da sala presencial. Então, o tempo que a gente teve para realizar atividades e não dá para a gente pensar que no ensino virtual, por exemplo, não tem o exercício para fazer, então você tem cinco minutos para ficar em silêncio, o tempo inteiro a gente está interagindo com os alunos. Então se na sala física nós passaríamos pelas carteiras, perguntaria, nós veríamos as dúvidas, no ensino virtual a gente também tem que fazer isso, de ficar chamando o aluno, enfim... Então eu acho que essa gestão do tempo no começo para mim foi desafiador, eu pensava "nossa eu tenho que fazer esse exercício, precisamos trabalhar esse conteúdo", enfim, e parecia que eu sempre ficava para trás, nunca dava tempo de fazer tudo o que eu tinha planejado, então aprender a gestão do tempo no virtual foi bem difícil para mim”. [Professor 15]

“tivemos que deixar que os alunos controlassem e gerissem o tempo de estudos deles. No *on-line*, embora estivéssemos em aula síncrona, contávamos muito com a disponibilidade do aluno para aprender, por exemplo, com os tutoriais, a gente depende muito de que o aluno assista, pratique e tire dúvidas, não conseguimos controlar cada tela. Além disso, a gente percebeu um grande movimento dos alunos para estudarem juntos via videochamadas”. [Professor 07]

Se a escola se adaptou a um novo formato que impactou o currículo, planejamento e a aula, foi preciso adaptar também a *avaliação*:

“a avaliação que a gente realizava dos alunos que era uma avaliação importante e era uma avaliação atitudinal, uma avaliação que a gente fazia olhando ali, sentado junto com o grupo, avaliando como aluno interage com seus colegas, avaliando como aluno interagia com a sala, qual a postura dele, pelo exercício, a gente tinha então uma rubrica de avaliação aula-aula, onde a gente avaliava aula-aula a participação do aluno naquela aula, engajamento naquela aula, a contribuição que ele dava no grupo. E migrar para o digital foi uma coisa que não deu certo [...], avaliação individual foi uma frustração muito grande, fizemos algumas adaptações. Na minha opinião nenhuma delas ficou boa, ficou nem perto de ficar boa e justa com relação aos alunos, então isso foi uma coisa que eu não consegui adaptar direito. Foi uma frustração, não foi não uma experiência boa”. [Professor 06]

A partir da narrativa do Professor 06 compreendo que questionar a *avaliação* seja uma posição crítica importante, independente do espaço físico ou virtual em que a aprendizagem se desenvolva. É preciso ter instrumentos claros com objetivos bem definidos. A abordagem dessa pesquisa não é dizer se algo é positivo ou negativo, mas sim compreender e desvelar as transformações curriculares que emergiram das experiências vividas neste período. O fato de a escola ter mudado o processo de avaliação, conforme narrei no capítulo III, é uma evidência de transformação curricular.

Preparar material didático para o virtual exigiu a curadoria e a produção de conteúdo em texto, imagem, áudio ou vídeo, que em alguns momentos foram utilizados de forma separada e em outros tudo junto e misturado. A pandemia favoreceu o desenvolvimento de um currículo permeado pelos multiletramentos. Preparar esse acervo, segundo o Professor 02, contribuiu para a *documentação* da aula que, ademais, contribuiu para mudança da prática do professor:

“houve uma necessidade de organizar a sala de aula de uma forma bem diferente: usando apresentações, vídeos passo-a-passo e eu acho que foi um salto qualitativo grande na minha prática, que eu levo agora para a pós pandemia. Eu acho muito importante deixar registrado o que foi feito na aula, porque quem falta consegue resgatar e é bastante interessante isso, então eu gostei bastante dessa experiência. Eu acho que mudou a minha prática pedagógica, mudou a necessidade de documentação tanto para eu como professora, quanto para o aluno, para os pais, para escola. Então, eu acho que ficou algo bem organizado e qualquer pessoa que hoje acesse o Moodle, que é a plataforma que nós usamos, consegue ver as postagens das aulas, consegue acompanhar e ver a linha que nós trabalhamos. Eu achei que isso foi bastante impactante assim, isso foi muito positivo”. [Professor 02]

Observou-se também nas narrativas que nas aulas síncronas foi preciso criar condições para que os alunos desenvolvessem a *autonomia* e que o professor, dentro dos objetivos da aula, respeitasse a autonomia do aluno. O *planejamento*, os *roteiros* de aula, a orientação das tarefas e a *mudança* do papel do professor são elementos que contribuíram para um aluno mais autônomo.

“principalmente aqueles que não tinham um adulto junto em casa para ajudar, tentávamos dar o máximo de autonomia para a realização da atividade de interação”. [Professor 14]

“nós conseguimos perceber uma mudança do papel dos alunos com eles muito mais autônomos para realizar as atividades, mas eles precisam ainda assim do incentivo de serem guiados, então se por um lado nós publicamos os roteiros, escrevíamos o que eles precisavam fazer na aula e muitos que não assistiram a aula por algum um motivo, eles conseguiram ir lá no roteiro e falar “mas eu já fiz a lição, porque eu vi que estava disponível lá” e “eu já fiz a lista de atividades”. [Professor 15]

“a gente publicou roteiros de aula, então o aluno ganhou essa autonomia olhando o roteiro "o que eu preciso fazer" e a gente não precisava mais, para o final da pandemia, a gente não precisava mais tanto dizer para eles o que eles vão fazer, pois eles criaram o hábito de olhar o roteiro e entender que eles tinham para fazer, o quê que eles precisam fazer, o que eles que tinha que entregar, o que é esperado que eles aprendam. Então esse foi um ganho muito grande na mudança do papel deles com relação ao próprio aprendizado”. [Professor 06]

Apesar da autonomia, quer seja espontânea ou provocada a partir da intencionalidade do professor, houve também uma mudança na *interação* na aula, que promoveu a *participação, compartilhamento, ajuda mútua, colaboração, paciência, solidariedade e superação*:

“eu os vi muito participativos em aula, no sentido de ajudar os outros alunos a fazerem determinadas atividades. Principalmente quando [...] precisavam fazer determinadas atividades, como a fazer uma cópia de um documento, ou copiar uma imagem, fazer a referência ou ainda muitas vezes alguns tinham algum problema com microfone, com a câmera, enfim, eu percebi os alunos muito envolvidos em tentar ajudar os colegas "olha faz de tal forma", "não faz desse jeito, no meu computador eu faço assim", então essa parte eu acho que envolve tudo de comunicação, de cultura digital, de empatia e de cooperação” [Professor 15]

“os alunos passaram a ter um papel mais colaborativo nas aulas. Frente às dificuldades, como compartilhamento de vídeos e documentos, houve prontidão por parte dos alunos para ajudar e paciência para esperar o tempo do professor. É importante afirmar que, no início das aulas virtuais, os alunos sentiam-se envergonhados para participar oralmente das aulas, entretanto, a prática oral ganhou destaque após os alunos superarem o receio de exposição”. [Professor 12]

“importante mencionar o relacionamento entre alunos e professores durante o processo de aprendizagem em que todos vivemos, a cooperação das crianças foi fundamental para que tivéssemos êxito nas aulas”. [Professor 12]

Entretanto, para outros professores, a *interação* aparece como uma dificuldade em relação a atenção dos alunos que estavam *on-line* bem como a atenção dos alunos que estavam no presencial, outro aspecto que emergiu foi a *dificuldade* de mediação para alunos que estavam em espaços distintos:

“uma coisa que eu tive dificuldade é quando os alunos, lá na frente e eu vendo a câmera, eu ficava muito na dúvida: será que tá prestando atenção? Será que tá fazendo outra coisa? Será que tá jogando? E essa dificuldade de entender o aluno sem ter que ficar o tempo todo parando a aula para perguntar, isso realmente não me deixava muito à vontade, então eu acho que essa maior dificuldade que eu tinha, assim, às vezes, ver o aluno e não saber o que estava acontecendo ali, se realmente ele tava gostando, se não estava, então, essa parte aí também da relação interpessoal, eu acho que foi uma das principais dificuldades”. [Professor 20]

“foi muito difícil é o fato de não conseguirmos chegar nos alunos de forma que eles fecharam suas câmeras e seus microfones às vezes, mesmo em atividades que possibilitaram a integração, isso foi uma das maiores dificuldades da pandemia que acho que não tem tecnologia que possa aproximar mais do que estar *on-line*, era o que nos permitia estar *on-line* e dentro desse momento, fazer as interações possíveis. Então eu acho que essa foi a maior dificuldade, tá bem de perto, mesmo com as propostas

metodológicas que permitiram que os alunos interagirem naquele momento”.
[Professor 09]

Ao analisar as minhas aulas concordo que em muitos momentos os alunos interagiram mostrando engajamento na atividade proposta, mas houve também situações em que eu não conseguia, por mais que esforçasse, ter a real visão do que os alunos estavam fazendo atrás das telas com os microfones fechados. Entretanto, compreendo que essas questões são inerentes ao trabalho *on-line*, pois ele tem suas potencialidades beneficiadas pela tecnologia (tempo, espaço e recursos) e limitações nas quais destaco a didática para os alunos da educação básica. Para tentar diminuir a ausência, a escola determinou a obrigatoriedade de manterem as câmeras abertas e o aluno que não abrisse era excluído da aula. Tal medida foi aplicada até o final do híbrido, o fato é que estar de câmera aberta não torna o aluno 100% participativo.

O exercício da *docência* também emergiu nas narrativas com a conscientização do professor em relação ao potencial de seu papel com a mediação de tecnologias:

“uma coisa ficou muito claro para mim é que o professor jamais será substituído pela tecnologia e sim potencializado com o uso correto, positivo, com o uso adequado de todas as funcionalidades tecnológicas que nós temos hoje, tudo que nós adquirimos durante esse tempo serviu como reflexão ainda maior da nossa prática, enriqueceu tanto em questão de criação de novas aplicabilidades de recursos, mas também de questões metodológicas, de questões socioemocionais”. [Professor 10]

Segundo os professores, o período pandêmico estimulou a *autorreflexão* sobre o papel do professor ao repensar a própria prática, a conscientização da própria aprendizagem, a *reinvenção* do seu *ofício* num outro espaço, a sensação de *impotência* diante do aluno que escapa, a necessidade de *feedback* do aluno sobre a sua aula, a *emoção* de desvendar o novo:

“essa reflexão constante do que eu sou professora estava fazendo para que o meu aluno estivesse dando conta de aproveitar, naquele momento. Então, acho que essa reflexão durante a pandemia foi mais constante do que é para se ter na mente. Pela novidade e pela questão emocional de todo mundo, para todo mundo foi uma situação diferenciada naquele momento que não foi fácil”.
[Professor 09]

“eu acredito que, destacando as experiências vividas na pandemia mais relevantes, dentro da minha prática pedagógica, foi a de repensar a própria prática do professor e dessa forma se dar conta de como nós somos capazes de aprender e se reinventar, mesmo diante de tantas diversidades, do medo, das incertezas [...]. [Professor 14]

“eu acho que eu me cobrei muito na pandemia, embora muitas vezes as aulas funcionavam sim e tal, mas havia muitos alunos, principalmente os que têm mais dificuldades e que a gente não conseguia acessar, se distraíram, que no começo não entravam na aula. Enfim, a gente sempre ficava atrás desses

alunos e com a sensação de que a gente não conseguia suprir a necessidade desse aluno. Eu tive muito esse olhar sobre mim, o que eu estava fazendo sempre não era suficiente”. [Professor 15]

“eu precisei refletir muito mais, o tempo todo né, em tempo real, eu tinha que refletir se estava sendo bom, eu perguntava inclusive para os alunos se estava bom, se eles estavam entendendo porque foi um momento diferente, mas eu fiquei surpreso assim que de um modo geral, de tempo relativamente curto eu acho que eu consegui administrar bem a minha prática durante a pandemia”. [Professor 20]

Por trabalhar no departamento de tecnologia educacional sempre estive envolvida em oferecer formação docente para os professores, quer seja sobre as funcionalidades e modos de operação com o Moodle, da tela interativa, de aplicativos, metodologias ativas entre outros, e nunca na história da escola houve uma procura e uma adesão à oferta de cursos por parte dos professores como houve durante a pandemia. Seria este um ponto positivo da pandemia? Para os professores no tema *formação*, emergiram os subtemas *abertura*, *risco*, *necessidade*, *demanda*, *apropriação* e *dedicação*:

“durante a pandemia, eu continuei desenvolvendo uma prática de educação tecnológica e letramento digital com os professores e a demanda para esse tipo de formação aumentou muito, porque eles tiveram a necessidade de ampliar o repertório digital e se apropriar de recursos que até então não tinham necessidade ou usavam esporadicamente. Então, foi um momento de atividades mais intensas, muitas demandas e dedicação por parte de todos”. [Professor 01]

“fiquei surpreso com o modo como os professores se apropriaram de muitos recursos e o aprendizado que eles tiveram durante esse período, muitos professores que não tinham fluência tecnológica a desenvolveram”. [Professor 01]

“acho que eu estou sempre aberta a mudanças, eu acho que a mudança normalmente sempre vem para melhorar, para a gente tentar, para a gente arriscar e ao mesmo tempo eu acho que eu estou sempre interessada em participar de todas as formações continuadas que é possível no tempo que nos resta”. [Professor 05]

“posso destacar principalmente que os dois, três primeiros meses a principal dificuldade que encontrei foi justamente na utilização de algumas ferramentas dentro da nossa principal plataforma de utilização que era o Moodle. Me deparei que eu tinha um conhecimento bastante raso em relação ao Moodle. Nesse momento colocou-se a necessidade de eu correr atrás e aprender várias outras possibilidades de uso dessa plataforma”. [Professor 19]

“a minha fluência tecnológica antes da pandemia, eu sinto que essa não era uma prioridade de fato dentro da minha formação [...] durante a pandemia foi um momento que de fato me deu estalo e eu procurei alternativas, eu procurei formação de fato dentro na questão tecnológica”. [Professor 08]

“acredito que eu ampliei o meu repertório de ferramentas, meu leque de ferramentas, e também muito interessante ampliei um pouco meu repertório da interação através dessas plataformas, vendo com outros professores faziam, eu acredito que eu também melhorei um pouco, como que eu poderia interagir com os alunos nessas plataformas”. [Professor 06]

A seguir, no *Quadro 8: Fenômeno Currículo (professores)*, apresenta-se a interligação dos respectivos temas, subtemas e sub-subtemas:

Quadro 8: Fenômeno Currículo (professores)

Tema	Subtema	Sub-subtemas	Sub sub-subtemas		
AULA	Privacidade	-	-	-	-
	Clima	-	-	-	-
	Insegurança	-	-	-	-
	Adaptação	Planejamento	Documentação	-	-
		Avaliação	-	-	-
		Prática	Interação	Participação	-
				Compartilha	-
				Ajuda	-
				Paciência	-
				Solidariedade	-
				Superação	-
				Autonomia	Roteiro
					Engajamento
					Grupos
					Voz
					Atuação
				Dificuldade	-
				Tentativa	-
				Erro	-
				Reinvenção	-
				Desafios	-

			Percepções	-	-
		Mediação	-	-	-
		Tempo	-	-	-
DOCÊNCIA	Potencial	-	-	-	-
	Autorreflexão	Aprendizagem	-	-	-
		Reinvenção	-	-	-
		Ofício	-	-	-
		Impotência	-	-	-
		Feedback	-	-	-
		Emoção	-	-	-
	Formação	Abertura	-	-	-
		Risco	-	-	-
		Necessidade	-	-	-
		Demanda	-	-	-
		Apropriação	-	-	-
		Dedicação	-	-	-

Fonte: A autora, 2023

A partir do *Quadro 8*, observo que os temas, subtemas e sub-subtemas de alguma forma impactaram o currículo prescrito que foi planejado em dezembro de 2019, mas que em março de 2020, em virtude da pandemia, sofreu adaptações para o ensino emergencial remoto e para o *híbrido*. Observa-se também a valorização do papel do professor, a autonomia dos alunos, a abertura à formação docente, a necessidade de *feedback* do aluno sobre a aula e a autorreflexão do professor ao repensar a própria prática, indicando que, para além das adaptações, ocorreram mudanças substanciais que contribuíram para as transformações curriculares a partir das experiências educacionais vividas nesse período.

4.3.3 Fenômeno hibridismo (professores)

Ao investigar o fenômeno hibridismo, emergiu nas narrativas a associação ao tema *tecnologia*, na qual a *infraestrutura*, *materiais* de apoio, *interação* com a equipe de tecnologia e *satisfação* pelo trabalho realizado emergiram com um subtema relevante nas narrativas:

“eu tive a sorte de na escola a gente ter uma equipe super competente, disponível, que ajudou, tirou dúvidas, que elaborou tutoriais, que foi fundamental para o meu aprendizado e evolução”. [Professor 05]

“com relação à pandemia, acho que uma das coisas tecnológicas que mais fez diferença na nossa prática, na minha prática, foi a equipe maravilhosa da nossa escola, porque de imediato a gente já tinha uma plataforma bem estabelecida que permitiu a interação com os próprios recursos da plataforma Moodle. [Professor 09]

“eu tive a sorte de trabalhar [nome da escola] durante o período pandêmico e olhando hoje eu não consigo pontuar o que não deu certo, porque nós fizemos as coisas acontecerem de uma forma que deu certo na minha visão. Tivemos algumas dificuldades, evidentemente, até alinhando questões, mas não foi nenhuma dificuldade que impediu a condução dos trabalhos”. [Professor 01]

A *conexão*, fator indispensável para as aulas assíncronas ou síncronas, emergiu nas narrativas docentes revelando também *descobertas*, *suporte* para viver e *aprender* a distância e também *conexão inadequada*:

“descobrimos que podemos viver e aprender a distância, independente da ferramenta, mas não seria possível sem internet. [Professor 16]

“uma coisa que me chamou muita atenção comigo e com outras pessoas, também para os problemas domésticos de conexão, de queda de energia. Isso foi uma dificuldade, assim é que eu acho que me incomodou muito, que gerava muita aflição, desestabilizava emocionalmente a turma”. [Professor 10]

”algo que não deu certo, acho que talvez uma coisa que na Biologia nós usamos muito que são os vídeos durante as aulas, pequenos trechos para mostrar umas coisas e na necessidade remota esse recurso não deu certo por conta da internet dos alunos ou a internet da minha casa às vezes não funcionava. Então acho que foi algo que não deu muito certo nesta tentativa”. [Professor 13]

O ensino emergencial *remoto* (ERE) emergiu como subtema das narrativas que evidenciam: *receio*, *descrédito* inicial, falta de *fluência* tecnológica, mudança de *perspectiva*:

“quando eu me deparei com esse emergencial remoto, a princípio eu logo imaginei que não daria certo. Imaginei que eu não seria capaz de dar conta de construir significado com os alunos, um conhecimento significativo com eles através das plataformas digitais. Então, em princípio, imaginei que não

funcionaria. Depois as coisas mudaram um pouco, mas logo de cara, foi isso que eu pensei que não funcionaria”. [Professor 15]

“no primeiro momento eu fiquei com receio, não da tecnologia porque eu entendo que eu me saio bem com isso, mas eu fiquei com receio se a mensagem de fato chegaria aos alunos”. [Professor 17]

“a maior dificuldade foi de manter a atenção das crianças durante o tempo da aula e inicialmente elas dominarem as ferramentas da plataforma de ensino remoto e me surpreendeu a rapidez com que eles conseguiram dominar o uso dessas ferramentas que as plataformas ofereciam sendo tão pequenas”. [Professor 04]

A respeito do *híbrido*, nome atribuído ao momento em que parte dos alunos estavam *on-line* e parte no presencial, as narrativas apresentam as *experiências* com os novos *desafios* de *mediação* e *interação* simultânea com alunos em dois espaços (virtual e físico):

“o híbrido veio num momento feliz em que achávamos que as coisas iam começar a voltar ao normal, mas aí veio toda essa mudança que uma nova forma de ensinar, desafios com os alunos *on-line* e presenciais, então foi mais uma situação de dizer ‘E agora? Como serão os novos desafios?’ [Professor 09]

“foi ainda pior, porque tínhamos que unir os dois lados: presencial e *on-line*. Se fosse apenas transmitir uma informação seria mais fácil, porém reter e dar atenção aos dois grupos, garantir a aprendizagem de todos, preparar aulas que fossem possíveis dos dois lados...” [Professor 16]

“na minha percepção, o híbrido foi um momento problemático para os professores, porque aconteceu simultaneamente o presencial com *on-line*. Então foi difícil gerenciar essas situações. Eu acho que, tirando a fase inicial da pandemia, esse momento foi o mais estressante”. [Professor 01]

“o maior gerador de conflito do híbrido foi estar fora do ambiente que nos trazia conforto e segurança. Quando já estávamos mais adaptados e confiantes, surgiram novos desafios. A acústica ruim da sala de aula, diferentes ferramentas de trabalho para aprender, o uso da máscara que atrapalha a compreensão da fala e a integração dos alunos presenciais e virtuais foram extremamente desafiadores”. [Professor 12]

“quando nós voltamos, metade presencial e metade no *on-line*, essa dificuldade de interação dos alunos do presencial com *on-line*, porque aí a gente tinha uma dificuldade dos que estavam *on-line* de ouvir claramente os que estavam na aula presencial. Então, por mais que a gente proporcionasse essa interação, o professor tinha que repetir o que o aluno estava dizendo no presencial para o que estava *on-line* poder acompanhar e participar mais ativamente das aulas”. [Professor 05]

“quando eu me deparei com híbrido eu pensei "bom se nós demos conta do ensino remoto emergencial, se superamos tantos obstáculos, com certeza, nós vamos conseguir dar conta do híbrido também". Seria mais difícil que o

remoto, embora nós ouvimos muito um ensino híbrido é mais difícil, eu não imaginava que fosse. Mas eu percebi que era sim, é mais difícil que o ensino remoto”. [Professor 15]

A narrativa do Professor 06 ultrapassa a percepção inicial de dificuldades e permite visualizar uma outra *possibilidade* para o *híbrido* com ressalvas ao tempo de aula X tempo de consumo de conteúdo, a quebra do espaço, o acesso ao conteúdo, os multiletramentos, a aprendizagem ubíqua e também o alerta para a sobrecarga de material para consumo:

“vejo que é o aumento do repertório dos modos de ensino e não necessariamente só, que pela transmissão presencial no momento da sala de aula há possibilidade de você quebrar o tempo e o espaço da sala de aula, então o tempo é que não é só necessariamente o tempo que a gente tem no momento da aula e sim o acesso a conteúdo fora dele, acesso a conteúdo de outras maneiras, um aluno que perdeu alguma coisa pode recorrer um vídeo, o aluno que quer complementar o que ele viu no livro, ele pode ler um texto digital, ele pode escutar um *podcast* com algo mais detalhado. Então, tudo isso são possibilidades de quebrar o tempo e o espaço da sala de aula, espaço agora não é só mais o a sala de aula, o espaço da escola naquele momento que ele está, mas também é na casa dele, também enquanto ele está se deslocando para algum lugar, para ir para escola. Então acho que isso é a grande tendência aqui, eu acho não, não é nem mais tendência, mas realidade já. [...] Quando se tem muitos modos de entregar conteúdo, se você utiliza um leque grande, o aluno ele pode consumir o modo que que mais lhe agrada, se ele prefere ver um vídeo do que assistir à aula, se ele prefere ler o texto com texto digital em vez de ler o livro físico, se ele prefere escutar um *podcast* no caminho do que assistir um vídeo, ou do que lê o livro, então tudo isso é bastante positivo, porém eu tenho medo justamente disso junto com expectativa de que agora o aluno não tem mais só, por exemplo, numa aula de 45 minutos, acesso a 45 minutos de daquela aula, agora aquela aula que tem quatro horas por semana, porque tenho aula de 45 minutos, um vídeo de uma hora sobre o tema, o *podcast* de vinte e cinco minutos sobre determinada coisa, um texto de 20 páginas... Então que isso gera uma sobrecarga e a gente sabe que os alunos eles precisam de um tempo para se divertir e um tempo para suas atividades de lazer, um tempo de ócio, um tempo para consumir cultura, um tempo para outras coisas que não são necessariamente aprendizagem direta, do que se passa dentro da escola. Então eu acho que talvez isso seja o que a gente precisa refletir”. [Professor 06]

O tema *sobrecarga* emergiu com um dos desdobramentos que a imersão tecnológica vivida na pandemia impactou a vida dos professores:

“eu não tive dificuldade com a parte tecnológica exceto, é claro, a conexão de internet que é uma coisa que não depende de mim. Entretanto, ao mesmo tempo, eu me via trabalhando umas quatro vezes mais porque a internet e a tecnologia aceleram alguns processos mas também te deixam mais ocupado, porque você tem que dar conta de coisas que antes não eram necessárias, como responder os alunos por fórum, preparar as aulas para uma outra realidade, os

materiais de apoio precisavam ficar bastante claros para que os alunos criassem uma certa independência, gravar e editar vídeos é um processo demorado e que envolve muito mais preocupação. Enfim, a pandemia trouxe muito trabalho, mas também desenvolveu ferramentas que talvez não teriam se desenvolvido tanto se não houvesse essa demanda”. [Professor 07]

Na imersão vivida na pandemia, a partir das narrativas, em relação ao subtema *cultura digital*, observa-se uma mudança ocasionada pelo uso intenso da tecnologia e da internet, transformando a maneira como ocorreram as interações no universo educacional, no qual destaca-se a relação entre o *velho* e o *novo*, a *aceleração da transformação* digital, a *mudança* na educação, na vida e na *percepção* dos professores sobre a tecnologia na educação:

“a cultura digital sem dúvida melhorou, modificou muito, eu acho que antes a gente não dava valor para alguns recursos e eles foram muito importantes nesse período. Eles ainda são e há coisas que nós não abandonamos voltando para o presencial”. [Professor 03]

“houve uma transformação digital muito grande, muito acelerada, por parte de toda a sociedade. Eu acho que as instituições de ensino, como parte da sociedade, também sofreram isso nessa aceleração da transformação digital. Então, eu penso que, por exemplo, nas habilidades digitais no uso da tecnologia, principalmente dentro dos componentes curriculares, foi potencializado, percebeu-se que é um caminho importante, que é um caminho sem volta com a sociedade que a gente tem hoje. Melhorou a percepção, na minha opinião, a percepção que os professores têm sobre o papel das tecnologias digitais nisso”. [Professor 06]

As TDIC surgiram como um sub-subtema importante no desenvolvimento e na apropriação da cultura digital:

“a pandemia nos ensinou a desenvolver diferentes habilidades referentes aos recursos tecnológicos, os quais possibilitaram-nos enriquecer a variedade de atividades pedagógicas, tornando as aulas mais dinâmicas e interessantes”. [Professor 12]

“acho que temos grandes avanços na parte de cultura digital, porque alunos e professores tiveram que fazer esse movimento para se apropriar, de fato, das tecnologias digitais e ferramentas de produtividade. Foi necessário, mais do que nunca, saber usar as TIC³²”. [Professor 07]

Com o impacto da Cultura Digital, emergiu o sub-subtema *letramento* como o domínio da tecnologia e a habilidade de incorporá-la, quer seja para uso próprio ou na utilização como recurso pedagógico:

³² O professor usa a sigla TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), mas nesta tese compreende-se como TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), apoiando-se em Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Armando Valente (2011).

“foi muito difícil é letrar os alunos em algumas ferramentas, que é fazer o letramento de fato, porém, por mais que eles estejam envolvidos com a tecnologia, a gente sabe, mas a gente percebeu que eles não têm letramento em muitas ferramentas básicas e ferramentas que eles vão utilizar para vida e que foram importantes nesse momento. Então, eu acho que não ter percebido isso fez eu meter os pés pelas mãos, aí eu tive que dar alguns passos para trás, para de fato letrar os meus alunos em relação ao uso de ferramentas [...] Então, eu acho que essa foi a dificuldade de construir essas aulas para letramento, sem pensar muito e tendo currículo para cumprir”. [Professor 08]

“eu acho que eu ganhei muita fluência nessa pandemia, principalmente em relação às ferramentas a distância, a aula síncrona e mesmo a questão de como postar as atividades, como fazer as explicações, gravar os vídeos para as aulas assíncronas, também o que você deixava o aluno fazer, depois eu acho que foi um salto grande, tanto para os professores quanto para os alunos”. [Professor 02]

“eu percebi que quando eu fazia algo que eu tinha que aprender a ter resultados rápidos, eu ficava ansiosa e não conseguia resolver e eu me surpreendi quando percebi que não era tão difícil quanto parecia”. [Professor 03]

“acredito que a minha fluência aumentou muito, porque além de eu usar as ferramentas e aplicativos, eu comecei a ensinar e fazer tutoriais, tanto para alunos quanto para professores, então, quando você ensina você aprende duas vezes”. [Professor 07]

“eu me achava capaz de transitar no ambiente virtual, com aquelas ferramentas, para o que usava no ensino presencial. Tudo era suficiente, mas depois da pandemia com certeza o meu conhecimento aumentou muito, meu domínio aumentou muito, embora muitas vezes eu ainda olhe e fale que eu estou muito aquém do que eu posso ser”. [Professor 15]

“a minha fluência tecnológica antes da pandemia era pautada nos saberes das aulas presenciais, eu utilizava as ferramentas tecnológicas a favor do ensino, porém com a pandemia a minha fluência, as minhas competências digitais foram se aprimorando diante dos desafios apresentados pela necessidade de videoaulas, da entonação de voz, da postura frente a câmera, da luz de uma gravação, do fundo onde estava sendo feita aquela gravação”. [Professor 14]

“por várias vezes, os alunos maiores nos ensinavam a compartilhar tela, ligar o som...” [Professor 16]

O sub-subtema *comunicação*, uma das competências gerais da BNCC, também emergiu das narrativas dos professores dando ênfase ao uso do *chat*:

“vale também um destaque especial para o *chat* que, no começo, a gente ficava um pouco doido para responder todas as mensagens, mas foi muito legal porque conseguimos dar, de certa forma, voz para todos os alunos, mesmo aqueles que não estava falando com a gente no microfone e mesmo que não fosse exatamente na mesma hora, foi possível ver o posicionamento deles, achei que foi bastante produtivo”. [Professor 07]

Por fim, o subtema futuro emergiu nas seguintes narrativas com alguns legados da pandemia, como, por exemplo, a criação da cultura digital desenvolvida pelo professor na prática com finalidade e *alinhamento* ao projeto pedagógico da escola, com seu processo de *apropriação* das tecnologias digitais, com a compreensão das *potencialidades* pedagógicas dos recursos analógicos e digitais utilizados, com a *valorização* da vida em prol de educação *humanista*:

“eu acredito que daqui para frente o ensino não vai ser o mesmo. A educação vai ser mediada por diferentes tecnologias, elas vão se integrar”. [Professor 04]

“eu acho que mostra como que conseguimos nos adaptar a qualquer situação imposta e mostra que nós desenvolvemos tecnologias enquanto humanidade e que a gente pode usar sim a nossa favor para o ensino independente da idade dessas crianças, o analógico ele ainda é muito importante em nossas vidas, não acho que a gente tem que abrir mão do analógico, mas a tecnologia pode sim ser utilizada com parcimônia e com objetivos claros”. [Professor 17]

“importante olhar para essas ferramentas que não vão substituir o professor, pelo contrário, elas potencializam as coisas. Existia, por parte de alguns professores, muito medo dele ser substituído e falar “não vou gravar o vídeo”, a minha aula é olho no olho, quando na verdade a gente pode combinar essas coisas para ter um resultado mais potente, então acho que esse é o grande legado da pandemia”. [Professor 06]

No *Quadro 9: Fenômeno Híbridismo (professores)*, apresentam-se os seus respectivos temas, subtemas e sub-subtemas:

Quadro 9: Fenômeno Híbridismo (professores)

Tema	Subtema	Sub-subtemas	Sub sub-subtemas
TECNOLOGIA	Infraestrutura	Conexão	Descobertas
			Suporte
			Aprendizagem
			Inadequada
		Materiais	-
		Interação	-
		Satisfação	-

	O Remoto	Receio	-
		Descrédito	-
		Mudança	-
	O Híbrido	Possibilidades	Tempo
			Espaço
			Acesso
			<i>Web</i> currículo
			Multiletramentos
			Aprendizagem ubíqua
			Sobrecarga
		Mediação	-
		Interação	-
		Simultaneidade	-
	Sobrecarga	-	-
	Cultura Digital	TDIC	-
		O Velho	-
		O Novo	-
		Aceleração	-
		Transformação Digital	-
		Mudança	-
		Percepção	-
FUTURO	Alinhamento	-	-
	Apropriação	-	-
	Potencialidade	-	-
	Valorização	-	-
	Humanista	-	-

A partir do *Quadro 9*, interpreto que as experiências vividas pelos professores aportados na tecnologia configuram-se como algo novo que, conforme fundamentado no capítulo III, ainda estamos tentando nomear por ser diferente de tudo que já havia sido publicado pela literatura.

Na *Figura 18: Síntese capítulo IV*, apresento na forma nuvem de palavras os temas, subtemas, sub-subtemas que emergiram das narrativas dos professores:

Figura 18: Síntese capítulo IV



Fonte: A autora, 2023

A partir da análise das narrativas e da *Figura 18*, apoio-me em Nóvoa (2022, p. 26), ao reconhecer que as melhores respostas para as situações inusitadas advindas da pandemia, "vieram dos próprios professores que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas". No meio ao caos do início da pandemia, penso que éramos todos de inclusão (professores e alunos), encontrando formas de nos adaptarmos e de sobrevivermos também no fazer pedagógico. Se não foi fácil para nós, educadores, as narrativas discentes apresentadas no próximo capítulo revelam que não foi fácil também para os alunos.



[Sementes do amanhã](#)

GONZAGUINHA, 1972.

*Ontem o menino que brincava me falou
Que hoje é semente do amanhã
Para não ter medo, que esse tempo vai passar
Não se desespere não, nem pare de sonhar
Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar*

*Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será*

*Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será*



[Clique aqui](#) ou acesse o QR Code para ouvir o podcast do Capítulo V.



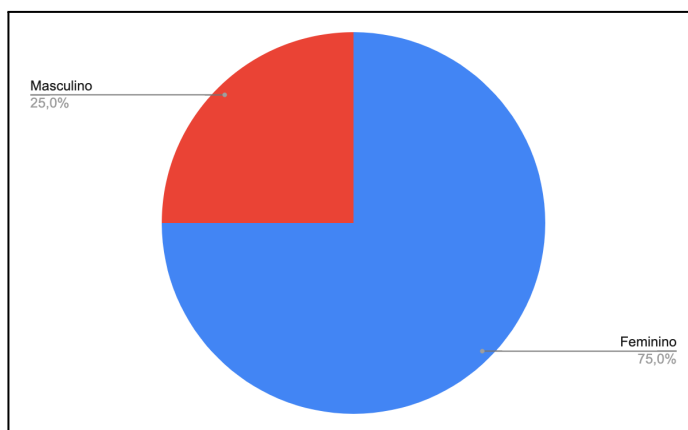
5 Narrativa III: Narrativas discentes sobre experiências na pandemia

Neste capítulo apresento o perfil dos alunos participantes da pesquisa e também os temas e subtemas (FREIRE, M., 2012) que emergiram de suas narrativas. Assim como a dos professores, as narrativas trazem evidências sobre as experiências vividas pelos alunos, durante a pandemia da COVID-19, no período de março de 2020 a março de 2022. Conforme mencionado no capítulo II, as narrativas estão disponíveis, na íntegra, acessando o *link* <<https://shre.ink/kyv1>>.

5.1 Apresentação dos alunos participantes da pesquisa

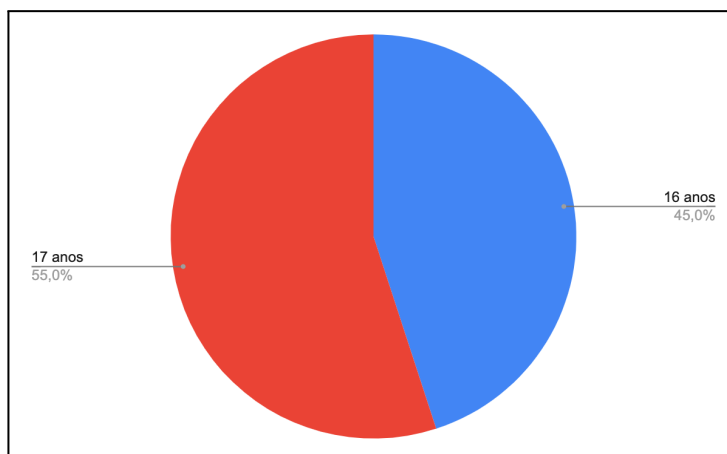
As análises das narrativas discentes, aconteceram, num primeiro momento, a partir do perfil dos(as) estudantes em relação ao gênero, à idade, à série e à participação no Comitê Discente de Tecnologia, como mostram os gráficos a seguir:

Gráfico 5: Em relação ao gênero dos alunos



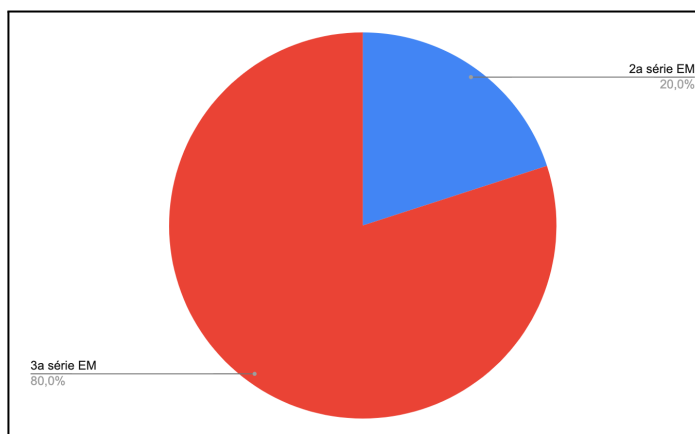
Fonte: A autora, 2022.

Gráfico 6: Em relação à idade dos alunos



Fonte: A autora, 2022.

Gráfico 7: Em relação à série que cursam os alunos

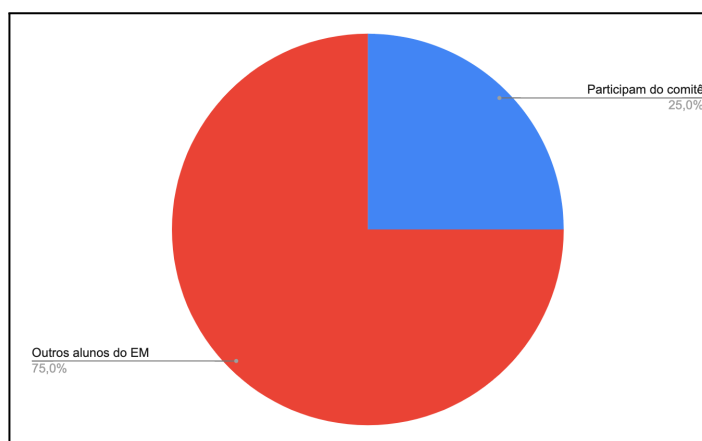


Fonte: A autora, 2022.

Ouvir as narrativas dos alunos que cursavam as séries finais do ensino médio foi uma escolha desta pesquisadora. Explico que o objetivo foi analisar narrativas daqueles que se observa já terem senso crítico desenvolvido para narrar o momento que viveram e assim permitirem um aprofundamento na análise desta tese. Outro ponto relevante a se elucidar é que na ideia original do pré-projeto desta pesquisa seriam ouvidos apenas os alunos pertencentes ao Comitê Discente de Tecnologia da escola. Entretanto, com o desenvolver da pesquisa, optei por

ampliar o raio de escuta a outros alunos do Ensino Médio, como mostra o *Gráfico 8: Percentual de participantes do Comitê Discente de Tecnologia*:

Gráfico 8: Percentual de participantes do Comitê Discente de Tecnologia



Fonte: A autora, 2022.

A partir da análise dos gráficos, observa-se que 75% declara-se do gênero feminino; 55% tem 17 anos de idade; 80% cursa a 3ª série e que 25% dos participantes faz parte do Comitê Discente de Tecnologia.

5.2 Alunos: a pandemia em uma palavra

Assim como foi feito com os docentes, as narrativas com os alunos tiveram como ponto de partida a seguinte questão: pensando na escola, se pudesse escolher uma única palavra para o que viveu na pandemia, qual seria? Na *Figura 19: A pandemia em uma palavra, na escolha dos alunos*, destaco que o tamanho das palavras corresponde ao número de vezes que a palavra foi mencionada:

Figura 19: A pandemia em uma palavra, na escolha dos alunos



Fonte: A autora, 2023.

A palavra *solidão* foi a mais citada, *Figura 25*, seguida por *tédio* e *difícil* provavelmente porque “as escolas são lugares únicos de aprendizagem e de socialização, de encontro e de trabalho, de relação humana [...]” (NÓVOA, 2022, p. 06). Especialistas afirmam que a pandemia deixará marcas que impactarão por muitos anos. As palavras escolhidas pelos alunos para representar a pandemia mostram que o distanciamento social impactou a saúde emocional deles e acredito que também a de todos nós.

5.3 O emergir das narrativas discentes

A partir dos procedimentos interpretativos, com as rotinas de organização e interpretação (FREIRE, M., 2012), oito temas hermenêutico-fenomenológicos emergiram das narrativas, permitindo que os fenômenos *pandemia*, *currículo* e *hibridismo* fossem revelados.

5.3.1 Fenômeno pandemia (alunos)

Os temas centraram-se em: *Ineditismo*, *Vida*, *Saúde*, *Aula*, *Autonomia*, *Docência*, *Tecnologia* e *Futuro*. Assim como nas narrativas dos professores, o *ineditismo* da pandemia

emergiu como subtema nas narrativas dos alunos, trazendo os sub-subtemas *nova experiência, curiosidade, desconforto, falta de convicção*:

“sempre tive interesse em experimentar *homeschooling*, portanto achei a ideia interessante, mas pensava que seria apenas uma semana”. [Aluno 04]

“me senti inconvicto, desconfortável e assustado pela situação social, mas curioso para o que vinha à frente, pois era uma experiência totalmente nova para mim”. [Aluno 12]

Passada a novidade, o subtema *isolamento* revelou o sub-subtema *sentimentos* nos alunos. Um paradoxo entre *felicidade e tristeza, descanso e tédio*, além de *solidão, monotonia, incerteza e insegurança*:

“eu fiquei feliz porque poderia acordar mais tarde e passar mais tempo com os meus gatos! Fiquei um pouco triste porque não poderia ver minhas amigas!”. [Aluno 06]

“assim que recebi a notícia que a escola ficaria fechada eu adorei, pois achei que seria um descanso de duas semanas, mas conforme o tempo foi passando comecei a me sentir sozinha, a rotina estava monótona e tediosa”. [Aluno 10]

“eu me senti confusa e assustada. Já que tudo estava incerto, sem uma data para a volta. E isso demonstrou a todos o quão séria e preocupante seria a COVID-19 no Brasil e no mundo. Eu me senti bastante insegura, já que eu e minha família não sentíamos que seria seguro retornar”. [Aluno 02]

“me senti triste, já que não sabia como as aulas seriam daquele momento em diante”. [Aluno 08]

“eu fiquei nervosa porque eu não sabia o que estava acontecendo direito, achei que fossem duas semanas de férias, mas quando eu percebi que foi para real assim, eu me senti muito deslocada, eu demorei muito para pegar o jeito”. [Aluno 03]

Apesar dos sentimentos de tristeza, medo e insegurança, o sub-subtema *valorização* emergiu com a valorização da *escola*, dos *colegas*, dos *professores* e também *pessoal*:

“aprendi a valorizar os espaços físicos da escola que são excelentes e também as interações humanas com os meus colegas e professores”. [Aluno 20]

“depois da pandemia creio que cresci como pessoa, sabendo qual é o meu limite e o que quero e não quero fazer, não deixando outras pessoas me manipularem, por isso do meu ponto de vista minha vida melhorou”. [Aluno 04]

Na narrativa dos alunos, apesar de tão jovens, emergiram ponderações sobre a fragilidade da *vida* frente a pandemia da COVID-19, revelando a *ingenuidade*, *preocupações*, *ansiedade*, *autoconhecimento*, *expectativas*:

“antes da pandemia eu tinha um outro olhar sobre a vida, era mais ingênua e via a vida de uma forma mais descontraída, além de ter menos preocupação, pois era uma rotina mais agitada, assim muitas coisas passavam despercebidas [...] fiquei mais ansiosa e pensativa, devido ao tempo vago, permitiu que me conhecesse melhor, mas também pensei demais o que gerou maiores expectativas e com isso ansiedade, antes vivia mais no automático”. [Aluno 10]

A *convivência*, entre professor-aluno e aluno-aluno, mesmo que digital, emergiu nas narrativas como um subtema revelando *interações*, *convivência* e *laços*:

“os professores deram o seu máximo e deram um pouco de vida à nossa rotina [...], o que foi extremamente necessário. Não dá para esperar dos alunos a mesma coisa, pois cada um possui seu modo de lidar com aquilo, mas fico aliviado que pude ter contato com os meus amigos constantemente, que interagiam pela internet com vigor várias vezes [...] percebi que nossos laços se fortaleceram, e que talvez a pandemia expôs essa necessidade que temos um do outro, mesmo com o baixo astral geral, diversas pessoas confusas com toda a situação e com o como lidar com tudo”. [Aluno 12]

A partir da convivência, *vínculos* foram revelando: *afetos*, *conciliação*, *presença* da escola no isolamento, *reconhecimento* da importância do vínculo com a escola e com o professor:

“todos nós tivemos que dar aquele passo extra para manter o contato e a conexão entre nós, mostrando o lado bom da pandemia de revelar afetos e o papel de conciliação e apoio de cada um de nós, professor ou aluno”. [Aluno 12]

“o papel dos professores mudou, pois além deles serem a maior referência quanto às orientações da escola (tirando as circulares), eles eram o único meio de saber que a vida escolar ainda existia, já que não tínhamos colegas ou a instituição física para nos lembrar”. [Aluno 13]

“entre os amigos, acho que os meios digitais e a falta do contato diário permitiu que víssemos [chamada de vídeo] quem eram nossos amigos mais próximos, com isso houve o afastamento daqueles que eram só colegas e aproximação por meio de ligações dos amigos mais próximos, todos estavam passando por momentos difíceis [...] já em relação aos professores, eles tentaram dar seu melhor para ensinar dentro das circunstâncias e estavam disponíveis para ajudar quem precisava, mas se tornou uma relação mais distante, pois presencialmente é muito mais fácil se soltar e ter uma relação amigável com seus professores”. [Aluno 10]

O sub-subtema *empatia* emergiu por estar presente no processo: desde a *adaptação* às aulas *on-line*, até a *colaboração* nas atividades pedagógicas, associada ao *sofrimento*, *difículdade*, *persistência*, *proximidade*, *união* e *envolvimento*:

“eu acredito que foi muito, muito positivo essa troca entre alunos e professores, porque houve um sentimento de empatia, depois do entendimento geral da gravidade do que estava acontecendo. Então, você não acha que vai acontecer com a sua geração, a pandemia como a gente viveu e está vivendo. Mas houve uma relação de muita empatia. Então, o professor, ele teve que se adaptar tanto quanto eu tive que me adaptar. Então, então eu sei que eu estou sofrendo, porque só posso falar sobre as minhas vivências, mas eu acredito que ele também estivesse sofrendo. Então você é empática porque eu me vejo naquela situação de adaptação, de dificuldade, de persistência. Eu acho que trouxe uma proximidade de certa forma e ao mesmo tempo trouxe a proximidade a esses pontos positivos”. [Aluno 01]

“a gente tinha mais empatia pelas dificuldades do outro porque todo mundo estava sofrendo”. [Aluno 19]

“acredito que todos criamos uma empatia comum sobre a situação da pandemia, onde eu notei que as pessoas por mais que afastadas se uniram sentimentalmente mais. Isso envolveu alunos e professores”. [Aluno 15]

“empatia entre os meus colegas, acredito que tenha sido desenvolvida, considerando que todos estávamos no mesmo barco, enfrentando mais ou menos o mesmo cenário de ter (e dar, no caso dos professores) aulas *on-line* em casa”. [Aluno 18]

“eu melhorei muito o meu foco. Os professores começaram a ser mais empáticos e colocar música na entrada da sala e na chamada, o que me ajudou muito, pois quebrava um pouco da tensão e me relaxava!” [Aluno 06]

O isolamento, a ausência da escola física, convivência estritamente digital e empatia possibilitaram espaços para a *autorreflexão*:

“o que aprendi hoje é que começar com as pequenas coisas, como arrumar o quarto, a cama e deixar as coisas em dia no geral ajudam a iniciar o corpo em um *‘flow’*, motivado, para seguir com diversas tarefas. Começar e gradualmente intensificar os estudos, com a mentalidade de realizar tarefas, sabendo da própria capacidade e conhecendo a si mesmo, é essencial para o estudo na minha opinião. O mais importante, sobretudo, ao final, é saber de que fez-se o máximo que pôde. Acredito que a pandemia ajudou-me a perceber que a responsabilidade estava em mim [...]” [Aluno 12]

“eu percebi a importância de ter amigos do seu lado e a importância de interagir e conversar. Acho que esse período ensinou isso, valorizar as pessoas e as minhas relações, não só com os outros mas comigo mesma, já que como fiquei muito sozinha aprendi muito sobre mim mesma e sobre o que gosto e não gosto”. [Aluno 16]

Ao analisar as narrativas, revelou-se a preocupação dos alunos em relação à saúde:

“eu desenvolvi uma síndrome do intestino durante a pandemia, no comecinho também de pandemia, e qualquer desconforto não que fosse uma desculpa, porque realmente não foi, uma coisa acentuada de desconforto, desencadeada pelo estresse. Mas qualquer coisa que eu sentia na aula, eu parava e ficava quietinha. Então esse isolamento da bateria social digital, e bateria social normal também, ela vai te saturando, então você preferiria ficar só no seu canto, não só por uma preguiça, mas sim por um sentimento de necessidade de afastamento das telas”. [Aluno 01]

Além dos impactos na saúde física, emergiram também os impactos que a pandemia acarretou na saúde, revelando *amadurecimento, autoconhecimento, tristeza, tensão, conexão, insegurança, desempenho, privacidade e afeto*:

“fiz amigos novos e amadureci muito, desenvolvendo maior autoconhecimento e lidando com problemas de crise existencial e tristeza profunda. Também fiz o máximo que pude para me conectar com as pessoas à minha volta, mas é claro, não era a mesma diversão que o "pessoalmente" proporciona”. [Aluno 12]

“me vi muito inseguro com as minhas respostas nas atividades avaliativas e tive que começar a ter acompanhamento psicológico, devido ao estresse acumulado após meses de aula *on-line*. Além de me sentir vigiado 24 horas por dia devido à quantidade de aulas *on-line*, além da possibilidade dos professores me tirarem do mudo, podendo invadir a minha privacidade a qualquer momento. Isso tudo construiu em mim um sentimento de insegurança muito grande que ainda carrego no presencial”. [Aluno 17]

“antes da pandemia minha vida era menos cheia, não me conhecia direito e minha ansiedade está começando a evoluir”. [Aluno 04]

“eu acho que os professores tiveram grande papel de apoio emocional durante a quarentena, porque tinha os professores que passavam aula inteira fazendo chamada e perguntando como todo mundo estava e isso foi muito mais importante do que aprender qualquer conteúdo, porque eu acho que manter a saúde mental foi um grande desafio para todo mundo na quarentena e os professores conseguiram, quer dizer alguns, conseguiram ter muito esse afeto durante a aula”. [Aluno 05]

No *Quadro 10: Fenômeno Pandemia (alunos)*, apresenta-se a interligação dos respectivos temas, subtemas e sub-subtemas:

Quadro 11: Fenômeno Pandemia (alunos)

Tema	Subtema	Sub-subtemas	Sub sub-subtemas
INEDITISMO	Experiência	-	-
	Curiosidade	-	-
	Desconforto	-	-
	Convicção	-	-
	Isolamento	Sentimentos	Felicidade
			Tristeza
			Descanso
			Tédio
			Solidão
			Monotonia
			Incerteza
			Insegurança
		Valorização	Escola
			Colegas
			Professores
			Pessoal
VIDA	Convivência	Vínculo	Interações
			Laços
			Afeto
			Conciliação
			Presença
			Reconhecimento
EMPATIA	Adaptação	-	-
	Colaboração	-	-
	Sufrimento	-	-
	Dificuldade	-	-
	Persistência	-	-
	Proximidade	-	-

	União	-	-
	Envolvimento	-	-
AUTORREFLEXÃO	Ingenuidade	-	-
	Preocupação	-	-
	Autoconhecimento	-	-
	Expectativas	-	-
SAÚDE	Amadurecimento	-	-
	Tristeza	-	-
	Tensão	-	-
	Conexão	-	-
	Insegurança	-	-
	Desempenho	-	-
	Privacidade	-	-
	Afeto	-	-

Fonte: A autora, 2023

A partir do *Quadro 10*, interpreto que a pandemia da COVID-19 gerou impactos profundos na forma dos alunos se relacionarem com os professores, com os colegas, com a escola, com as famílias e consigo mesmo. Destaca-se o papel do professor, que além de dar conta do currículo, exerceu também seu papel como apoio e de ligação dos alunos com uma rotina que em alguns momentos trouxe sentimentos desfavoráveis, mas que também foi o elo com a vida para além das telas.

5.3.2 Fenômeno currículo (alunos)

Ao investigar o fenômeno currículo emergiram temas, subtemas e sub-subtemas que fazem parte do contexto da escola e, assim como os professores, o primeiro deles foi a *aula*. Os alunos narraram que a *aula* não aconteceu como era do conhecimento de ambos, pois, na visão dos alunos, assistir a *aula* dentro do seu próprio quarto foi um grande desafio no que refere à

rotina, à concentração, à segurança, à privacidade, à atenção, à aprendizagem, ao estudo e ao ritmo:

“no começo, a primeira semana foi aquilo das tarefas, que não tinha aula *on-line* e eu gostei bastante porque eu consegui criar minha própria rotina em casa, que fosse saudável para mim, acordar no horário bom e encaixar as tarefas para fazer no meu horário. Porque eu estava na minha casa e foi muito difícil depois quando começou as aulas *on-line* mesmo, tipo ao vivo, porque eles pegaram o horário que era já dá aula, então começava às 7 horas da manhã, e eu entendo que foi uma coisa emergencial. Então, a primeira coisa, a primeira reação da escola, foi fazer o que ela já fazia antes, a coisa mais segura e não mudar totalmente os horários e tudo mais. Então, ao mesmo tempo que eu entendi a emergência, eu entendi que a gente tinha que acordar muito cedo, como a escola faz desde há muito tempo. Eu não gostei nada de acordar e ter ela dentro do meu quarto e aí eu não conseguia separar lazer no meu próprio quarto, ter um ambiente de estudos e assim então era meio complicado. Era muito difícil de focar também porque eu estava na minha casa, no conforto da minha casa, totalmente diferente do ambiente de sala de aula”. [Aluno 05]

“do ponto negativo foi que o professor ele sabe gerenciar uma aula como está acostumado a fazer no presencial, com os alunos atentos. Quando é *on-line*, você não consegue poupar as conversas com microfones fechados, você não consegue entender os olhinhos de alunos. Então os seus colegas também, então assim, talvez estivéssemos precisando de uma palavra de ‘calma’”. [Aluno 01]

“o aprendizado não foi totalmente pleno, porque ficávamos muito separados nas atividades em grupo que aconteciam nos *breakouts* do *Webex*”. [Aluno 07]

“eu percebi como era mais divertido ter professores ao vivo explicando, porque só ler os textos e fazer os exercícios recomendados era chato”. [Aluno 16]

“durante parte da pandemia meu computador não acessava a plataforma escolar, eu precisei assistir às aulas pelo celular e foi um desafio. Teve uma vez em que uma professora me chamou a atenção porque a minha câmera desligou após receber uma ligação, e eu estava focada em anotar e não tinha percebido. Eu faço mais resumos *on-line*, uso plataformas digitais para me ajudar a estudar que eu não usava antes”. [Aluno 19]

“eu tinha dificuldades para entrar nas aulas *on-line* e acessar tarefas que deveriam ser entregues nos prazos. Eu tive dificuldades de me reconectar e me adaptar ao ritmo escolar, acredito que os professores também tiveram suas dificuldades”. [Aluno 07]

A *avaliação* emergiu nas narrativas em duas perspectivas: aqueles que estudavam na véspera e não se incomodavam com isso e aqueles que sentiam ainda mais pressionados. Em

ambas as perspectivas emergiu a *responsabilidade*, o *compromisso*, o *nervosismo*, o *cansaço* e a *exaustão*:

“não poderia deixar de citar a iniciativa da escola em optar por provas formativas e fazer tanta questão de aulas realmente ao vivo. Isso fez 100% de diferença no aprendizado. Pelo menos você tinha um compromisso, você tinha que voltar à rotina e isso é muito importante também”. [Aluno 01]

“eu quase não estudava e como as avaliações eram formativas eu procurava as respostas na maioria das vezes, ou usava materiais que já tinha como livro e *slides*. Elas melhoraram porque depois da pandemia aprendi melhor a como estudar pois me conheci melhor”. [Aluno 16]

“a minha vida de aluna antes da pandemia era bem mais tranquila em termos de agenda, já que estava bem no comecinho do primeiro ano do ensino médio antes da pandemia. Porém, eu acredito que eu lidava com as avaliações de forma pior já que eu ficava ainda mais nervosa e ansiosa do que fico hoje”. [Aluno 02]

“antes não haviam tantas atividades, por isso fico mais estressada e cansada no fim do dia, porém aprecio que os professores ainda consideram as atividades formativas, em que não importa notar se ela for feita e como se tivesse tirado nota máxima”. [Aluno 04]

“o que deu certo é que consegui concluir o ano com notas boas e sem ficar de recuperação (eu tinha muito medo de não conseguir)”. [Aluno 20]

“durante a pandemia não estudei como deveria, não deixei de estudar para provas, mas elas estavam mais fáceis, geralmente alguns dias antes fazia um breve resumo da matéria e dava uma estudada”. [Aluno 10]

“fazer prova de análise de texto, em especial em ciências humanas e linguagens, no *on-line*, foi um erro. A falta do manuseio e o grifo, possibilitados como ferramentas no âmbito da prova física, além da emissão de luz de uma tela que, após horas de avaliações de diversas matérias subsequentes e não intervaladas entre si, fazem com que se desenvolva um cansaço nos olhos e dores de cabeça, são alguns dos diversos motivos pelos quais a leitura exacerbada de enunciados longos me cansou e esgotou durante o período *on-line*. Me surpreende a drenagem de energia vinda das aulas *on-line*. Elas me cansaram muito mais do que as presenciais, pelo fato de quase não ter ocorrido interação social quase nenhuma durante as aulas *on-line*”. [Aluno 17]

Para além das avaliações formativas e somativas utilizadas pelos professores, emergiu nas narrativas dos alunos o sub-subtema *desempenho*, no qual os alunos se *autoavaliaram* em relação à *rotina* de estudos e à *preparação* para as provas:

“acredito que comecei a me engajar, ainda mais, em cursos, tentei organizar meus estudos, apesar de as interações aluno-professor terem sido bastante

prejudicadas. [...] Acredito que, devido aos efeitos da pandemia, meu engajamento com aulas e cursos tenha melhorado, também. [Aluno 08]

“na pandemia eu estudava, como já era antes, escrevendo e fazendo resumos no papel. Entretanto, uma experiência, em relação ao estudo, foi que passei a estudar mais próximo das datas das avaliações”. [Aluno 08]

“minhas notas, apesar de tudo, permaneceram constantes, com alguns tombamentos no caminho, pela dificuldade de se esforçar em tal contexto de pandemia. O como estudar ficou mais difícil, porém, pois ficou mais intensivo, e a adaptação a isso em meios de pandemia foi um obstáculo concreto”. [Aluno 12]

“a pandemia me transformou num aluno extremamente produtivo. Acredito que depois de um tempo tendo aulas *on-line* e notando que não estava aprendendo muito, meu cérebro girou uma chave que me fez ter a noção e a preocupação da importância do estudo”. [Aluno 15]

“por algum motivo vinha uma espécie de ilusão de que eu tinha mais tempo disponível, então conseguiria fazer mais coisas em um único dia. O que eu não levei em conta foi a questão do cansaço e do impacto do ambiente em eu estava, então eu acabava planejando fazer as coisas de uma vez, mas no fim das contas não conseguia, o que me desanimava e me estressava”. [Aluno 18]

“antes da pandemia eu vou dizer que eu era bem focada nas aulas. Posso dizer isso porque eu sempre estudei na véspera das provas, mas sempre foi uma coisa que deu certo para mim porque eu prestava muita atenção na aula, eu sempre lembro que eu sempre anotava tudo, meu caderno era super completo e tudo mais. Eu acho que meu desempenho diminuiu muito durante a pandemia, muito mesmo! Eu acho que no começo eu estava me esforçando bastante, aí eu comecei a cansar muito porque era muito fácil perder o foco nas aulas, eu já não aguentava mais abrir uma tela de digital... então foi muito difícil manter o foco. Acho que foram nas provas finais que eu decidi focar bem mais, assim e aí eu aprendi bastante. Acho que os momentos que eu mais foquei foram logo depois das férias, porque eu tinha tido um tempo de descanso, mas aí logo depois eu já estava cansada de olhar para uma tela”. [Aluno 05]

Estando cada aluno na sua casa, conectado do seu dispositivo, emergiu o sub-subtema *autonomia* e também os sub-subtemas *independência*, *regras* e *incerteza* e para o professor *conexão*:

“o meu papel era de maior independência, me sentia menos conectada com a instituição escolar, pois tinha menos regras e, como ninguém sabia o que ia acontecer no dia seguinte, você sentia um menor apoio”. [Aluno 13]

“o papel do professor passou a desenvolver mais profundamente o uso da tecnologia e o do aluno passou a exigir mais autonomia. [Aluno 11]

Diferente da relação estabelecida numa sala de aula presencial, a *interação* com os professores emergiu como um subtema na narrativa dos alunos

“por parte dos professores, acredito que a nossa relação com eles tenha se tornado mais distante, apesar do uso das plataformas digitais. Querendo ou não, não parecia uma relação orgânica. Como todos estavam conectados a uma mesma plataforma, era necessário englobar toda a sala, ou seja, não era possível realizar atendimento individual, como acontece no presencial em aulas de exercícios, por exemplo. Em suma, acredito que eles tenham adotado um papel mais moderador, com menos influência sobre a gente”. [Aluno 18]

A seguir, no *Quadro 11: Fenômeno Currículo (alunos)*, apresentam-se os seus respectivos temas, subtemas e sub-subtemas:

Quadro 11: Fenômeno Currículo (alunos)

Tema	Subtema	Sub-subtemas	Sub sub-subtemas
AULA	Rotina	-	-
	Concentração	-	-
	Segurança	-	-
	Privacidade	-	-
	Atenção	-	-
	Aprendizagem	-	-
	Estudo	-	-
	Ritmo	-	-
	Avaliação	Responsabilidade	-
		Compromisso	-
		Nervosismo	-
		Cansaço	-
		Exaustão	-
		Desempenho	Autoavaliação
			Rotina
			Estudo
			Preparação

AUTONOMIA	Aluno	Independência	-
		Regras	-
		Incerteza	-
	Professor	Conexão	-
	Interação	-	-

Fonte: A autora, 2023

A partir do *Quadro 11*, observo que os temas, subtemas e sub-subtemas que emergiram das narrativas dos alunos revelam as adaptações, sentimentos, interações e reflexões acerca das aulas (assíncronas ou síncronas) que foram possíveis de serem realizadas em tempos de pandemia. A aula ganhou um novo formato, no qual os alunos atuaram de forma mais autônoma e que o processo de avaliação de desempenho, assim como no presencial, ainda é percebido pelos alunos como um processo que causa nervosismo e *desgaste* emocional. A avaliação poderia ser autorregulação para o aluno, reformulação da própria avaliação e retomada dos objetos ensinados pelo professor.

5.3.3 Fenômeno hibridismo (alunos)

O tema *hibridismo* emerge diretamente relacionado à tecnologia e à cultura. A partir do tema *tecnologia*, no subtema infraestrutura, as narrativas trazem a percepção dos alunos sobre a *infraestrutura* da escola:

“ocorreu tudo de forma organizada e de forma que ajudasse os alunos e os professores, foi tudo pensado para o melhor para ambos os lados”. [Aluno 09]

“o material *on-line* que a escola publicou estava muito organizado e facilitava os meus estudos, mas nas aulas *on-line* eu tinha dificuldade de me concentrar por tanto tempo na frente do computador. Eu aprendi a usar melhor os conteúdos que os professores colocam no Moodle”. [Aluno 20]

“eu acho que como referência uma das melhores coisas foi que o sistema que a gente usava na escola que estava em constante mudança e melhorava cada vez mais, porque foi uma coisa emergencial e deu para ver que a gente foi se adaptando cada vez mais e foi muito legal porque cada vez mais foi melhorando”. [Aluno 05]

Estar todos aportados na tecnologia e dependentes da internet fez com que emergisse o sub-subtema *conexão*, e a partir dele os sub sub-subtemas *sofrimento* e *dificuldade*:

“acho que não apenas eu, mas eu sofri bastante com a questão da internet, especialmente na semana das provas finais, pois teria apenas 5 minutos se minha internet caísse”. [Aluno 04]

“tive que cabear o meu apartamento e aumentar a minha banda, o que foi uma surpresa, porque eu nunca tive problemas de internet, mas a aula *on-line* precisava muito do Wi-Fi!” [Aluno 06]

“o mais difícil foi a minha vida de aluna foi depender do Wi-Fi da minha casa, e isso me deixava estressada”. [Aluno 20]

“o que dificultava bastante era a internet, em casa eram cinco pessoas usando a mesma internet e isso deixava mais lento”. [Aluno 09]

O impacto do ensino emergencial emergiu no subtema *remoto*, com os sub-subtemas *intensidade*, *tensão*, *desespero*, *ansiedade*, *tristeza* e *adaptação*:

“a minha escola virou simplesmente um aplicativo, amigos viraram câmeras, esse tipo de contato digital é tão intenso, tomou conta de todos os dias, de todas as semanas por um ano, quase um ano e meio. Então, acho que conforme o tempo foi passando, foi aumentando a tensão e o desespero de pensar "quando isso vai passar?" [Aluno 01]

“a princípio feliz, pensando que seria por um período pequeno, mas depois começou a afetar minha convivência com amigos e a minha produtividade”. [Aluno 07]

“inicialmente feliz, depois de quatro dias comecei a sentir que precisava muito da escola”. [Aluno 15]

“no início, quando a gente achava que seria somente por duas semanas, eu achei legal umas ‘férias’ antecipadas, mas com o tempo as coisas foram se complicando e a situação não melhorou, me deu um certo desespero”. [Aluno 19]

“sendo sincera, fiquei arrasada e bastante perdida, especialmente durante o período de aulas assíncronas”. [Aluno 18]

“no início um pouco de alívio, por não precisar mais ir à instituição. Em menos de um mês já sentia falta e ficava perdido com os horários e datas de entrega de trabalhos e provas”. [Aluno 17]

“ fiquei triste e ansiosa para voltar”. [Aluno 14]

“achei que duraria poucos dias e conforme foi passando o tempo fui ficando angustiada e tentando me adaptar”. [Aluno 20]

“me senti muito despreparada, parecia que tinha voltado para o primeiro ano do ensino fundamental de novo, tive que reaprender a manter o foco nas aulas, acostumar com horários e mexer menos no celular”. [Aluno 13]

Após os dias iniciais de adaptação, os alunos narram a *sobrecarga* tecnológica vivida nesse período, emergindo com mais um sub-subtema:

“se manter na frente da tela por muito tempo, sem distrações ou sem dor de cabeça e a dependência do wi-fi também foi uma dificuldade”. [Aluno 14]

Passado o ensino emergencial remoto, no subtema *híbrido*, seguem as experiências vividas pelos alunos, a partir dele os sub-subtemas *aceitação*, *felicidade*, *alívio*, *saudade* da escola, *esperança*, a *dificuldade* de o professor mediar simultaneamente duas turmas em ambientes distintos (*on-line* e presencial) e falta de *atenção dos alunos*:

“de primeira gostei, pois já não estava aguentando ficar em casa, mas devido ao rodízio não me animei em ir pois eram poucas pessoas no grupo e nenhuma amiga fazia parte”. [Aluno 10]

“fiquei mais feliz por poder encontrar alguns amigos”. [Aluno 07]

“eu senti felicidade por saber que, de algum modo, a situação estava voltando ao normal”. [Aluno 08]

“muito feliz, pois poderia interagir e viver como era para eu viver na minha idade”. [Aluno 12]

“fiquei um pouco aliviada, pois representava uma melhora no cenário da pandemia”. [Aluno 14]

“me deu esperança e alívio por voltar a ter aulas com os professores presencialmente, rever meus colegas e poder mudar de ambiente”. [Aluno 18]

“fiquei feliz porque estava com saudades da escola”. [Aluno 16]

“fiquei feliz porque era uma forma, mesmo reduzida, de estar na escola de novo”. [Aluno 20]

“um pouco de esperança, mas ainda assim, receio por ter sido uma medida tomada ainda no alto da pandemia. Eu devo ter recusado e permanecido no *on-line* umas três semanas seguidas, do meu grupo”. [Aluno 17]

“era muito difícil para os professores conseguir atender a sala de aula física e *on-line* ao mesmo tempo, o que acabava excluindo um pouco aqueles que estavam em casa”. [Aluno 18]

“eu acho que foi um alívio assim, pelo menos que eu poderia voltar para aula algumas semanas não totalmente, mas pelo menos algumas vezes durante o mês. Então foi um alívio ver meus colegas na escola, revisitar a escola e assim só de não estar todas as semanas do mês tendo aula no quarto, acho que já foi um bom começo assim. Foi mais uma esperança...” [Aluno 05]

“acho que foi um alívio no primeiro momento porque tinha gente presencial, por mais que eu pudesse estar às vezes *on-line* tinha gente no presencial, então dava um pouco de sensação de vida normal, sabe? Mas quando eu comecei a ver e a observar a questão do ensino mesmo, ficou bem complicado, porque eu no *on-line* eu não me sentia ouvida e no presencial eu sentia que a galera do *on-line* não estava sendo ouvida, então foi bem complicado”. [Aluno 03]

Apesar de os alunos demonstrarem boa fluência digital antes da pandemia, nas narrativas emergiram as transformações do uso e da tecnologia em suas vidas, aflorando assim o subtema *cultura digital* com os sub-subtemas *estudo*, *imersão*, *aprendizado* e *apropriação*:

“sempre que tinha prova eu e meus amigos nós nos reunimos para estudar, tudo isso *on-line*”. [Aluno 09]

“penso que tivemos uma overdose de cultura digital, mas entendo que não havia outro jeito. Tinha que ser assim”. [Aluno 20]

“eu sempre amei tecnologia. Eu sempre utilizei, mas eu tive que aprender novos mecanismos por causa da pandemia, novos mecanismos de ensino à distância, saber como usar o *Webex* porque eu já tinha usado para falar com as minhas amigas de outros países, mas não para aprender”. [Aluno 03]

“antes eu não gostava muito de escrever em docs³³ mas com o uso diário e maior do computador passei a fazer cadernos digitais e tarefas, achei mais rápido e prático, não enfrentei dificuldades para usar as tecnologias dadas”. [Aluno 10]

“acho que durante a pandemia não tive nenhuma dificuldade, logo quando a gente começou a usar o programa *Webex*, acho que não tive nenhuma dificuldade. Eu seguia os tutoriais que o TI da escola passava e aprendi a mexer. Não tive nenhuma dificuldade em relação a isso. Acho que foi uma das coisas mais fáceis assim, acho que tinham coisas maiores que eu estava me importando no momento”. [Aluno 05]

No sub-subtema *letramentos*, os alunos narram suas aprendizagens tecnológicas no qual emergiram *organização*, *descobertas* e *adaptação*:

“aprendi a fazer mais coisas e com maior velocidade dentro do mundo digital. Uma coisa que melhorou muito foi a velocidade com a qual eu digitava. Eu acho que atualmente eu devo muito a esse período, por ter me ensinado, meio que na força, a usar ferramentas digitais para organizar a minha vida e projetos”. [Aluno 17]

“eu descobri que tinha mais dificuldade em aprender como usar as plataformas e me adaptar a elas do que eu imaginava, consegui entender tudo meio tarde, o que me complicou em parte das aulas”. [Aluno 19]

³³ Google Docs.

“passei a usar ainda mais o celular, durante as aulas, para ver as aulas, além do Tik Tok que explodiu, assim, como havia muito tempo livre, passava ainda mais tempo no celular”. [Aluno 10]

“acredito que a minha fluência tecnológica durante a pandemia melhorou, já que eu aprendi novos instrumentos e plataformas digitais, por causa das aulas e trabalhos que fiz durante este período. [Aluno 02]

“por falta de costume, tive dificuldade para usar plataformas relacionadas a edições de vídeo e/ou de áudio, principalmente nas primeiras vezes em que foram necessárias”. [Aluno 18]

“eu entendia bem de edição de textos, imagens, edição muito por ter participado de alguns cursos e por apoio familiar. Por conta da alta atividade em editores de texto e vídeo, descobri diversas ferramentas que possibilitaram um acréscimo em minha fluência tecnológica”. [Aluno 08]

A respeito do sub-subtema *comunicação*, os alunos narram que houve prejuízo na comunicação entre eles na aula, que aconteciam via *chat* (professor-aluno) e via rede social (aluno-aluno):

“a comunicação foi prejudicada com os nossos microfones fechados durante a aula, mas se não fosse assim o professor não conseguia dar aula com tanto áudio vazando”. [Aluno 20]

“eu acho que a comunicação era boa mas só entre o aluno e professor, porque teve o *chat* então os alunos conseguiam falar exclusivamente só com professor, mas entre os alunos talvez nos *breakouts* do Webex. Tinha gente que conversava mais ou até mesmo pelo *WhatsApp*, mas aí durante a aula eu acho que era meio difícil, assim, porque ou você ouve sobre a aula e faz os exercícios, ou você conversa via *WhatsApp*. Era meio difícil essa comunicação que a gente tinha no presencial”. [Aluno 05]

A seguir, no *Quadro 12: Fenômeno Híbridismo (alunos)*, apresentam-se os seus respectivos temas, subtemas e sub-subtemas:

Quadro 12: Fenômeno Híbridismo (alunos)

Tema	Subtema	Sub-subtemas	Sub sub-subtemas
TECNOLOGIA	Infraestrutura	Organização	-
		Melhora	-
		Adaptação	-
		Conexão	Internet
			Sofrimento

			Dificuldade
	Remoto	Intensidade	-
		Tensão	-
		Desespero	-
		Ansiedade	-
		Tristeza	-
		Adaptação	-
		Sobrecarga	-
	Híbrido	Aceitação	-
		Felicidade	-
		Alívio	-
		Saudade	-
		Esperança	-
		Mediação	-
		Atenção	-
CULTURA DIGITAL	Estudo	-	-
	Imersão	-	-
	Aprendizado	-	-
	Apropriação	-	-
	Letramento	Aprendizado	-
		Organização	-
		Descobertas	-
		Adaptação	-
	Comunicação	Prejuízos	-
		Meios	-

Fonte: A autora, 2023

A partir do *Quadro 12*, no qual apresentam-se os seus respectivos temas, subtemas e sub-subtemas das narrativas dos alunos, interpreto que apesar de termos como senso comum o

fato dos alunos já possuírem fluência tecnológica adquirida pelo tempo que seguem conectados em seus dispositivos, a imersão nas TDIC durante a pandemia mostrou que foi preciso uma transposição do uso como entretenimento para a uma aplicação intencional na demanda escolar. Observo também que enquanto o ensino emergencial remoto gerou desgaste e insegurança, o híbrido foi visto pelos alunos com alegria e esperança de que a vida escolar estava voltando ao normal.

Na *Figura 20: Síntese capítulo V*, apresento na forma nuvem de palavras os temas, subtemas, sub-subtemas que emergiram das narrativas dos alunos:

Figura 20: Síntese capítulo V



Fonte: A autora, 2023.

Ler as narrativas discentes me fez refletir na perspectiva do outro e compreender que para eles também não foi fácil passar pelo período da pandemia. Se nós, professores, perdemos o chão da sala de aula e tivemos nossas inseguranças sobre o fazer pedagógico, que foi ajeitado para o ensino emergencial remoto, vejo que do outro lado eles perderam o espaço físico, a segurança da rotina e a interação presencial com seus professores e com os colegas.

Penso que a escola tenha um papel social legítimo — “a vida é a arte do encontro” (POWELL; MORAES, 1967) — que somente o digital não deu conta de suprir, mas que foi essencial e é preciso reconhecer suas potencialidades. Mas entendo que “a situação dramática provocada pela COVID-19 nos obrigou a dar respostas imediatas, urgentes, sem a necessária preparação e reflexão” (NÓVOA, 2022, p. 50). Fizemos o que era possível fazer naquele

momento, pois “o recurso indiscriminado aos meios digitais foi a solução possível para manter uma certa 'continuidade educativa', para não cortar todos os laços com os alunos [...]”. E acerca de elucidar a “continuidade educativa” mencionada por Nóvoa (2022), apresento, no capítulo VI a minha interpretação das narrativas docentes e discentes tendo como base os temas, subtemas e sub-subtemas que emergiram das narrativas de ambos.

*Quem cuida com carinho de outra pessoa
Se importa com alguém que nem conheceria
Quem abre o coração e ama de verdade
Se doa simplesmente por humanidade
Se coloca no lugar do outro, sente empatia*

*Você que vai à luta e segue sempre em frente
Enfrenta os desafios que o destino traz
A vida é preciosa, todo mundo sente
Afeto e compaixão, a gente sempre entende
Máximo respeito a você que faz*

*Laços de ternura e aliança
Hão de ser a diferença
O impossível pode acontecer
Só o amor é capaz de dar a vida
E encontrar uma saída
Pra esperança vir de novo a cada novo amanhecer*



Laços

PASSOS, 2020.

*Você que vai à luta e segue sempre em frente
Enfrenta os desafios que o destino traz
A vida é preciosa, todo mundo sente
Afeto e compaixão, a gente sempre entende
Máximo respeito a você que faz*

*Laços de ternura e aliança
Hão de ser a diferença
O impossível pode acontecer
Só o amor é capaz de dar a vida
E encontrar uma saída
Pra esperança vir de novo a cada novo amanhecer*

*Laços de ternura e aliança
Hão de ser a diferença
O impossível pode acontecer
Só o amor é capaz de dar a vida
E encontrar uma saída
Pra esperança vir de novo a cada novo amanhecer*

*Amanhecer
Amanhecer
Amanhecer
E vir de novo a cada novo amanhecer*



[Clique aqui](#) ou acesse o
QR Code para ouvir o
podcast do Capítulo VI.



6 A interpretação das narrativas

Neste capítulo, faço a interpretação dos temas, subtemas e sub-subtemas, substantivos atribuídos por esta pesquisadora para relevar os fenômenos *pandemia*, *currículo* e *hibridismo* na escola, que emergiram das narrativas docentes e discentes, com a inter-relação das narrativas vivida na pandemia.

Interpretar as narrativas dos vinte professores e dos vinte alunos não foi uma etapa fácil desta pesquisa, pois demandou várias leituras, pausas e retomadas. Acredito que seja pelo fato de o verbo interpretar, dentre as definições do dicionário³⁴, seja a de atribuir valor, sentido e significação, uma habilidade na prática da leitura com o objetivo de desvendar os sentimentos explícitos e implícitos dos textos que, nesta tese, materializam as experiências vividas durante o período pandêmico. E quantos sentidos e atribuição de valor transbordaram das narrativas...

Segundo Maximina Freire (2017), cada palavra que emerge na tematização é uma escolha do pesquisador, a partir da sua perspectiva de interpretação singular. Logo, para outros pesquisadores é possível emergirem outras palavras para os mesmos fenômenos apresentados nesta pesquisa.

As narrativas foram perpassadas de sentimento, reflexão e significado. É possível que esta pesquisa tenha dado vazão aos sentimentos aflorados durante a pandemia e ao narrá-los foi possível extravasar e refletir sobre como cada um encontrou uma forma singular de passar por um período tão desafiador, além disso, todos se mostraram afetados. A respeito da relevância dos professores e alunos narrarem suas experiências, me apoio em Larrosa (2020, p. 67), ao afirmar que “necessitamos de uma linguagem para a experiência, para poder elaborar (com outros) o sentido ou a falta de sentido de nossa experiência, a sua, a minha, a de cada um, a de qualquer um”.

As narrativas dos alunos trouxeram com a clareza o modo como se colocaram, sentimentos revelados, modos de ser e estar no mundo. As narrativas dos professores trouxeram inquietações, medos, o peso do ofício e a responsabilidade de cumprir o currículo e

³⁴ Dicionário Aurélio (<https://www.dicio.com.br/>).

promover a aprendizagem em outro espaço. Professores e alunos, cada qual com a sua singularidade, mas juntos sendo uma escola mediada por tecnologias.

6.1 A interpretação sobre o fenômeno pandemia (professores e alunos)

Interpreto que embora houvesse um vírus no meio caminho, impedindo o seu funcionamento pleno, a escola precisou seguir! Houve mudança de espaço, de recursos, ajuste de tempo, adaptações curriculares, mas a prática educativa persistiu. Segundo Zabala (1988, p. 19), para o professor é preciso buscar as “dimensões para poder analisar as características diferenciais em cada uma das diversas maneiras de ensinar”. As dimensões da pandemia levaram a escola para outro patamar, rompendo as paredes físicas, dando mais espaços para a aprendizagem ubíqua potencializada por um *web* currículo tecido a muitas mãos e conexões.

Avalio que isso tenha acontecido pelo empenho dos professores que estiveram na linha de frente, entre a vida pessoal e profissional, ambas abaladas pela pujança pandêmica, mas na escola que é um dos focos do estudo desta tese, seguiram em frente exercendo a docência. As experiências, adquiridas pelos professores e também por seus alunos, é provável que deixaram cicatrizes duradouras... mas

[...] se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda. Nela há uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente, vivemos, experimentamos e aprendemos (TEIXEIRA, 2010, p. 37).

Sobre as experiências vivenciadas, para os professores o isolamento social provocou sentimentos como medo, insegurança e angústia. A vida pessoal e profissional sofreram sobrecargas de trabalho e também emocionais. Foi preciso uma nova organização frente ao contexto pandêmico e resiliência com o avançar da pandemia. Apesar de isolados fisicamente, a convivência é destacada no convívio com os alunos e também com os pares, gerando vínculos e empatia com acolhimento, troca, sintonia, colaboração, compartilhamento e gratidão. Para alguns a saúde física ficou dependente da vacina para voltar ao trabalho presencial e para a maioria a preocupação com a saúde mental promoveu a solidariedade e o cuidado com o outro.

Já para os alunos, a pandemia trouxe experiência, curiosidade, desconforto e falta de convicção inicial. O isolamento revelou sentimentos paradoxais entre felicidade e tristeza, descanso e tédio, além de solidão, monotonia, incerteza e insegurança. Houve a valorização da escola, dos colegas, dos professores e também de si. Aspectos relacionados à vida

demonstraram ingenuidade, preocupações, ansiedade e expectativas sobre o que estava por vir. As interações, convivência e laços entre professor-aluno e aluno-aluno, mesmo que digitais, foram constituídos, nos quais os vínculos foram estabelecidos com afeto, conciliação, presença (mesmo que digital). A adaptação às aulas *on-line* gerou empatia, atrelada aos sentimentos de sofrimento, dificuldade, persistência, proximidade, união e envolvimento. A autorreflexão foi acentuada com o isolamento. Alguns não se sentiram seguros para voltar para as aulas presenciais com a preocupação da saúde física e impactos da pandemia afetaram a saúde mental, revelando amadurecimento, autoconhecimento, tristeza, tensão, conexão, insegurança, desempenho, privacidade e afeto.

Interpreto que na vida dos professores (e na minha) foi preciso uma reorganização em meio ao caos que estávamos vivendo e que foi preciso muita resiliência para seguir em frente num cenário de incertezas e ameaças. Na vida dos alunos, assemelham-se aos sentimentos dos professores a respeito da necessidade de reorganização frente à pandemia, mas agravaram-se questões acerca da saúde emocional. Estar na escola fez falta, sabemos disso! Mas foi por meio da tecnologia que foi possível seguir com a aprendizagem e é preciso dar luz as suas potencialidades com o *web* currículo, a aprendizagem ubíqua e os multiletramentos que foram desenvolvidos durante o *ensino emergencial remoto* e também no *híbrido*, na perspectiva ampliada como foi destacado no capítulo II, tópico 2.4 desta tese.

6.2 A interpretação sobre o fenômeno currículo (professores e alunos)

“O professor é um intérprete do currículo” (ALMEIDA, F. J., 2019, p. 3) e creio, com o desenvolver desta pesquisa, que esta interpretação do currículo sofreu interferências diretas com o avançar da pandemia, na qual, além das transformações curriculares acerca do conteúdo, a prática pedagógica foi sendo moldada entre tentativas e erros, autorreflexão, busca e entrega. A favor desta ideia, apoio-me em Sacristán (2013, p.13) para afirmar que, em se tratando de currículo, a “verdade é que a sua essência e substância é o resultado das transformações que práticas e decisões políticas, organizativas, pedagógicas e de controle (entre outras) provocam sobre ele”, e em Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2022, p. 142) ao considerar que “o currículo abarca tanto o projeto registrado em documentos produzidos antecipadamente como seu desenvolvimento na prática pedagógica concreta”.

Estando todos aportados na tecnologia, de fato houve a mediação das TDIC no desenvolvimento do currículo, entretanto Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2022, p. 143) adverte que ela potencializa, porém não garante “a comunicação multidirecional e multimodal, a representação e a atribuição de significados ao conhecimento representado por meio de distintas linguagens e do desenvolvimento de produções colaborativas, compondo *web* currículos, conforme refere Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2010, 2014, 2016, 2019)”. Segundo a autora,

na constituição de *web* currículos o conectivo “e” acentua a ótica conjuntiva do currículo que se desenvolve em um processo de interação e mediação viabilizado pelas funcionalidades das TDIC e linguagens hipermídias incorporadas nas redes multimodais e nos modos de produção que elas propiciam [...] (ALMEIDA, M. E., 2022, p. 143).

Tendo em mira a mediação das TDIC no desenvolvimento do *web* currículo, apresento a interpretação para o fenômeno *currículo* na escola, a partir da compilação das narrativas já apresentadas.

Em relação à docência, houve impactos com o novo formato da aula, pois ela não acontecia da mesma maneira que antes da pandemia, por isso sentiram a privacidade ameaçada, gerando insegurança com a possível interferência de familiares (na casa do aluno) e a invasão de desconhecidos. As aulas por meio das telas dificultaram a percepção do clima da aula e a visualização da necessidade de inserir ou não novas estratégias metodológicas. Na pandemia houve a adaptação do planejamento, da documentação da aula, da mediação, do tempo de aula, da prática pedagógica e da avaliação, dos quais emergiram os elementos de interação, acompanhamento, dificuldades, tentativa e erro, reinvenção, desafios e a percepção de uma nova realidade que interferiu diretamente no desenvolvimento do currículo, que foi permeado pelos multiletramentos e que trazem evidências de transformações curriculares que ocorreram na escola no período pandêmico.

Identifico as transformações curriculares presentes nas narrativas por meio das adaptações dos conteúdos para o digital, das metodologias voltadas para o ERE e o *híbrido*, das estratégias de aula e também dos instrumentos de avaliação (formativa e somativa). Interpreto que, com o avançar da pandemia, o currículo foi sendo reconstituído por meio da *web* e das propriedades tácitas no uso das TDIC, caracterizando-se assim como *web currículo*.

Destaca-se a mudança na atuação docente, a fim de promover maior interação, engajamento e autonomia dos alunos, trabalharam com propostas em grupo nas salas virtuais da plataforma, promovendo a participação, a partilha, a ajuda mútua, a colaboração, a paciência, a solidariedade e a superação. O período pandêmico estimulou a autorreflexão sobre a docência em relação ao seu potencial com a mediação de tecnologias, além da necessidade de

feedback do aluno sobre a sua aula. Na abertura para a formação docente emergiram o risco, a necessidade, a demanda, a apropriação e a dedicação em se capacitar no uso de ferramentas, aplicativos e plataformas, a fim de potencializar o ensino por meio das TDIC.

Para os alunos, assistir e participar da aula dentro de casa foi um grande desafio no que se refere à rotina, à concentração, à segurança, à privacidade, à atenção, à aprendizagem, ao estudo e ao ritmo. O processo avaliativo trouxe desgastes para aqueles que se sentiam ainda mais pressionados com a responsabilidade, o compromisso, o nervosismo, o cansaço, a exaustão das telas e da situação da pandemia. Nota-se que foi preciso que os alunos adquirissem mais autonomia, estando do outro lado da tela e sem ter o professor literalmente ao seu lado. As interações com os professores foram muito importantes, rompendo as barreiras e os benefícios da conexão digital.

Em relação às mudanças curriculares, as narrativas dos alunos destacam que mais do que dar conta do conteúdo, os professores os acolheram e se importaram como estava o emocional da turma, disponibilizaram roteiros de aula para que os alunos pudessem segui-los de forma mais autônoma, utilizaram estratégias que proporcionaram o trabalho em grupo nos *breakouts* da plataforma do *Webex* e utilizaram atividades em áudio, texto, imagem ou vídeo. Nesta perspectiva, encontro também indícios nos quais o currículo foi sendo reconstituído por meio da *web* e das TDIC, caracterizando-se mais uma vez como *web currículo*.

Interpreto que foi preciso, então, fazer transformações curriculares, revendo o currículo previsto para o que era possível fazer em relação ao conteúdo, ao tempo de aula *on-line*, às explorações das funcionalidades das tecnologias digitais e ao estado emocional de todos. Para os alunos, ficou evidente a percepção da adaptação nas aulas, reconhecendo, entretanto, o empenho dos professores em fazerem a melhor entrega dentro do que era possível fazer no momento. Para sobreviver como professor no período pandêmico foi preciso estar aberto a aprender e as narrativas evidenciaram o quanto os professores se esforçaram e a fluência tecnológica que adquiriram em tão pouco tempo. Não havia outra forma.

6.3 A interpretação sobre o fenômeno hibridismo (professores e alunos)

Esta tese não tem o objetivo de estabelecer comparações entre o ensino presencial e virtual, pois cada um tem suas potencialidades e limitações. Dentre os objetivos da pesquisa está analisar como se estabeleceu o hibridismo numa escola privada, considerando que o conceito de hibridismo aqui se refere ao encontro de dois ou mais elementos, sendo a

tecnologia um deles. É o que, ao se complementar, provoca transformações e gera algo novo e identificável por sua relevância e desdobramentos.

Embora a pandemia tenha chegado de forma abrupta, é relevante considerar que o processo de apropriação da tecnologia e sua integração nas atividades curriculares demandam tempo e que aconteçam de modo gradativo (ALMEIDA, M. E., VALENTE, 2011, p. 44). Passado o impacto da crise sanitária que vivemos, considero que seja importante analisar com parcimônia o que vivemos, colher os frutos das conquistas e ter sempre que em mente que

a produção de objetos de aprendizagem constitui uma oportunidade para o desenvolvimento de recursos educativos próprios – uma oportunidade para a apropriação das tecnologias por professores e por alunos. Só esta apropriação pode garantir a possibilidade de participação e de intervenção crítica (PARASKEVA; OLIVEIRA, 2008, p. 14).

Considerando a importância da apropriação da tecnologia com criticidade é que apresento a interpretação para o fenômeno *hibridismo* na escola na visão dos sujeitos narradores. O hibridismo, associado à tecnologia, envolveu infraestrutura, materiais de apoio, interação com a equipe de tecnologia e as relações humanas, que podem ter se fortalecido em razão da utilização da tecnologia. A conexão trouxe descobertas, suporte para viver e aprender a distância e também a insegurança de uma conexão inadequada que poderia desestruturar a aula. O ERE trouxe receio, descrédito inicial, percepção da falta de fluência tecnológica, a necessidade de formação docente e a mudança de perspectiva sobre o ensinar.

O *híbrido* trouxe inicialmente desafios de mediação e interação simultânea com alunos em dois espaços (virtual e físico). Houve sobrecarga de trabalho e emocional, mas houve também letramento, adensamento e apropriação da cultura digital, em que destacou-se a relação entre o velho e o novo, a aceleração da transformação digital, a mudança na educação, na vida e na percepção sobre a tecnologia na educação. Intensificou-se a comunicação com os alunos via *chat* e com os pares via *WhatsApp*.

O futuro emergiu, apontando possíveis legados da pandemia, como a cultura digital desenvolvida com finalidade e alinhamento ao projeto pedagógico da escola, com apropriação das tecnologias digitais, com a compreensão das potencialidades pedagógicas analógicas e digitais utilizadas, com a valorização da vida em prol de uma educação mais humanista.

É perceptível a presença do *híbrido* em relação à integração de tecnologias em uma mesma atividade (texto, áudio, imagem ou vídeo), que pode ter sido adaptada do analógico para o digital por meio do uso de distintas metodologias. Interpreto que o *híbrido* potencializou

a aceleração digital, no qual a transformação digital caracteriza-se num processo de mudança estrutural que incorpora o uso da tecnologia na busca de desempenho e otimização de resultados por meio das TDIC. Entendo que a transformação digital não pode estar centrada apenas no emprego de recursos tecnológicos, mas sim na maneira de fazer as coisas, ou seja, das estratégias pedagógicas e no desenvolvimento do currículo.

Para os alunos o hibridismo, relacionado à tecnologia, é associado à infraestrutura da escola, em que se destaca a tensão na dependência em casa de uma conexão de qualidade que trouxe em alguns momentos sofrimento e dificuldades, principalmente nos momentos de realização das avaliações formativas e somativas. A intensidade do impacto inicial do ERE trouxe tensão, desespero, ansiedade e tristeza. Após os dias iniciais de adaptação, veio a sobrecarga no tempo de tela e também organização dos afazeres da escola. Houve aceitação com a chegada do híbrido com momentos de felicidade, alívio, saudade da escola, esperança, mas também a percepção da dificuldade do professor em mediar duas turmas em ambientes distintos (virtual e físico), que para os alunos ocasionava falta de atenção e foco. Apesar da boa fluência digital antes da pandemia, houve transformações no uso e na aplicação da tecnologia em suas vidas, com estudo, imersão, letramento, apropriação, organização, descobertas e adaptação. Avaliam que houve transformação na comunicação sendo via *chat* (professor-aluno) e via rede social (aluno-aluno).

A infraestrutura tecnológica da escola foi narrada pelos professores e alunos como positiva e, graças a isso, as narrativas apontam para a agilidade como a escola respondeu às necessidades, buscando aprimoramentos que foram percebidos pelos usuários.

A imersão tecnológica fortaleceu a cultura digital, promovendo a utilização das TDIC, favorecendo o multiletramentos e a comunicação por meio de *chats* e vídeo chamadas. Interpreto que por meio da tecnologia foi possível dar continuidade ao processo educativo durante a pandemia, afinal, o que seria de nós se não houvesse a internet e suas múltiplas conexões? Mas reconheço que estarmos 100% aportados na nuvem não nos trouxe o melhor dos mundos... Entretanto é preciso ultrapassar as dificuldades vividas da pandemia e vislumbrar possibilidades de futuro com a potencialidade da tecnologia ao quebrar o tempo e espaço, ao promover múltiplas conexão, ao possibilitar o desenvolvimento de um currículo imersivo nos multiletrados e na aprendizagem ubíqua e por meio do *web* currículo. Aponto o desenvolvimento do currículo mediado pelas tecnologias que propiciou como, por exemplo, o aprendizado para a prática pedagógica após o retorno ao presencial, como também a mobilização de múltiplos letramentos, a integração com as culturas em que as famílias estão imersas e a inter-relação de múltiplas interfaces, aplicativos e recursos tecnológicos.

No próximo tópico retomo e adenso a literatura para a interpretar os fenômenos a partir dos resultados nas narrativas da escola (pela minha visão), dos professores e alunos.

6.4 A interpretação dos fenômenos à luz dos resultados

Os fenômenos *pandemia*, *currículo* e *hibridismo* na escola tiveram no entorno o aporte da tecnologia como meio e suporte. As narrativas foram tecidas imersas num espaço cibernético, habitado temporariamente para manter-se a continuidade do fazer pedagógico. Era tudo ou nada, dependentes de uma linha tênue e potente chamada de *internet*. É provável que, até a escrita desta tese, a pandemia tenha sido o momento auge da tecnologia da escola, caracterizando até uma dependência. Mas afinal, qual é o conceito de tecnologia a que se refere esta tese? Afirmo que “ciência e a técnica são adquiridas pelo homem como resultado da experiência” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 138). E quanta experiência houve na pandemia... Logo,

há sem dúvida uma ciência da técnica, enquanto fato concreto e por isso objeto de indagação epistemológica. Tal ciência admite ser chamada de tecnologia (VIEIRA PINTO, 2005, p. 220).

Analisar o uso da tecnologia na vida dos professores e alunos durante a pandemia, vai muito além da instrumentalização a que foram submetidos, pois os professores precisaram se capacitar em tempo recorde para operar tantas ferramentas e recursos que se tornaram indispensáveis para o ofício, enquanto aos alunos foi possível compreender que é possível usar a tecnologia também para aprender, ensinar e desenvolver o currículo, indo além da interação nas redes sociais e do entretenimento nos grupos de *WhatsApp*, *Discord*, *Instagram*, entre outros. Segundo Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2008, p. s/n) “o homem apreende a realidade por meio de uma rede de colaboração na qual cada ser ajuda o outro a desenvolver-se, ao mesmo tempo que também se desenvolve. Todos aprendem juntos e em colaboração”. Entretanto, será que essa (con)vivência tecnológica cedeu espaços para uma análise crítica do que estava de fato acontecendo? Interpreto que a objetividade emergencial do uso da tecnologia enquanto ciência da técnica tenha sido subjetiva, por isso, me apoio em Vieira Pinto (20025) ao considerar que

se a técnica configura um dado da realidade objetiva, um produto da percepção humana que retorna ao mundo em forma de ação, materializado em instrumentos e máquinas, e entregue à transmissão cultural, compreende-se que tenha obrigatoriedade de haver a ciência que o abrange e explora, dando em resultado um conjunto de formulações teóricas, recheadas de complexo e rico conteúdo epistemológico (VIEIRA PINTO, 2005, p. 221).

O “produto da percepção humana que retorna ao mundo em forma de ação” a que se refere Vieira Pinto, na pandemia, interpreto que seja a tecnologia utilizada como um bote de salvação no meio de um maremoto de incertezas e truculências. Nas entrelinhas das narrativas dos professores e alunos percebo que a necessidade das adaptações, que demandam novas aprendizagens e ressignificações para além do domínio instrumental, retornou ao mundo da educação em forma de ação de uma outra escola transformada ao tornar-se digital. Nesta perspectiva,

o ciberespaço favorece a emergência de práticas de autoformação. mas o equilíbrio entre a difusão indiscriminada da informação e a construção individualizada do conhecimento é muito instável (SANTAELLA, 2013, p. 27).

As narrativas dos professores apontam para transformações curriculares por meio de processos de aprendizagem reconfigurados diante do que se era possível fazer no momento e que se aproximam de processos de aprendizagens abertos, em virtude das possibilidades que a internet nos traz. Muito antes da pandemia, Santaella (2013, p. 23) já definia que “processos de aprendizagem abertos significam processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes”. O caos ocasionado pela circunstância pandêmica propiciou que a espontaneidade aflorasse na educação formal com o surgimento de espaços para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, o adensamento do uso das TDIC, do desenvolvimento de *web* currículos, uma vez que em cada situação ele se constitui de um modo diferente e do alerta para as questões socioemocionais.

Em relação à aprendizagem dos alunos por meio de seus dispositivos conectados de suas casas, foi possível constituir-se um aprendizado aberto para além do tempo de aula, da condução do professor, do espaço da sala de aula e do currículo preconizado. Para Santaella (2013, p. 23), “por permitir um tipo de aprendizado aberto, que pode ser obtido em quaisquer circunstâncias, a era da mobilidade inaugurou esse fenômeno inteiramente novo: a aprendizagem ubíqua”. A aprendizagem ubíqua não é uma criação da pandemia, mas sim potencializada por ela. Por isso, acredito que

embora ubíqua, a aprendizagem disponibilizada pelos dispositivos móveis não prescinde da educação formal. Ao contrário, longe de poder substituir os processos formais de ensino, a aprendizagem ubíqua é muito mais um complemento desses processos do que um substituto deles. Quem ganha com essa complementaridade é o ser humano em formação pelo acréscimo de possibilidades que a ubiquidade lhe abre. Por isso mesmo, mergulhar no jogo das complementaridades deveria ser o mote para nós educadores em prol de formas de aprendizagem que estejam em sintonia com os sinos que tocam no nosso tempo (SANTAELLA, 2013, p. 27).

Sobre o acréscimo de possibilidades que a ubiquidade permite, vejo a necessidade de analisar e constituir o currículo também por outra perspectiva: a do aluno. Nas narrativas, os professores dão indícios de adaptações curriculares ao disponibilizarem materiais no Moodle com roteiros de aulas do que o aluno precisaria aprender e o que o aluno precisaria fazer. Entretanto, os roteiros de aulas não resguardam um espaço para que o aluno expresse suas curiosidades e que possa descobrir formas de compartilhar ou ensinar. Paraskeva afirma que

um currículo democrático evita que os jovens assumam um papel passivo no consumo do conhecimento, transformando-os em agente ativos, fabricantes de significados, ou seja, o currículo democrático inclui não só aquilo que os adultos pensam ser importante, como também, as questões e preocupações que os jovens possuem de si próprios e do mundo que os rodeia (PARASKEVA, 1998 p. 153).

Muitos professores se esforçaram de fato ao propor aulas nas quais os alunos atuaram de forma mais ativa, engajada e participativa, os alunos narraram sobre isso. Mas o que trago aqui vai além do que foi dito e do que foi prescrito, refiro-me ao que pode ser acoplado ao currículo: a participação do aluno na sua concepção (PARASKEVA, 1998). Trago, como exemplo, o grito de alerta dos alunos sobre a avaliação. É fato que a escola criou novos instrumentos para a avaliação formativa e somativa, mas para os alunos ainda foi pouco. A tensão da avaliação ainda pairava no ar. Como poderíamos mudar o processo avaliativo?

Um currículo democrático defendido por Paraskeva (1998 p. 145) aponta para “a responsabilização dos professores no fenômeno educativo” que passa “pelo (re)dimensionamento e valorização do seu papel no processo de desenvolvimento do currículo”, para além de seguir roteiros planejados. Em razão da contextualização digital, algumas práticas narradas pelos professores apresentaram mudanças, mas observa-se também que para outros houve apenas pequenos ajustes do presencial para o digital com uma transposição de formato, mas não necessariamente mudança de essência ou de tentativa do novo, reforçando a máxima de que não é simplesmente pelo uso da tecnologia que haverá inovação na prática pedagógica. Não faço aqui uma crítica aos professores, mas às circunstâncias da pandemia que culminaram, para alguns professores, na ausência de apropriação crítica das tecnologias e ausência também de apropriação da concepção do currículo como reconstrução na prática pedagógica do que foi planejado. Apoio-me em Paraskeva ao afirmar que

importa, assim, uma sociologia [radical] crítica da tecnologia educativa em que as objetividades subjetivas dos que lidam com a(s) tecnologia(s) educativa(s) mexam, chafurdem em métodos de investigação críticos, enfrentem desafios epistemológicos complexos, assumam conscientemente formas e conteúdos pedagógicos críticos, trabalhem com os alunos e alunas

nas (des)construções filosóficas, políticas, econômicas, culturais, que os dispositivos tecnológicos promovem (n)as suas posições de sujeito, não deixem nunca de questionar o que há de crítico na(s) tecnologia(s) educativas e desafiem a relevância dos conhecimentos transmitidos pela escola. (PARASKEVA; OLIVEIRA, 2008, p. 10)

Não deixar de questionar o que há de crítico na(s) tecnologia(s) educativas e desafiar a relevância dos conhecimentos desenvolvidos pela escola deve ser uma premissa de qualquer projeto pedagógico, independente do contexto que estejamos inseridos, quer seja pandêmico ou não. Talvez este seja um disparador da pandemia: por que estamos fazendo isto e não aquilo? Precisamos nos provocar a responder os desafios epistemológicos em relação ao conhecimento em sua concepção e não somente como substância conteudista. Acredito que ao currículo “cabe sempre, e desde seu início, desenvolver a capacidade de perguntar e construir respostas plausíveis e esperançosas mesmo que provisórias. Abertas ao caminho errático do conhecimento” (ALMEIDA, F. J.; SILVA, M. G., 2018, p. 609). Considero importante fazer perguntas aos alunos, mas e quanto a nós, professores? Quais perguntas devemos nos fazer para garantir uma revisão contínua de processo e de currículo? Afinal,

as contribuições que a escola e seu currículo dão à sociedade estão exatamente em formar o pensamento, a capacidade de análise, a pesquisa e a criação crítica de interpretação da vida (ALMEIDA, F. J.; SILVA, M. G., 2018, p. 598).

Nas narrativas, os professores explicitaram a oferta da escola na capacitação de vários recursos tecnológicos que entendo terem sido emergenciais para o momento, eu mesma conduzi algumas formações e outras foram mediadas por professores da equipe que coordeno. Entretanto, ao desenvolver esta pesquisa senti a ausência de capacitação em STEAM-S sobre o fazer pedagógico, sobre como os professores concebem o currículo, como estavam ensinando, como os alunos estavam aprendendo... talvez a exaustão frente às telas tenha mitigado a reflexão pedagógica. E, ao refletir sobre isso, o questionamento de Paraskeva (1998, p. 154) faz todo sentido para mim: “que autonomia e currículo se pretende sem uma coragem social de redimensionamento da formação inicial e contínua dos professores?” Ao professor é preciso capacitação sempre, pois o mundo muda, o aluno muda e os professores precisam estar prontos para lidar com novos desafios. A inquietude sobre como está se desenvolvendo a nossa prática precisa estar no foco dos professores, pois

claramente o que não mexe com os professores não mexe também com os alunos. A implementação de um determinado projeto educativo envolve alterações atitudinais profundas nos professores, transformações não só no modo como pensam a educação, mas também ao nível de suas práticas (PARASKEVA, 1998, p. 144).

Tenho consciência que o momento vivido por nós na pandemia foi hermético e avassalador, vivi isso na pele. Entretanto, apoio-me em Paraskeva (1998, p. 145) para alertar que tradicionalmente as

as escolas se ocupam em rever o currículo de um modo algo rotineiro, revisão esta que, não só não encerra em si a crítica dos pressupostos básicos, como também não toma em consideração o currículo global da escola (PARASKEVA, 1998, p. 145).

Faço aqui uma autocrítica pela forma que conduzi o currículo de STEAM-S no período pandêmico. Ao ler as narrativas dos professores de STEAM-S, questionei-me por que não estimei uma revisão crítica do currículo, ao invés de seguir apenas com a transposição de formato. Desenvolver esta tese me fez considerar que eu poderia ter feito mais e de formas diferentes. Penso que “a reflexão sobre o papel da educação no mundo contemporâneo passa necessariamente pelo conceito de saber em que mundo vivemos, se ele está em crise e como ela rebate na sustentação deste mundo e na educação” (ALMEIDA, F. J., 2011, p. 4). De fato estávamos em crise!

A crise gerada pela pandemia impactou a saúde emocional de todos, sendo uns mais do que os outros, e as narrativas apontam o sofrimento emocional com crises de tristeza, ansiedade, insegurança e depressão. Há um lamento de dor que transborda pelas palavras que materializam o texto narrado. É perceptível a formação de uma rede de apoio entre aluno-aluno, aluno-professor, professor-aluno e professor-professor. Embora a escola tenha tido a ação *de um dia sem tela*, os alunos e professores demonstraram que precisavam de mais pausas pela exaustão do tempo de tela e o isolamento social. Entendo que o currículo é também

o espaço programado onde se exerce o afeto escolar. O afeto de quem é tocado pelas questões da humanidade e não apenas pelo consumo de espetáculos e redes tecnológicas, ditas sociais. O afeto curricular é o afetar-se pelo mundo (ALMEIDA, F. J.; SILVA, M. G., 2018, p. 609).

Na pandemia estávamos de fato afetados por um mundo infectado por um vírus impiedoso. Dizer que a pandemia não impactou o currículo é dizer que não há vida na escola.

Na figura *Figura 21: Síntese capítulo VI*, emergem de forma representativa uma nuvem com as palavras mais relevantes deste capítulo:

Figura 21: Síntese capítulo VI



Fonte: A autora, 2023.

A nuvem de palavras que encerra este capítulo, *Figura 21*, representa a importância das experiências dos professores e também dos alunos que se revelam por meio de narrativas. Tendo a abordagem hermenêutico-fenomenológica como base metodológica, emergiram temas que revelaram os fenômenos *pandemia*, *currículo* e *hibridismo* na escola. Interpretar a experiência dos professores e alunos foi preciso, pois “a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura” (LARROSA, 2020, p. 6). Ao analisar as experiências dos alunos e professores, deparei-me analisando também a minha experiência na pandemia. Ao olhar para os outros, também olhei para mim.



Pra melhorar

SILVA; MONTE;
FLOR, 2021.

*Quando você pensa
Que tá tudo errado e negativo
E que ainda vai piorar, piorar
Pra todo mundo a vida é difícil
Mas todos fazem seu sacrificio
Pra melhorar, melhorar*

*Lá vem o sol
Para derreter as nuvens negras
Para iluminar o fim do túnel
E a luz do céu
Para inspirar os seus desejos
Pra fazer você encher o peito e cantar*

*Oh-oh, uoh
Oh-oh, uoh
Oh-oh, uoh
Oh-oh, uoh*



[Clique aqui](#) ou acesse o QR Code para ouvir o *podcast*.



Considerações finais

Iniciar a escrita das considerações finais de uma tese é como estar próximo à linha de chegada, a sensação da proximidade de uma etapa vencida, afinal foram quatro anos de muito aprendizado, dedicação, abstinências e amadurecimento. Imagine o que foi desenvolver essa pesquisa tendo um vírus no meio do caminho! Digo desenvolver porque acredito que uma pesquisa acadêmica nunca está concluída, vejo-a como um portal para o desenvolvimento de uma ciência aberta, ainda mais quando se tem como base metodológica a abordagem hermenêutico-fenomenológica (FREIRE, M., 2012), na qual os fenômenos podem ser revelados e interpretados pela perspectiva do pesquisador, ou seja, inúmeras são as possibilidades de interpretação. Viva a Ciência!

A respeito da metodologia adotada nesta tese, hermenêutico-fenomenológica como base e pesquisa narrativa como suporte, identifiquei algo que pode elucidar pesquisas futuras nesta perspectiva metodológica. Explico que a pesquisa narrativa, assim como a hermenêutico-fenomenológica, investigam a experiência humana que está no ato de narrar e que ambas se apoiam na noção de experiência difundida por Dewey (1938). Assim, ao invés de ter uma pesquisa base e uma pesquisa suporte, proponho uma articulação metodológica. Com a pesquisa estruturada, identifiquei essa potencialidade, pois a abordagem hermenêutico-fenomenológica junta a descrição com a interpretação do fenômeno da experiência humana, que pode ser variada pela interpretação do pesquisador. A pesquisa narrativa materializa a experiência nos permitindo também identificar os fenômenos, pois o ato de narrar é muito mais significativo do que apenas contar ou descrever objetivamente um acontecimento.

Narrar é trazer significado à experiência vivida. A narrativa foi a forma como os participantes compartilharam suas interpretações sobre os fenômenos pandemia, currículo e hibridismo. Mais do que interpretar o que foi vivenciado, busquei a essência que é a identidade de currículo e de hibridismo na pandemia pela perspectiva dos participantes. É diante deste contexto que denomino uma junção metodológica indissociável para a interpretação da experiência vivida: a hermenêutico-fenomenológica-narrativa.

Retomo que esta pesquisa qualitativa teve como objetivo geral interpretar os fenômenos da pandemia, do currículo e do hibridismo, por meio das experiências vividas por professores e alunos da educação básica, numa escola privada da cidade de São Paulo. Investiguei para compreender como o currículo e o hibridismo foram vivenciados pelos participantes durante a pandemia. Foram objetivos específicos: descrever e interpretar os fenômenos pandemia, o currículo e o hibridismo; contextualizar a cultura digital no período pandêmico; relacionar a aprendizagem ubíqua às metodologias ativas e às estratégias de aulas; analisar como se estabeleceu o hibridismo numa escola privada; interpretar as narrativas a partir das experiências vividas pela autora, pelos professores e pelos alunos para a compreensão da essência dos fenômenos.

Para alcançar os objetivos, inicialmente, fiz leituras de livros, *e-books*, artigos científicos, decretos estaduais e notícias, que foram publicados no período pandêmico. Muito se produziu neste período, é como se estivéssemos trocando o pneu com o carro andando... Durante a imersão no contexto, com a orientação da professora doutora Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, cursei disciplinas no Programa de Pós-graduação Educação: Currículo, da PUC-SP, que permearam a revisão da literatura e também as discussões e reflexões acerca da *pandemia*, do *currículo* e do *hibridismo* na escola.

Estruturado o referencial teórico, que ao longo da tese foi sendo ampliado, analisei os protocolos de comunicação da escola (mais de 400 documentos) emitidos durante a pandemia, no período de março/2020 a março/2022. Concluída essa etapa, utilizei recursos tecnológicos para transcrever as conversas estruturadas por tópicos, materializando as experiências em textos que, posteriormente, durante as análises emergiram os temas *ineditismo*, *vida*, *saúde*, *aula*, *autonomia*, *tecnologia* e *futuro*, revelando assim os fenômenos investigados (FREIRE, M., 2012).

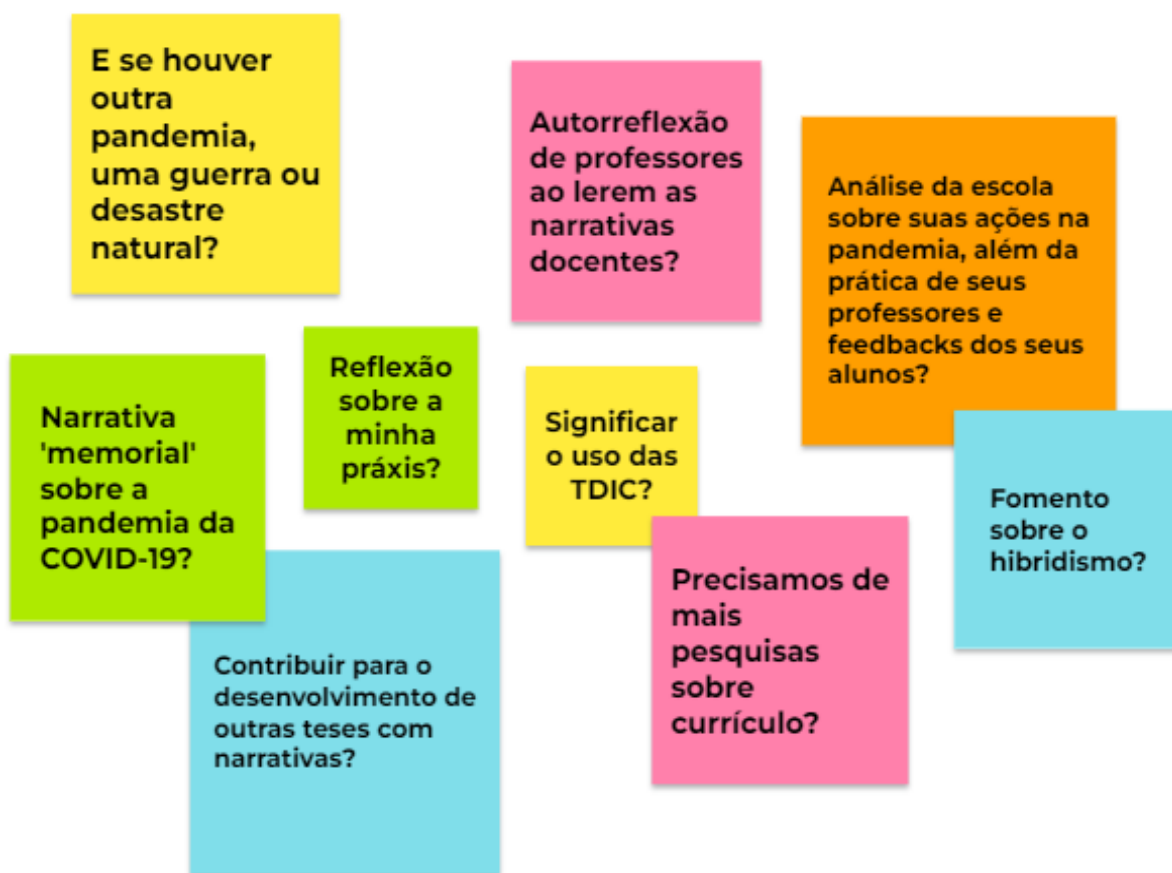
Entretanto, confesso que passei, no início de 2023, por uma *crise acadêmica existencial*, na qual parei e pensei: mas para quê e/ou para quem servirá essa pesquisa? O que ela agregará? Qual será a minha contribuição para a Ciência? Temos vacina, as escolas estão a pleno vapor no presencial, acabou o distanciamento social, máscaras obrigatórias em pouquíssimos lugares, então, para que ler sobre narrativas da pandemia se foi este um período de tanto sofrimento e sobrecarga para mim, para os professores, para os alunos e para a população mundial que viveu essa crise? Foram dias de silêncio e muita reflexão! Não sei se outros pesquisadores passam por esse momento de incerteza da sua contribuição científica, mas preciso registrar o que senti!

Fiquei no meu silêncio... mas, quanto mais eu pensava, maior a angústia e a sensação de achar que havia escrito uma tese passageira, ‘coisa do momento’ como dizem meus filhos ao definirem o que viraliza no Tik Tok e em pouco tempo é esquecido. Foi aí que vários *post its*

foram surgindo e colados num mural digital³⁵. Por ser *on-line*, eles foram escritos em diversos momentos, alguns de madrugada quando eu acordava e o sono ia embora, mas a tese não, outros durante o dia entre uma correria e outra para dar conta das demandas da vida...

Compartilho na *Figura 22: Indagações*, alguns dos questionamentos que escolhi para deixar aqui registrado. No processo de conclusão, eles acabaram se tornando um norte para a construção da narrativa final desta tese, mas não da pesquisa:

Figura 22: Indagações



Fonte: A autora, 2023

A partir da *Figura 22*, propus-me a responder cada um dos *post its* e assim esclarecer ao leitor as intencionalidades desta pesquisa científica. Início a partir da reflexão ‘*e se houver outra pandemia, uma guerra ou desastre natural?*’ e justifico que tal questão remete ao capítulo III, *Narrativa I: o que vivi, na gestão e na docência, durante a pandemia*, no qual está descrito o desenvolver do hibridismo na escola que é analisada nesta tese. Avalio que o mesmo

³⁵ Mural construído no Jamboard.

pode servir de referência para si ou para qualquer outra instituição se viermos a viver uma outra situação de emergência que impeça que as aulas sejam presenciais.

A minha intenção como pesquisadora não é a propagação da verdade e nem tão pouco a soberba por narrar experiências de uma escola abastada (*hardware, software e peopleware*), mas sim de compartilhar que, em se tratando de educação, os entraves e as brechas assemelham-se quando o foco está no ensino e na aprendizagem. Penso que em virtude da desigualdade social e econômica que afeta o Brasil, especialmente na escola pública, com a falta de estrutura, muitas vezes até de merenda e com os baixos salários para os professores, que provoca revolta e indignação genuínas, damos muitas vezes espaço para compartilhar mais os fracassos do que as conquistas. Acredito que é preciso sim o protesto e a luta diária, há muito o que se reivindicar, mas é preciso também que práticas reais com seus desafios, dificuldades e avanços, assim como as da escola desta pesquisa, sejam compartilhadas para dar luz a caminhos possíveis que podem ser percorridos a partir do contexto de cada escola. Compartilhar é preciso!

Ser uma “*narrativa memorial sobre a pandemia da COVID-19*” não estava entre os objetivos iniciais desta pesquisa, entendo que na trajetória de construção da pesquisa foi assim se consolidando. Nesta pesquisa, há o registro de ações educacionais numa escola que foram desencadeadas a partir de decretos estaduais, há o reconhecimento e a valorização da ciência e da educação, há o destaque à resiliência dos professores e também de seus alunos, há um lamento profundo pelos que faleceram e um respeito aos enlutados. Solidarizar-se é preciso!

‘*Contribuir para o desenvolvimento de outras teses com narrativas*’ é de fato um propósito. Para escrever, debrucei-me na leitura de teses escritas por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo, da PUC-SP, e de outras instituições, analisei os caminhos investigativos percorridos, os alicerces dos referenciais teóricos e os desenvolvimentos das pesquisas. Muito aprendi. Escrever uma tese é almejar que ela seja lida, debatida, confrontada e que se ampliem as discussões e as reflexões. Fazer Ciência é preciso!

Narrar é de fato um ato de imersão. Aqui, cada fato descrito, cada palavra escolhida que materializa as experiências carregou em si um pensar transformador. Ao olhar para os fatos, olhei para mim. Apoio-me em Larrosa (202) para afirmar que “escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo” (LARROSA, 2020, p. 6). Sendo assim, a ‘*reflexão sobre a minha práxis*’ esteve presente durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa. Houve momentos em que, ao olhar para mim, para o meu fazer pedagógico na gestão e na docência, eu me surpreendi pelo meu engajamento e resolução de problemas, em outros sinto que poderia ter feito diferente

e o resultado talvez fosse melhor, mas houve também momentos em que eu quis apenas me dar colo porque o que vivemos na pandemia foi colossal. Reconhecer que somos humanos é preciso!

A respeito da *‘autorreflexão de professores ao lerem as narrativas docentes’* é provável que isso aconteça, pois ao lerem as narrativas os professores podem enxergar suas ações e angústias a partir das do outro, porque na essência o desafio foi o mesmo para todos os educadores: exercer a docência no período pandêmico. Não foi fácil para ninguém! Entretanto, saímos mais fortes, sendo que a experiência é “uma abertura para o desconhecido para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (LARROSA, 2020, p. 34). Durante a pandemia não tínhamos o controle do tempo, do que ia acontecer no dia seguinte, não era possível antecipar, apenas vencer mais um dia. Sobreviver foi preciso!

A tese pode favorecer a *‘análise da escola sobre suas ações na pandemia, além da prática de seus professores e feedbacks dos seus alunos’* e assim repensar ou validar suas práticas, afinal “o equilíbrio entre inovação e tradição não é uma tarefa fácil, pois novas formas de ensinar e, conseqüentemente, de aprender devem ser feitas com consistência e baseadas em práticas de várias gerações” (NÓVOA; 2001, s/n.). Refletir é preciso, afinal a função da escola

é fazer a sua parte dentro da óptica da aprendizagem para formar o ser integral. Educação íntegra, portanto, é aquela que faz sua parte bem-feita: a formação da inteligência sensível, cidadã, pacífica, tolerante, competente, leitora, científica, histórica, situada, artística, reflexiva, libertadora e laboral (ALMEIDA, F. J.; SILVA, M. G., 2018, p. 600-601).

A respeito do *‘fomento sobre o hibridismo’*, é proposta desta tese estimular mais pesquisas acerca do termo *hibridismo* para que possamos avançar nos conceitos sobre a prática e nos libertar do vício pedagógico de nomear precocemente o que carece de investigação, reflexão, relevância, aderência e mais relatos de experiências vividas, pois acredito que “a pedagogia não pode ser a repetição monótona do que já conhecemos, mas deve ser, como a pesquisa, um gesto de procura, de descoberta, de curiosidade” (NÓVOA, 2022, p. 49). Investigar é preciso!

É preciso também considerar que se faz necessário *‘significar o uso das TDIC’*, uma vez que os professores precisam pensar sobre concepções, significados e em estratégias de aulas nas quais alunos sejam mais ativos, que possam resolver problemas e desenvolver projetos conectados com o currículo da vida, explicitando seus conhecimentos e descobertas. É preciso o uso das TDIC com criticidade e intencionalidade pedagógica bem definidas. Busco suporte em Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Armando Valente (2011) para afirmar que não basta deixar simplesmente os alunos interagirem com as TDIC, pois aula com tecnologia não pode ser entretenimento simplesmente porque os alunos gostam!

A interação significativa ocorre quando o professor propõe interação com o aluno “usando as diferentes ações que estão envolvidas no desenvolvimento do projeto para discutir, questionar, orientar, fornecer informações pertinentes, e propiciar situações para desafiar o aluno, forçando a reflexão e a depuração dos conceitos e estratégias que ele usa” (ALMEIDA, M. E.; VALENTE, 2011, p. 78), além de formalizar os conhecimentos colocados em ação ou construídos no andamento do projeto. Na pandemia, estando todos aportados na tecnologia, “mais do que nunca ficou claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação” (NÓVOA, 2022, p. 26). Valorizar o papel do professor é preciso!

Como último *post it* do mural das minhas indagações... sim, *‘precisamos de mais pesquisas sobre currículo’* porque a despeito da coesão nacional brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata de “uma política de currículo com os mesmos vícios das políticas de centralização curricular já existentes [...] com a diferença de que seu alcance nacional radicaliza a ideia de centralização” (CÁSSIO; CATELLI JR., 2019, p. 26). A BNCC carrega, em si, “o sonho iluminista de universalização de direitos [...] pela distribuição igualitária e isonômica” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 53) de conhecimentos que, na realidade, pela diversidade brasileira, isso não acontece na prática.

A BNCC trata de um “projeto normativo” que contempla “um documento prescritivo de competências, habilidades, conteúdos, ou como preferem denominar, direitos de aprendizagem [...]” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 65). A BNCC prescreve aos estudantes habilidades e competências que devem mobilizar o estudo por meio de Competências Gerais que conectam a construção do conhecimento na educação básica.

Precisamos nos debruçar sobre este documento nacional e seguir investigando, pois evidencia-se a “necessidade de conceber, gerir e avaliar o desenvolvimento do currículo em função de sua concepção, bem como das necessidades, expectativas e condições de aprendizagem dos estudantes” (ALMEIDA, M. E.; VALENTE, 2011, p. 9). E no meio da pandemia ainda houve a reforma do novo ensino médio... mas em relação a esse assunto, carece uma dissertação ou tese que investigue quais os ganhos e perdas com esta reforma. Questionar é preciso, pois carecemos de

uma proposta curricular que implica uma atitude crítica, o acesso a oportunidades contínuas de exploração, imaginação de respostas, o apelo constante à questionamento onde se incluem experiências de aprendizagem em torno de questões como o conflito, o futuro da comunidade, a justiça, a política ambiental, etc... (PARASKEVA, 1998, p. 153).

A respeito da questão-problema da tese “qual é a essência dos fenômenos pandemia, currículo e hibridismo, a partir das experiências vividas por professores e alunos na pandemia da COVID-19?”, respondo que a essência do fenômeno foi tecida em contextos nos quais o

professor e parte dos alunos estavam no presencial, enquanto parte da turma estava no remoto, ou vice-versa. Diante da ocasião, utilizou-se o termo ensino híbrido, retomando o que já havia sido difundido na literatura, mas para o momento avalio que de forma equivocada, pois compreendo que ensino híbrido, na concepção divulgada em larga escala antes da pandemia, trata-se de estratégias de aula no presencial com o uso da tecnologia a partir de uma taxonomia de modelos pré-definidos (HORN; STAKER, 2015), que aplicados sem criticidade podem engessar a prática do professor.

Reitero que defino *hibridismo* por aquilo que não é desde a sua concepção uno, mono ou solo, mas que se torna singular, posteriormente, por ter sido constituído pelo encontro de dois ou mais elementos, sendo a tecnologia integrante, podendo ainda integrar múltiplas linguagens, tecnologias, metodologias, contextos, culturas... É o que ao se complementar provoca transformações e gera algo novo e identificável por sua relevância e desdobramentos. O *hibridismo* na pandemia alterou seu funcionamento organizacional e pedagógico para atender aos decretos estaduais e as contingências pandêmicas em prol da preservação da vida, trouxe transformações curriculares potencializadas por intersecções e convergências pela inserção das TDIC e na promoção de um *web* currículo. Apoio-me em Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2022, p. 145) ao “assumir *web* currículo como categoria de ação e constructo teórico que contribui para a compreensão do currículo que se desenvolve na prática com a mediação das TDIC”.

A partir do que vivi, descrevi, interpretei e investiguei, defino currículo como alicerce educacional, estruturado por intencionalidades pedagógicas para a promoção do conhecimento, permeado por conceitos interdisciplinares, culturas, vivências, contextos e conjunturas da vida para além dos muros escola (quer seja presencial ou virtual).

As transformações curriculares após as experiências educacionais vividas nesse período indicam que é preciso equilibrar os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais para dar espaço às questões socioemocionais, ao currículo da vida, ao que nos conecta com o mundo para além do muro da escola (sendo ele virtual ou não). É preciso incorporar as TDIC a favor da aprendizagem e não ao contrário. É preciso construir junto mudanças curriculares que implicam considerar “ações de amplitudes maiores, com olhares mais profundos às políticas públicas de educação, à cultura local/global, à escola e à comunidade – e também aos valores e metas da formação de um projeto de nação” (SILVA, M. G.; ALMEIDA, F. J, 2014, p. 1241).

É importante promover os multiletramentos para ler um mundo hiperconectado. Na pandemia, as TDIC se consolidaram como perenes à convivência humana. Todavia, a escola

precisa delinear no seu projeto pedagógico um currículo, envolvendo as famílias, de modo a criar condições para que o aluno desenvolva

um repertório cognitivo, de experiências afetivas e culturais que o levam ao hábito de ler. De escrever. De ler e escrever o mundo em suas múltiplas manifestações da cultura, da economia, das regras do convívio, dos sonhos imaginativos, das fórmulas e dos algoritmos de pensar, das criatividades e do compromisso social (ALMEIDA, F. J.; SILVA, M. G., 2018, p. 615).

É necessário compreender que o aluno é um sujeito ativo no processo de aprendizagem e que pode ser mais autônomo na medida em que se sente desafiado por propostas relevantes apresentadas pelo seu professor. Acredito que, como professora, "devo saber que sem a curiosidade que me move, que inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino" (FREIRE, P., 2011, p. 83). As experiências vividas evidenciaram a importância da escola, seja ela virtual ou presencial, pois há potencialidades em ambos os formatos. Busco em Nóvoa (2022) os argumentos para *proteger*, *transformar* e *valorizar* a escola. Sim, é preciso

proteger... porque as escolas são lugares únicos de aprendizagem e de socialização, de encontro e de trabalho, de relação humana, e precisam de ser protegidas para que os seres humanos se eduquem uns aos outros (NÓVOA, 2022, p. 06);

transformar... porque as escolas precisam de mudanças profundas, nos seus modelos de organização e de funcionamento, nos seus ambientes educativos, para que alunos e professores possam construir juntos processos de aprendizagem e de educação (NÓVOA, 2022, p. 06);

valorizar... porque as escolas são espaços imprescindíveis para a formação das novas gerações e nada substitui o trabalho de um bom professor, de uma boa professora, na capacidade de juntar o saber e o sentir, o conhecimento e as emoções, a cultura e as histórias pessoais (NÓVOA, 2022, p. 06).

Identifico a proteção, a transformação e a valorização da escola mencionadas por Nóvoa (2022) nas narrativas das experiências vividas na pandemia. Acredito que "em sentido amplo (e autêntico) a educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos" (VIEIRA PINTO, 1982, p. 29). Apoio-me em Vieira Pinto ao considerar que precisamos sempre estar em estado de alerta e com abertura ao novo, afinal

a educação é por natureza contraditória, pois implica simultaneamente conservação (dos dados do saber adquirido) e criação, ou seja, crítica, negação e substituição do saber existente. Somente desta maneira é profícua, pois do contrário seria a repetição eterna do saber considerado definitivo e a anulação de toda possibilidade de criação do novo e do progresso da cultura (VIEIRA PINTO, 1982, p. 34)

A educação é um processo, um fato existencial, um fato social, um fenômeno cultural, um fato de ordem consciente e de função social permanente (VIEIRA PINTO, 1982). A educação se desenvolve seja em qual espaço for, quer seja ele presencial ou virtual. Busco apoio em Paraskeva ao afirmar que a “educação não se constrói para a sociedade, para os alunos e para os professores, mas sim *com* a sociedade, *com* os alunos e *com* os professores” (PARASKEVA, 1998 p. 151). Ser escola na pandemia só foi possível *com* os alunos e *com* os professores, tendo o apoio da sociedade. Sem professor ou sem aluno não há educação que se desenvolva seja qual for a tecnologia envolvida, afinal “na sociedade todos educam a todos permanentemente. Como o indivíduo não vive isolado, sua educação é contínua” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 38).

Enxergo um *hibridismo* também nas relações entre o professor e o aluno que tecem algo novo quando inserem a tecnologia na produção e no consumo de conhecimento. Penso que a “educação é um processo exponencial, isto é, multiplica-se por si mesma com sua própria realização” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 33), mas também no diálogo, na partilha de experiências vividas e na colaboração com o outro.

A pandemia trouxe transformações curriculares por meio de intersecções e convergências, nas quais a tecnologia proporcionou novas estratégias de aula, interferiu na aprendizagem em rede e interviu nos vínculos entre a escola, os professores e os alunos. O currículo foi potencializado pelas TDIC e a escola, enquanto educação formal, sai fortalecida da pandemia, sendo assim a escola

deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura, ensinando situações de comunicação de umas a outras pessoas, de cooperação entre elas, e ainda, estar conectada com a vida social em geral, como trabalho de todas as demais instituições: a família, os centros de recreação e trabalho, as organizações da vida cívica, [...], econômica e política (DEWEY, 1971, p. 8).

O fortalecimento da escola, segundo Nóvoa, traz três lições importantes da pandemia a se considerar:

Os professores. A pandemia tornou evidente que o potencial de resposta está mais nos professores do que nas políticas ou nas instituições. Professores bem preparados, com autonomia, a trabalharem em conjunto, dentro e fora do espaço escolar, em ligação com as famílias, são sempre a melhor garantia de soluções oportunas e adequadas (NÓVOA, 2022, p. 27).

A flexibilidade. Os professores e as escolas têm de possuir capacidade de iniciativa e flexibilidade. As estruturas uniformes e rígidas têm os seus dias contados. É preciso abertura para definir soluções diversas, diferentes projetos educativos, escolares e pedagógicos (NÓVOA, 2022, p. 27).

Os ambientes de aprendizagem. O mais importante é a construção de ambientes educativos coerentes, que permitam concretizar o que, há muito, dizemos que é preciso fazer: envolvimento e participação dos alunos, valorização do estudo e da pesquisa, aprendizagens cooperativas, currículo integrado e multitemático, diferenciação pedagógica, etc. (NÓVOA, 2022, p. 27).

O reconhecimento do papel da escola, a importância dos professores, as transformações curriculares, a criticidade no uso das TDIC, o alerta para a saúde emocional dos professores e dos alunos, a autonomia dos alunos oportunizada pela ocasião das aulas síncronas e o adensamento da cultura digital indicam aspectos relevantes da pandemia mas, para além da pandemia, “a educação é por essência concreta. Pode ser concebida a priori, mas o que a define é sua realização objetiva, concreta” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 34). A realização objetiva é que a educação, apesar dos entraves, seguiu em frente e venceu o período mais caótico que já tenha encontrado. Houve perdas, mas também houve ganhos!

Com a positividade como um legado da pandemia, acredito que “o currículo também nos serve para imaginar o futuro, uma vez que ele reflete o que pretendemos que os alunos aprendam e nos mostra aquilo que desejamos para ele e de que maneira acreditamos que possa melhorar” (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

O que me move a imaginar o futuro parte desta pesquisa, mas não se encerra nela. Como pesquisadora, trilhei um percurso investigativo, retomando à literatura para buscar o arcabouço teórico, nutri-me de conceitos acerca do currículo, do *web* currículo, da aprendizagem ubíqua, das metodologias ativas, das TDIC e do *hibridismo*. Desenvolvi a tese com a contribuição de autores de referência, nos quais me apoiei para tecer conjecturas e reflexões. Houve muitas leituras, muita pesquisa, muitas reflexões, mas houve também (e principalmente) descobertas transformadoras. Saio deste processo fortalecida e com uma visão ampliada acerca da criticidade do uso das TDIC e do *hibridismo* no desenvolvimento do currículo.

Para além da teoria, debrucei-me nas narrativas sobre as experiências vividas na pandemia. A abordagem hermenêutico-fenomenológica me permitiu uma interpretação que foi ao cerne dos fenômenos *pandemia*, *currículo* e *hibridismo*, numa imersão desprovida de julgamentos ou preconceitos. Foi preciso estar aberta para enxergar as entrelinhas das narrativas dos professores e dos alunos pela perspectiva das experiências deles e não pelo viés da minha zona de conforto. Assim eu fiz! Mas, confesso que em muitos momentos tive dificuldade de tirar o meu chapéu de coordenadora e professora, para ser na íntegra a pesquisadora. Como consegui fazer isso? Pela condução da minha orientadora que me instigou a me lançar sem medo de ser p-e-s-q-u-i-s-a-d-o-r-a...

Eu trago como contribuição uma *proposta provisória de conceituação de hibridismo* na educação que propõe, nessa ampliação, abranger múltiplas possibilidades, mas conservando a característica principal que *híbrido* é a produção de algo novo. Reforço que *hibridismo* não é apenas juntar o presencial com o virtual, não se trata de uma aula enriquecida pela tecnologia e nem da reprodução de modelos que podem limitar o professor. É preciso muito mais!

A partir da *proposta provisória de conceituação de hibridismo* almejo seguir investigando as experiências vividas pelos professores e alunos, porque entendo que o hibridismo pode ser desenvolvido em outros contextos, não se restringindo apenas à pandemia. Quero então investigar o que ocorre no pós pandemia. Como saímos deste período de imersão tecnológica? O que ficou e o que descartaremos? Há uma inquietação em mim que me move a seguir em frente, pois foi no meio do caos que encontramos formas de desenvolver o currículo conectado ao currículo da vida e à cultura, de rever práticas pedagógicas para além da transposição de formato, que nos demos conta do quanto é urgente estar atento às questões socioemocionais, à importância de usar as TDIC com criticidade e de fomentar a formação docente para além da instrumentalização tecnológica.

Esta tese se encontra embebida nos estudos, produções e práticas desenvolvidas no grupo de pesquisa Formação de Educadores com suporte em meio digital, sob a orientação da Prof^a Dra. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, vinculada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. É pela convergência de princípios, valores e alinhamento investigativo, que pretendo seguir junto ao grupo pesquisando, porque ainda há muito o que investigar sobre o currículo e também sobre o *hibridismo* que, por conseguinte, esta tese não esgota o seu estudo.

Se você está lendo essa tese é porque, assim como eu, venceu a pandemia da COVID-19. Estamos vivos para contar para as gerações futuras o que vivemos, o que perdemos e o que ganhamos. Segundo Larrosa, “se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo” (LARROSA, 2020, p. 6). Enxergo um *hibridismo* na docência que nos mescla e nos transforma em algo novo todos os dias em que potencializamos o ensino com o uso das TDIC.

É fato, tinha um vírus no meio do caminho! Na pandemia tivemos medo dele nos contaminar e afetar nossos pulmões, nos fazer parar de respirar... Usamos máscaras. Ficamos reclusos. Nos conectamos a um mundo digital. Habitamos um espaço cibernético. Adaptamos o currículo, nossas práticas e estratégias. Aprendemos novas ferramentas. Elucidamos um novo

conceito para o *hibridismo*. Transformamos nossas casas em salas de aula em múltiplas telas com câmeras abertas e microfones fechados, dependentes da qualidade de conexão da internet. Vimos, nós e nossos alunos, sermos ameaçados por abalos à nossa saúde mental. Seguimos inseguros e nos perguntando quando teríamos nossa vida de volta, nossa rotina escolar, o barulho das salas e dos corredores. Queríamos voltar à vida da nossa rotina escolar. Reconhecemos que a tecnologia traz um mundo de possibilidades e a extensão da sua potência. Descobrimos uma outra forma de ser escola e deu certo! Sobrevivemos. Tomamos mais doses de vacinas. Respiramos fundo! Ufa, voltamos ao presencial!

Quando olho para trás, eu, enquanto pesquisadora, coordenadora e professora, sobrevivente da pandemia da COVID-19, diante de tudo que vivi, investiguei e narrei, escolho reequacionar o meu olhar e as minhas ações direcionadas para o futuro. Não é possível ser a mesma depois da pandemia. Se há um outro mundo, é preciso uma outra coordenadora e uma outra professora para dar conta dos desafios do século XXI pós COVID-19.

Avalio que “a educação é um processo histórico de criação do homem para a sociedade e simultaneamente de modificação da sociedade para benefício do homem” (VIEIRA PINTO, 1982, p. 39). Precisamos olhar com criticidade para o currículo e ver os pontos fortes que devem ser preservados e os pontos a melhorar, os quais seria negligência não aperfeiçoar, como por exemplo, melhorar os instrumentos de avaliação, estar atentos aos cuidados da saúde emocional e investir na formação docente para além da instrumentalização tecnológica. É preciso ter criticidade, ação e também esperança para que os processos pedagógicos sejam mais inclusivos, assertivos e conectados com a vida. Diante de tudo, sigo esperançada, do verbo esperar de Paulo Freire (1993, s/n), pois “a esperança faz parte de mim como o ar que respiro”.

Enquanto caminho para a conclusão das considerações finais desta tese, observo atentamente um mundo maravilhado a se render aos impactos da Inteligência Artificial e o ChatGPT³⁶ ganhando espaço na mídia, nos grupos de *WhatsApp*, na sala dos professores, no interesse dos alunos e nas reflexões dos acadêmicos. Seria esta mais uma forma de *hibridismo* entre o homem e a máquina? O que se constitui a partir dele?

Questiono porque há uma necessidade acelerada de definir, instruir, amedrontar ou maravilhar-se tão precocemente para esse recurso que é gigante na potência tecnológica e na mesma proporção uma ameaça ao desenvolvimento cognitivo da humanidade.

³⁶ Modelo de linguagem baseado em inteligência artificial.

A respeito da Inteligência Artificial, penso que é urgente o desenvolvimento de pesquisas científicas sérias para além da espetacularização da mídia e de formadores de opinião que impulsionam o seu uso sem a criticidade e a cautela que o recurso carece e a educação merece. Há um *hibridismo* a se desbravar, para além da pandemia...

Seguir em frente, investigando, é preciso!

Referências

- ALMEIDA, Fernando José de. Escola, currículo, tecnologias e desenvolvimento sustentável. **Revista e-curriculum**, v. 7, n. 1, 2011.
- ALMEIDA, Fernando José de. **Facilitar ou dificultar?** São Paulo, 2019. Disponível em: encurtador.com.br/sPU79. Acesso em: 20 mar. 2022.
- ALMEIDA, Fernando José de. **Coleção Folha Explica**: Paulo Freire. São Paulo: Publifolha, 2009.
- ALMEIDA, Fernando José de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo e conhecimento escolar como mediadores epistemológicos do projeto de nação e de cidadania. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 3, p. 594-620, 2018.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Currículo e tecnologias em tempos de pandemia**: potencial para adoção de múltiplo hibridismo (2022, no prelo).
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Integração currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação**: Web currículo e formação de professores. 2019. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Letramento digital, multiletramentos e web currículo: convergências múltiplas. BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MOURA, Eduardo (orgs.). **Letramentos e linguagens em movimento**: festschrift para Roxane Rojo. 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; DA SILVA, Maria da Graça Moreira. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, v. 7, n. 1, 2011.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. A crise educacional gerada pelo Covid 19 e as tecnologias: ontem, hoje e caminhos para o futuro. In ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da (orgs.). **De Wuhan a Perdizes**. Trajetos educativos [recurso eletrônico] - São Paulo: EDUC, 2020.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Formação de Educadores com suporte em meio digital**. CNPq. Grupo de Pesquisa. 2003. Disponível em: encurtador.com.br/tMNWZ. Acesso em: 28 fev. 2021.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Inclusão Digital do Professor**: formação e prática pedagógica. São Paulo: Editora Articulação, 2004.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologia na escola**: criação de redes de conhecimentos. 2008. Disponível em: <https://encurtador.com.br/puyT4>. Acesso em: 28 fev. 2021.
- 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, p. 1162-1188, 2014.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. 1928. **No meio do caminho**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sO6TySzyvgE>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, p. 95-103, 2013.
- ANJOS, Rosana Abutakka Vasconcelos; SILVA, Lídia Martins da; DOS ANJOS, Alexandre Martins. Ensino híbrido: Organização e sistematização de conceitos com base em revisão sistemática da literatura. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 6, n. 2, p. 203-220, 2019.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto **As práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC**. Escrevendo o futuro, 2020. Disponível em: encurtador.com.br/gvBLS. Acesso em: 15 abr. 2022.

- BATES, Tony. **Educar na era digital**: design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **O medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BERGMANN, Jhonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra - 1a ed. - Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BLIKSTEIN, Paulo.[et al] **Aprendizagem híbrida?** Orientações para regulamentação e adoção com qualidade, equidade e inclusão. 1a. ed. – São Paulo : D3e, 2022.
- BRANT, Fernando; BORGES, Lô. **Paisagem da janela**. 1977. Disponível em: <https://encurtador.com.br/fiuJ2>. Acesso em: 28 fev. 2022.
- BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Política de Fomento à Implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Disponível em: encurtador.com.br/epy68. Acesso em: 28 fev. 2021.
- BRAUER, Karin Claudia Nin; AGUILAR, Gabriel (orgs.). **Vias para a pesquisa**: reflexões e mediações. São Paulo: Cruzeiro do Sul Educacional. Campus Virtual, 2017.
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.
- BRUNO, Adriana Rocha; PESCE, Lucila. DocênciaS na/com a contemporaneidade: experiências (trans) formadoras em meio à cultura digital e em rede. **Perspectiva**, v. 33, n. 2, p. 589-611, 2015..
- BUSHKO, Katrina. **Por que as escolas brasileiras estão implementando o ensino híbrido**. Blended Learning Universe. 2018. Disponível em: encurtador.com.br/otvTY, Acesso em: 09 jun. 2021
- CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula digital**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido. Porto Alegre: Penso, 2021.
- CANCLÍNI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar y salir de la modernidad. Buenos Aires: Sudamericana, 1992.
- CANNATÁ, Verônica Martins. **Ensino híbrido na educação básica**: narrativas docentes sobre a abordagem metodológica na perspectiva da personalização do ensino. 2017. 158 p. Dissertação (Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.
- CASALI, Alípio. Por um currículo errante. In ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de; SILVA, Maria da Graça Moreira da (orgs.). **De Wuhan a Perdizes**. Trajetos educativos [recurso eletrônico] - São Paulo : EDUC, 2020.
- CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., ROBERTO. **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Prolegômenos ao conhecimento humano**. Epistemologia e educação. PUC-SP: Pós-graduação. Educação: Currículo. 2021. Disponível em: encurtador.com.br/wJO89. Acesso em: 13 mar. 2022.
- CHIZZOTTI, Antonio. Tempos incertos. In ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira da (orgs.). **De Wuhan a Perdizes**. Trajetos educativos [recurso eletrônico] - São Paulo : EDUC, 2020.
- CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O Currículo e os Sistemas de Ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012. Disponível em: encr.pw/dfXU6. Acesso em: 13 mar. 2022.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Trad.: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies** – Literacy learning and the design of social futures. NY: Routledge, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista brasileira de educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.

DEWEY, John. **Experience and Education**. New York: Collier Books, 1938.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

FADEL, Charles; BLIAKI, Maya; TRILLING, Bernie. **Educação em quatro dimensões**: as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2015.

FALCÃO, Dudu; LENINE. **Paciência**. 1999. Disponível em: <https://encurtador.com.br/nEKPR>. Acesso em: 22 mar. 2022.

FISH, Stanley. **Is there a text in this class?** The authority of interpretive communities. Harvard University Press, 1990.

FREIRE, Maximina Maria. (org.). **A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares**: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada. Publicação do GPeAHF, Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. São Paulo, SP. p.1-29. 2010.

FREIRE, Maximina Maria. **A abordagem hermenêutico-fenomenológica e a linguística aplicada**. LAEL PUC-SP, 2019. Disponível em: encurtador.com.br/sEHRT. Acesso em: 22 mar. 2022.

FREIRE, Maximina Maria. Da aparência à essência: a abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. In: ROJAS, J.; STREINGHETA, L. M. (orgs.). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos**. 1ed. Life Editora, 2012.

FREIRE, Maximina Maria. **Uma abordagem metodológica e uma teoria do conhecimento**: relato de um encontro e a emergência de uma tessitura. Vias para a pesquisa: reflexões e mediações. São Paulo: Cruzeiro do Sul Educacional, Campus Virtual, p. 176-182, 2017.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Nós podemos reinventar o mundo**. Disponível em: encurtador.com.br/vAQ16. Acesso em: 29 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GONZAGUINHA. **Sementes do Amanhã**. 1972. Disponível em: <https://encurtador.com.br/fRSTY>. Acesso em 29 ago. 2022.

HAN, Byung-Chul. **Hiperculturalidade**: cultura e globalização. Tradução de Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis, RJ: Vozes, 1ª reimpressão, 2019.

HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. Tradução de Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 3ª reimpressão, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª edição ampliada, 2017.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. Tradução Paulo Geiger. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

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

KERN, Daniela. O conceito de hibridismo ontem e hoje: ruptura e contato. **MÉTIS: história & cultura**, v. 3, n. 6, p. 53-70, 2004.

- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T.T. (Org) **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Tradução Carlos Irineu da Costa. 4ª ed. São Paulo: Editora 34, 2019.
- LATOUR, Bruno. **Não existe sistema capaz de resistir à viralidade da ação política**. El País, 24 jul. 2020. Disponível em: encurtador.com.br/dgjpD. Acesso em 29 ago. 2020.
- LATOUR, Bruno. **Où suis-je?** Onde estou? Paris: La Découverte, 2021.
- LEMKE, Jay L. **Letramento Metamidiático**: Transformando Significados e Mídias. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 49(2): 455-479, Jul./Dez. 2010. Disponível em: encurtador.com.br/vxyGK. Acesso em 15 abr. 2022.
- LEMOS, André. **Ciberespaço e Tecnologias Móveis**. Processos de Territorialização e Desterritorialização na Ciberultura. Universidade Federal da Bahia, jan. 2006. Disponível em: encurtador.com.br/ptvG0. Acesso em: 15 abr. 2022
- LEMOS, André. **COP-26, Metaverso e Antropoceno**. Correio 24 horas, nov. 2021. Disponível em <https://andrelemos.info/metaverso-na-tv-cultura/>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34 Ltda, 1993.
- LINS, Ivan; MARTINS, Vitor. **Novo tempo**. 1980. Disponível em: <https://encurtador.com.br/AHKOX>. Acesso em: 3 maio 2022.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo**: viver na era do capitalismo artista. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- LONDRES, Grupo Nova. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021.
- LOURENÇO, Daiane da Silva. **Desconstruindo o conceito de “leitor ideal”**: uma abordagem teórica sobre o papel de leitores de narrativas. Disponível em <https://goo.gl/y2w7E5>. Acesso em: 3 maio 2022.
- MACHADO, Irene. **Um redirecionamento**: o ponto de vista semiótico. Disponível em: <https://goo.gl/rWkWya>. Acesso em: 28 fev. 2021.
- MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de Souza; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 11a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 3a ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MORIN, Edgar. **O método**: o conhecimento do conhecimento. Tradução Juremir Machado da Silva. 2a ed. Porto Alegre: Sulina, 2002. v. 3.
- NÓVOA, António. **Carta a um jovem investigador em Educação**. Investigar em educação - IIª série, número 3, 2015.
- NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2023.
- NÓVOA, António. **Escola e professores**: proteger, transformar e valorizar. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022

OLIVEIRA, Inês B. **Currículo e processos de aprendizagem ensino**: políticas práticas educacionais cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013. Disponível em: encurtador.com.br/fozHK. Acesso em: 13 mar. 2022.

OLIVEIRA, Inês B. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PARASKEVA, João M. **Projectos de reflexão curricular participada**: uma abordagem deliberativa do currículo. 1998.

PARASKEVA, João M.; OLIVEIRA, Lia Raquel. **Currículo e tecnologia educativa: volume 2**. Edições Pedagogo, 2008.

PASSOS, Gabriel de Moura. **Laços**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mUiYzXvjGlk>. Acesso em: 09 jun. 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas da experiência na pesquisa-formação**: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Tradução Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

POWELL, Baden; MORAES, Vinícius de. **Samba da benção**. 1967. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ejxVX>. Acesso em: 15 abr. 2022.

RODRIGUES, Guilherme de Faria. **Phaine: Revista de Estudos Sobre a Antiguidade**. N. 1, V.1. Janeiro – julho de 2016.

ROJO, Roxane. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. *ESpecialist*, v. 38, n. 1, p. 1, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa currículo?** In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. Por que nos importamos com o futuro? In: JARAUTA, Beatriz; IMBERNÓN, Francisco. **Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Penso, 2015.

SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. *Revista tempos e espaços em educação*, v. 7, n. 14, p. 15-22, 2014.

SANTAELLA, Lúcia. Desafios da ubiquidade para a educação. *Revista Ensino Superior Unicamp*, v. 9, n. 1, p. 19-28, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A imperiosa necessidade de uma teoria e prática pedagógica radical crítica: diálogo com Jurjo Torres Santomé. [Entrevista concedida a] PARASKEVA, João M.; GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Currículo sem Fronteiras*, v. 4, n. 2, pp. 5-32, Jul/Dez 2004.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Por uma escola inclusiva e democrática: entrevista com Jurjo Torres Santomé. [Entrevista concedida a] CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de; FETZNER, Andrea Rosana; TORRES. *Revista e-Curriculum*, v. 20, n. 1, p. 14-39, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra, Oficina do CES, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Grupo Almedina, 2020.

SANTOS, Lulu. 1988. **A cura**. Disponível em: <https://encurtador.com.br/hmLV6>. Acesso em: 09 jun. 2022.

SCHEIDEL, Walter. **Violência e a história da desigualdade**. Da idade da pedra ao século XXI. Tradução Vera Ribeiro, 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

SILVA, Marcio Antonio. **Práticas sociais híbridas:** contribuições para os estudos curriculares em Educação Matemática. Horizontes, v. 30, n.2, p. 95-102, jul. dez. 2012.

SILVA, Maria da Graça Moreira; ALMEIDA, Fernando José de. O currículo como direito e a cultura digital. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 2, p. 1233-1247, 2014.

SILVA, Jorge; MONTE, Marisa; FLOR. **Pra melhorar.** 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G3SHN7pmDHE>. Acesso em: 09 jan. 2023.

SINGER, Helena. **COVID-19:** Nada será como antes. Centro de Referência em educação integral. 2019. Disponível em: encurtador.com.br/vCNO5. Acesso em: 09 jun. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. **A pedagogia de Dewey** (Esboço da teoria de educação de John Dewey). In: WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. John Dewey. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. anto

VALENTE, José Armando. O Ensino Híbrido veio para ficar. In BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). In: **Ensino Híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

VALENTE, José Armando. **Tecnologias e educação a distância no ensino superior:** uso de metodologias ativas na graduação. Trabalho & Educação, v. 28, n.1, p. 97-113, jan-abr. 2019. Disponível em encurtador.com.br/ehoHQ. Acesso em: 09 jun. 2021.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O Conceito de tecnologia.** Volumes 1 e 2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos.** Autores Associados, 1982.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. 520 p.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Métodos para Ensinar Competências.** Porto Alegre: Artmed, 2020.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital:** os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Contexto, 2019.

Apêndice A - Declaração de responsabilidade da pesquisadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Verônica Martins Cannatá, RG nº 23.754.230-4, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, sob a orientação da Professora Doutora Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, proponho o desenvolvimento da pesquisa qualitativa intitulada: **“HIBRIDISMO: CURRÍCULO, INTERAÇÕES HUMANAS E A COMPLEXIDADE NAS FRONTEIRAS”**, que tem por objetivo investigar o hibridismo e seus impactos no campo de atuação, de conectividade, de aprendizagem em rede e de concepções metodológicas; além de contextualizar a cultura escolar e como se estabeleceu o hibridismo numa instituição privada, centenariamente tradicional e presencial. Na análise temporal de 2 anos, o currículo prescrito pela BNCC será investigado por quais lacunas, durante o Ensino Emergencial Remoto e o Híbrido, as competências 4 (Comunicação), 5 (Cultura Digital) e 9 (Empatia e cooperação) foram aplicadas pelo viés de um currículo vivido, imbricado pelas tecnologias digitais e pela interdisciplinaridade. Sobre a formação e prática docente, pretende-se apontar perspectivas para um hibridismo metodológico e com quais habilidades o professor pode se constituir para dar conta das demandas desta era, contemplando as transformações do ensino-aprendizagem e em quais zonas de intersecção a tecnologia impactou, impacta ou impactará o currículo antes, durante ou pós pandemia. Para tanto, peço autorização à Direção-geral Educacional da instituição para obtenção e análise dos dados por meio de protocolos e comunicados elaborados, no período de março/2020 a março/2022, como também para realização de entrevistas com a equipe pedagógica e com os alunos do Comitê Gestor Discente de Tecnologia. A saber, as entrevistas acontecerão fora do horário de trabalho/aula da pesquisadora e dos participantes, observando-se os esclarecimentos abaixo:

ESCLARECIMENTOS:

- 1) A participação nesta pesquisa é de livre escolha, com a garantia de sigilo de identificação da instituição em análise;
- 2) A participação nesta pesquisa é de livre escolha com a garantia de sigilo de identificação dos sujeitos que se dispuserem a participar e, ainda, retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- 3) A pesquisa não envolverá nenhum tipo de custo para os participantes;
- 4) A participação na pesquisa não possibilita desconforto ou risco ao participante por se tratar de uma aplicação de questionário e/ou realização de uma conversa hermenêutica. Se alguma questão causar desconforto, o sujeito poderá declinar de respondê-la.

São Bernardo do Campo, 8 de junho de 2021.

Verônica Martins Cannatá

Verônica Martins Cannatá

De acordo
Eminatá
08.06.2021
Valdenice Minatel
Diretora-Geral Educacional

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Eu, Verônica Martins Cannatá, RG nº 23.754.230-4, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, sob a orientação da Professora Doutora Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, proponho o desenvolvimento da pesquisa qualitativa intitulada: **“HIBRIDISMO: CURRÍCULO, INTERAÇÕES HUMANAS E A COMPLEXIDADE NAS FRONTEIRAS”**, que tem por objetivo investigar o hibridismo e seus impactos no campo de atuação, de conectividade, de aprendizagem em rede e de concepções metodológicas; além de contextualizar a cultura escolar e como se estabeleceu o hibridismo numa instituição privada, centenariamente tradicional e presencial. Na análise temporal de 2 anos, o currículo prescrito pela BNCC será investigado por quais lacunas, durante o Ensino Emergencial Remoto e o Híbrido, as competências 4 (Comunicação), 5 (Cultura Digital) e 9 (Empatia e cooperação) foram aplicadas pelo viés de um currículo vivido, imbricado pelas tecnologias digitais e pela interdisciplinaridade. Sobre a formação e prática docente, pretende-se apontar perspectivas para um hibridismo metodológico e com quais habilidades o professor pode se constituir para dar conta das demandas desta era, contemplando as transformações do ensino-aprendizagem e em quais zonas de intersecção a tecnologia impactou, impacta ou impactará o currículo antes, durante ou pós pandemia, com a realização do preenchimento de um formulário e uma conversa hermenêutica, para a coleta de dados que envolve amostras de educadores e estudantes.

ESCLARECIMENTOS:

1. A participação nesta pesquisa é de livre escolha com a garantia de sigilo de identificação dos sujeitos que se dispuserem a participar e, ainda, retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
2. A pesquisa não envolverá nenhum tipo de custo para os participantes;
3. A participação na pesquisa não possibilita desconforto ou risco ao participante por se tratar de uma aplicação de questionário e/ou realização de uma conversa hermenêutica. Se alguma questão causar desconforto, o sujeito poderá declinar de respondê-la.
4. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

São Bernardo do Campo, _____ de _____ de 2022.

Verônica Martins Cannatá

Consentimento do(a) colaborador(a)

Nome completo e assinatura: _____

Local, dia/mês/ano: _____, ____/____/____

Apêndice C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Verônica Martins Cannatá, RG nº 23.754.230-4, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, sob a orientação da Professora Doutora Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, farei uma pesquisa com o nome: **“HIBRIDISMO: CURRÍCULO, INTERAÇÕES HUMANAS E A COMPLEXIDADE NAS FRONTEIRAS”**, pretendo investigar o hibridismo e seus impactos na sala de aula durante a pandemia do Covid-19. A minha pesquisa analisará 2 anos do Ensino Emergencial Remoto e o Híbrido nas competências 4 (Comunicação), 5 (Cultura Digital) e 9 (Empatia e cooperação). Quero analisar como foram as aulas antes, durante ou pós pandemia, para isso vou conversar com você, ouvir a sua opinião e gravar a nossa conversa.

ESCLARECIMENTOS:

1. A participação nesta pesquisa é de livre escolha com a garantia de sigilo e, ainda, você pode retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
2. A pesquisa não envolverá nenhum tipo de custo para você;
3. A participação na pesquisa não possibilita desconforto ou risco a você por se tratar de uma aplicação de uma conversa hermenêutica. Se alguma questão causar desconforto, você não precisa respondê-la;
4. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br

São Bernardo do Campo, _____ de _____ de 2022.

Verônica Martins Cannatá

Consentimento do(a) pai/mãe ou responsável pelo(a) aluno(a)

Nome do(a) aluno(a): _____

Nome completo do(a) pai/mãe ou responsável: _____

Assinatura do(a) pai/mãe ou responsável: _____

Local, dia/mês/ano: _____, ____/____/____

Apêndice D - Questionário de perfil dos sujeitos da pesquisa (professores)

Nome:

Idade:

Gênero: () Masculino () Feminino () Outro

Grau de escolaridade: () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado

Há quanto tempo você atua como professor?

Sua escola é da rede () pública () privada

Nesta escola, leciona há quantos anos?

Em que ano/série?

Em média, quantos alunos por sala?

Qual componente curricular?

Para quantas turmas você leciona?

Carga horária semanal de trabalho?

Trabalha em outra rede () sim () não Se sim, qual? _____

Pensando na sua profissão, se pudesse escolher uma única palavra para o que viveu na pandemia, qual seria?

Apêndice E - Questionário de perfil dos sujeitos da pesquisa (alunos)

Nome:

Idade:

Gênero: () Masculino () Feminino () Outro

Ano/ Série:

Sua escola é da rede () pública () privada

A quanto tempo você estuda nessa escola??

Em que ano/série?

Pensando na escola, se pudesse escolher uma única palavra para o que viveu na pandemia, qual seria?

Apêndice F - Roteiro da conversa por tópicos (professores)

- Quando você se deparou com o ensino emergencial remoto...
- Quando você se deparou com o híbrido...
- Sobre a sua fluência tecnológica antes da pandemia...
- Sobre a sua fluência tecnológica durante a pandemia...
- Como você olha e avalia a sua prática docente antes da pandemia...
- Como você olha e avalia a sua prática docente durante a pandemia...
- Experiências que gostaria de destacar como referência da sua prática pedagógica na pandemia...
- No período pandêmico, as suas dificuldades no uso da tecnologia, destacando o que não deu certo e o que te surpreendeu...
- Sobre as mudanças no seu papel e no papel dos alunos...
- Pensando do currículo prescrito pela BNCC para o currículo vivido, durante o Ensino Emergencial Remoto e o Híbrido, as competências 4 (Comunicação), 5 (Cultura Digital) e 9 (Empatia e cooperação) ...
- Suas perspectivas para um hibridismo metodológico...
- Como legado da pandemia...

Apêndice G - Roteiro da conversa por tópicos (alunos)

- Como você se sentiu quando soube que as aulas seriam somente *on-line* e que a escola ficaria fechada...
- Como você se sentiu quando soube que as aulas seriam *on-line* e com rodízio para as aulas presenciais...
- Como era a sua fluência tecnológica antes da pandemia...
- Como foi a sua fluência tecnológica durante a pandemia...
- Como você olha e avalia a sua vida de aluno antes da pandemia...
- Como você olha e avalia a sua vida de aluno depois da pandemia...
- Experiências que você gostaria de contar como referência da sua prática de estudo na pandemia...
- No período pandêmico, as suas dificuldades no uso da tecnologia, destacando o que não deu certo e o que te surpreendeu...
- Que mudanças você observou no seu papel e no papel dos professores...
- Pensando no que você aprendeu durante as aulas *on-line* e as aulas híbridas, como você acha que aconteceu a Comunicação, a Cultura Digital, a Empatia e a Cooperação na escola, com os professores e com os seus amigos...

Anexo A - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP)

 principal 

Público

Pesquisador

Alterar Meus Dados

VERONICA MARTINS CANNATA - Pesquisador | V

Cadastros

Sua sessão expira em: 38m

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

—

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Hibridismo: currículo, interações humanas e a complexidade nas fronteiras

Pesquisador Responsável: VERONICA MARTINS CANNATA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51429821.7.0000.5482

Submetido em: 09/10/2021

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1805413

Anexo B - Centro de inovação da escola

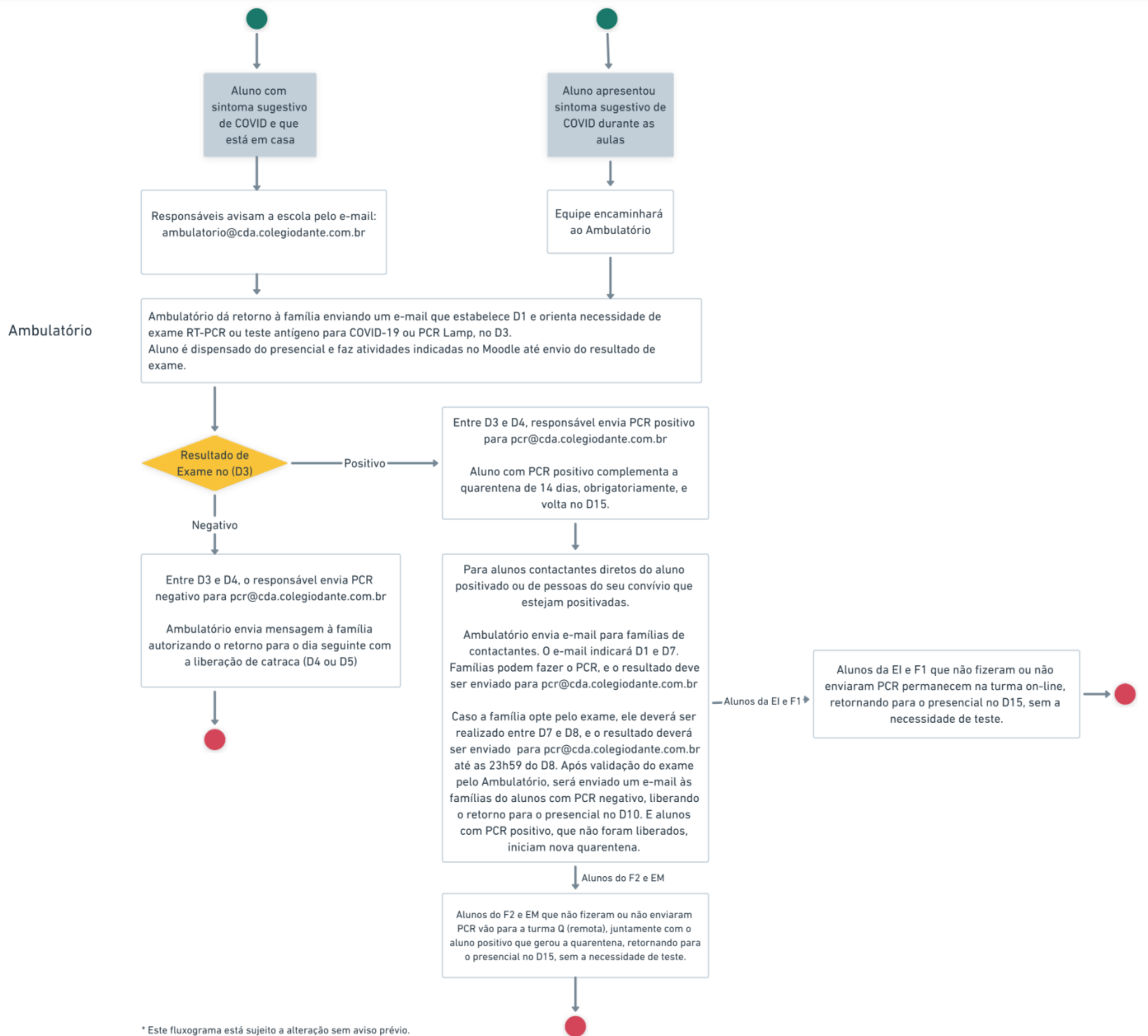
O Centro de Inovação da escola é composto pelas equipes:

- a. Tecnologia da informação (18 funcionários)
 - 1 diretora geral-educacional
 - 4 supervisores, sendo 1 de suporte, 1 de infraestrutura e rede, 1 de desenvolvimento e 1 de ERP/RM
 - 2 técnicos
 - 2 estagiários

- b. Tecnologia educacional (22 funcionários)
 - 1 coordenadora
 - 1 assistente de coordenação
 - 14 professores (graduação em educação com especialização³⁷ em tecnologia)
 - 4 instrutoras de laboratórios (graduação em educação)
 - 2 atendentes

³⁷ Especialização *Lato Sensu*, Mestrado ou Doutorado.

Anexo C - Orientações COVID-19



Anexo D - Termo de Responsabilidade - Uso de Chromebook

Por este termo, formalizamos nesta data, que na aula de STEAM-S, foi realizada a leitura e a explicação das orientações gerais e regras sobre o uso do Chromebook em sala de aula, as quais deverão ser cumpridas durante todo o período letivo de 2022.

Eu, _____, do ____º ano _____, assumo as responsabilidades abaixo:

1. Só utilizar o Chromebook com a autorização do professor. O uso sem autorização do professor está sujeito à ação disciplinar;
2. Os Chromebooks, numerados, deverão ser utilizados individualmente de acordo com o número da chamada e devem estar nas mesmas condições de uso, tanto em fevereiro como em novembro de 2022;
3. É proibido personalizar o dispositivo, seja com canetas coloridas ou adesivos, assim como, não é permitido também tirar a etiqueta de identificação, bem como os adesivos de fábrica ou a placa de patrimônio;
4. Ser responsável pelo equipamento durante todo o tempo que estiver com ele fora do armário. Ter máximo cuidado com o equipamento em cima da mesa e quando não estiver usando, deixá-lo embaixo da carteira;
5. Não compartilhar senhas nem tentar “quebrá-las” (descobri-las). O compartilhamento de uma senha poderá tornar o aluno responsável por qualquer problema daí originado e, conseqüentemente, sujeito à ação disciplinar;
6. Não tentar localizar e nem utilizar materiais tidos como inaceitáveis em um ambiente escolar. Isso inclui material pornográfico, obsceno, imagens violentas, assim como expressões, sons, músicas, vídeos ou outros conteúdos inapropriados;
7. Manter o dispositivo em segurança quando houver deslocamento para outros espaços fora da sala de aula, solicitados/ autorizados pelos professores;
8. Não deixar o equipamento próximo à garrafas de água, no chão ou dentro da mochila;
9. Não deverá acessar às redes, nem mesmo rotear a internet de seu dispositivo pessoal para obter acesso a sites não autorizados na rede do Colégio; sujeito à ação disciplinar;
10. Comunicar imediatamente ao professor ou a(ao) Coordenador(a) de Relações Humanas e Convivência qualquer ocorrência, seja falha de sistema/aplicação ou dano externo que o dispositivo apresente;

11. Ser responsável por conectar a fonte de carregamento ao guardar o Chromebook no carrinho, de maneira que esteja sempre carregado para uso. Caso seja identificada uma falha no carregamento, imediatamente comunicar ao professor ou a(ao) Coordenador(a) de Relações Humanas e Convivência que acionarão a equipe Suporte do Colégio;
12. Ser inteiramente responsável pela segurança dos dados no equipamento que seja conectado por ele, portanto, fazendo o login no início do uso e não se esquecendo de fazer o logoff no final do uso;
13. Sempre que solicitado, disponibilizar, para inspeção por técnico ou professor do Colégio, qualquer mensagem ou arquivo recebido ou enviado, seja qual for a fonte ou o destino na internet. Portanto, as informações acessadas, assim como os arquivos baixados, armazenados ou transferidos, não são privativos do aluno;
14. Em caso de dano/avaria causado pelo aluno ou por terceiros, será realizada uma averiguação da ocorrência sujeito à ação disciplinar ou solicitação de reparo ou reposição do dispositivo pelo(s) responsável(is) do(s) aluno(s) envolvido(s).

Ao assinar este termo, concordo em cumprir todas as condições listadas acima e assumir, assim, a responsabilidade pelo uso adequado do Chromebook em sala de aula no ano letivo de 2022.

Assinatura do(a) aluno(a): _____

São Paulo, _____ de fevereiro de 2022.