

**Lições para além da pandemia: a necessidade de interação entre estudantes e professores para organização de um currículo híbrido e compartilhado**

*Lessons beyond the pandemic: the need for interaction between students and professors for organizing a hybrid and shared curriculum*

Adriano Edo Neuenfeldt

Rogério José Schuck

Derli Juliano Neuenfeldt

**Universidade do Vale do Taquari (Univates)**

Lajeado-RS-Brasil

**Resumo**

Este artigo, que é o recorte de uma pesquisa que, desde 2020, acompanha estudantes e professores de uma Instituição de Ensino Superior do Sul e outra do Nordeste do Brasil, tem como objetivo principal analisar a compreensão dos pesquisados a partir de suas percepções sobre a virtualização das aulas presenciais, ocorridas no período da pandemia de Covid-19, sob o ponto de vista da interação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, na qual foi usado o *Google Forms* para a coleta de dados. Como resultados, foram desveladas as seguintes necessidades: organização de estratégias de ensino que propiciem maior interação entre professores e estudantes, mediante o uso das tecnologias digitais; articulação de um currículo que atenda às necessidades do ensino virtualizado; uma compreensão mais abrangente a respeito do ensino híbrido.

**Palavras-chave:** Ensino virtualizado; Pandemia; Interação.

**Abstract**

This article is an excerpt from research that has been following since 2020 students and professors from a higher education institution in the south and another in the northeast of Brazil. Its main objective is to analyze the understanding of those surveyed based on their registrations about the virtualization of face-to-face classes, which took place during the Covid-19 pandemic, from the aspect of interaction. This is a qualitative and descriptive research that used *Google Forms* for data collection. As a result, the following needs were revealed: organization of teaching strategies that provide greater interaction between professors and students through the use of digital technologies; articulation of a curriculum that meets the needs of virtualized learning and a broader understanding of blended learning.

**Keywords:** Virtualized teaching; Pandemic; Interaction

## **Introdução**

Se o ano de 2020 foi marcado por um grande desafio sanitário de ordem global, a pandemia causada pelo vírus Sars-Cov-2 (Covid-19), 2022 traz de volta as aulas presenciais nas instituições de ensino. Com elevada infectividade, o vírus Sars-Cov-2 (Covid-19) preocupou a todos, quanto aos cuidados necessários para evitar sua difusão, enfatizando preventivamente a questão da higiene, o uso de máscaras e o distanciamento físico/social, como foi recomendado pela Organização Mundial da Saúde (WHO, 2020), fazendo com que as famílias, a escola, os estudantes e os professores se envolvessem no assunto.

Nesse meio tempo, as instituições de ensino procuraram adaptar-se rapidamente ao ensino virtualizado. Quem tinha algum preconceito com essa modalidade de ensino, deparou-se com a necessidade de recorrer às tecnologias digitais como sendo a opção que se mostrou possível naquele momento. Essa opção foi fomentada pelas próprias condições impostas pelo isolamento físico/social, na tentativa de dar prosseguimento às atividades educacionais. Além disso, a emergência imposta pela pandemia contribuiu para que muitos professores e estudantes usassem e validassem várias ferramentas tecnológicas de modo virtualizado e de modo síncrono, assumindo a atitude de aprender na prática.

Entretanto, esse período foi marcado não somente pela busca de tecnologias, mas de relatos e depoimentos de estudantes e de professores carregados de significado, que, muitas vezes, expressavam uma preocupação que ia além do conteúdo. A partir disso, transparece a problemática do presente artigo: após mais de dois anos de distanciamento social na pandemia, o que mudou nos processos de ensino e de aprendizagem? Ressalta-se que o artigo não busca respostas definitivas, mas dialogar com as percepções de professores e estudantes universitários que, mediante as experiências vivenciadas durante o período pandêmico, desvelam as relações que foram e estão sendo tecidas com o saber, a partir da mediação das tecnologias digitais.

Desse modo, enfatiza-se que a proposta articulada tem como objetivo principal analisar a compreensão de estudantes e professores do Ensino Superior, segundo suas percepções sobre o processo de virtualização das aulas presenciais, de forma síncrona,

ocorridas a partir de 2020. Ressalta-se que o estudo coincide com o período da pandemia (Covid-19). Destacaram-se aspectos positivos e dificuldades que emergiram, principalmente, na questão da interação, além de contribuírem para o desenvolvimento de estratégias no retorno à presencialidade refletindo a respeito de um currículo híbrido e compartilhado.

O trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla, que no momento vem sendo realizada em quatro espaços distintos, a saber: com estudantes e professores de uma Instituição de Ensino Superior do Sul do Brasil, com professores de uma Instituição de Ensino Superior do Nordeste do Brasil e, mais recentemente, em fase de desenvolvimento, com professores de uma Instituição de Ensino Superior da Colômbia e outra de uma Instituição de Ensino Superior de Portugal. Para este trabalho são discutidas as informações coletadas com as duas primeiras Instituições.

Por fim, justifica-se a importância da pesquisa tendo em vista essa amplitude e o acompanhamento que vem realizando, uma vez que iniciou no mesmo período em que começaram e foram intensificados os cuidados com a Covid-19. Além disso, ela continua mantendo o vínculo com professores e estudantes nesse período de transição pós-pandemia.

### **Encaminhamentos metodológicos**

As discussões apresentadas neste artigo são provenientes de informações coletadas e discutidas a partir do primeiro semestre de 2020, pelo grupo de pesquisa “Ensino virtualizado em novos tempos” vinculado a uma Instituição de Ensino Superior do Sul do Brasil. As informações foram organizadas durante a continuidade das aulas presenciais dos cursos de graduação, por meio de aulas virtualizadas de forma síncrona, utilizando ambientes virtuais de aprendizagem, tais como o *moodle* e o *classroom*. Essa organização tem o intuito de contribuir para a sistematização de pontos relevantes, envolvendo os processos de ensino e de aprendizagem, no que tange à virtualização das aulas.

O presente estudo tem abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2013) e caráter descritivo (TRIVIÑOS, 2009). O *lócus* de estudo foi em instituições de Ensino Superior, uma do Sul (Instituição A) e outra do Nordeste do Brasil (Instituição B), envolvendo professores e estudantes da primeira, e professores da segunda instituição. Estruturalmente, a pesquisa foi organizada em três fases conforme ilustra a Figura 1, na sequência, sendo que para 2023 será

*Lições para além da pandemia: a necessidade de interação entre estudantes e professores para organização de um currículo híbrido e compartilhado*

ampliada, envolvendo professores de uma Instituição de Ensino Superior da Colômbia e de uma Instituição de Ensino Superior de Portugal.

**Figura 1 - Organização da pesquisa**



Fonte: Dos autores, 2022.

A primeira fase (F1), a de mapeamento, realizada no primeiro semestre de 2020, contemplou questionamentos a respeito das tecnologias digitais, ensino e aprendizagem, com o intuito de observar as percepções de 40 professores de uma Instituição de Ensino Superior, das seguintes áreas de conhecimento: Saúde, Humanidades, Ciências Sociais, Gestão, Educação, Ciências Exatas, Engenharias e Tecnológicas. Ao mesmo tempo, buscou-se analisar as percepções de 247 estudantes dessa mesma Instituição.

Na segunda fase (F2), denominada de acompanhamento, buscou-se verificar as percepções dos professores após um ano de pandemia. Nesta fase, estiveram envolvidos 12 professores pertencentes ao mesmo grupo focal da primeira fase. Além disso, foram analisadas as percepções de 53 professores de uma Instituição de Ensino Superior do Nordeste do Brasil, que permitiu a triangulação de informações. Atualmente a proposta está sendo ampliada, envolvendo professores da pós-graduação da primeira Instituição, bem como professores de graduação da Instituição de Ensino Superior do Nordeste.

Na terceira fase (F3), em andamento, busca-se analisar qualitativamente as informações que estão sendo produzidas durante a pesquisa, para compreender como os processos de ensino e de aprendizagem foram articulados no período de pandemia e, a partir disso, propor encaminhamentos que contribuam com tais processos.

Como instrumento de coleta de informações, foram usados questionários no *Google Forms*, com questões abertas e de múltipla escolha, procurando contemplar as experiências dos professores e estudantes, relativas à virtualização das aulas. Foram abordados, por exemplo, questionamentos a respeito das tecnologias mais utilizadas e do seu domínio; de como avaliam a experiência do ensino virtualizado, destacando aspectos positivos e negativos, a satisfação com a aprendizagem, as possibilidades de interação com colegas, as diferenças entre o ensino presencial e o virtual.

Quanto à análise das informações obtidas nos questionários, realizou-se uma aproximação com a análise textual discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2013), destacando categorias que expressam as compreensões dos professores e estudantes, sistematizando-as em categorias emergentes.

O desvelamento das categorias emergentes se deu mediante interação com as informações coletadas nas respostas dos questionários. Inicialmente elas foram organizadas numa planilha e, a seguir, foi realizada uma leitura de todo o material. Na sequência, buscou-se dialogar com as percepções dos estudantes e professores quanto ao ensino virtualizado, visando identificar questões emergentes, em conformidade com o que se pretendia investigar. Nas palavras de Moraes e Galiazzi (2013, p. 12):

[...] como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

Desse diálogo, surgiram alguns elementos em comum, que por sua vez puderam ser agrupados em categorias a partir da conjunção de elementos discursivos semelhantes entre si. Uma vez passado o processo de unitarização do *corpus* textual, foi possível desvelar e dialogar com pontos de relevância, dentre eles: a preocupação com a falta ou dificuldade de interação que permeou os depoimentos, tanto de estudantes quanto professores; as percepções quanto às tecnologias digitais; as percepções quanto às estratégias de ensino; as percepções quanto a um currículo compartilhado e híbrido.

Quanto aos cuidados éticos, todos os participantes autorizaram o uso das informações na pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, estando cientes dos objetivos da pesquisa, dos riscos e dos benefícios, bem como da garantia do sigilo do nome na divulgação da pesquisa. Durante a pesquisa, os envolvidos foram identificados com um

número (por exemplo, Estudante E1 ou Professor P1) e, no caso dos professores, acrescentou-se a fase e a instituição (por exemplo, Professor P1-F1- IA).

### **Resultados e discussões**

Diante das mudanças impostas pela pandemia, percebeu-se que as instituições não podem permanecer estagnadas na mesma lógica organizacional, haja vista que os estudantes não estão mais enfileirados nas salas de aula presencial, à espera de informações disponibilizadas pelo mestre professor. Na pandemia, percebeu-se que a própria concepção de presencialidade necessitou ser adequada. Algumas palavras foram incorporadas de modo mais assíduo ao vocabulário, como, por exemplo, *síncrono*, *assíncrono*, *off-line*, *on-line*. As exigências e necessidades frente ao advento das tecnologias também foram readequadas. As discussões outrora fomentadas pela dicotomia presencial e à distância foram direcionadas para o uso das tecnologias digitais nesse período de pandemia. Fato observável durante o desenvolvimento da pesquisa.

Masetto (2013, p. 23-24) assevera que houve um tempo em que se acreditava que a tecnologia resolveria os problemas da educação, mas também pondera que “[...] queremos que nossos objetivos sejam atingidos da forma mais completa e adequada possível e, para isso, não podemos abrir mão da ajuda de uma tecnologia pertinente”. Porém, um estudante relata que está pouco à vontade para interagir com seus colegas e professores, conforme o exemplo que segue, em que ele argumenta: “[...] não me sinto à vontade para fazer isso *on-line* (Estudante E116)”. Logo, percebe-se que o ensinar e o aprender não dependem somente de tecnologias, mas das relações que são tecidas nos ambientes de ensino, inclusive, nos virtuais.

A partir das percepções dos estudantes, é possível evidenciar que, apesar de destacarem vantagens do ensino virtualizado, principalmente no que diz respeito à não necessidade de deslocamento, em seus depoimentos, também se observa que muitos esperavam mais do modo como os processos de ensino e de aprendizagem foram desenvolvidos, particularmente, no que diz respeito às dificuldades relativas à interatividade.

Outro aspecto de destaque foi que os estudantes careceram de um espaço para conhecer seus colegas e aprender em conjunto, como afirma o Estudante E44: “A questão da

interação e da troca de conhecimento com os colegas. Acredito que isso seja o maior ponto negativo”. No mesmo sentido, o Estudante E58 observa que “apesar de estar sendo muito satisfatória essa modalidade de ensino (referindo-se às aulas virtuais), os encontros presenciais e as conversas de sala de aula contribuem muito para a compreensão”. Pensamento idêntico também se constata no depoimento do Estudante E130:

*A convivência com os demais colegas forma uma rede bem importante tanto em relação à discussão de problemas da disciplina como também no compartilhamento de experiências. Isso é um pouco prejudicado, pois, nesse caso, nem conhecemos alguns dos colegas que temos (Estudante E130).*

Entretanto, essa necessidade de interação, como afirmam Palloff e Pratt (2015, p. 71), deve referir-se “[...] não apenas à comunicação que deve ocorrer entre o estudante e o instrutor e entre o estudante e outros estudantes, mas também entre o estudante e o conteúdo do curso”.

Além das vantagens mencionadas anteriormente, outras transparecem, como afirma o Estudante E216, argumentando que, em determinadas disciplinas, “[...] os professores gravam as aulas por videoconferência e deixam disponíveis para os alunos, isto é excelente, pois assim podemos rever, caso tenha ficado alguma dúvida ou até mesmo para fazer nossas próprias anotações com calma”. O Estudante E190 esclarece que o “deslocamento é um dos principais pontos positivos das aulas virtuais, pessoas que moram distante da instituição que era preciso pegar transporte para assistir às aulas agora podem acessá-las de forma mais rápida e fácil”, enquanto o Estudante E162 compartilha que consegue participar mais: “[...] com a câmera fechada, me sinto melhor e mais tranquila”. Na sala de aula virtual síncrona, há a necessidade de organizar estratégias de ensino que possibilitem a interação. Somente a abertura das câmeras, muitas vezes exigida pelo professor, não é garantia de que eles interagirão.

Na sala de aula presencial, interage-se não somente com o conteúdo, mas mediante as relações estabelecidas com os colegas e com o professor. É possível, por exemplo, entre um assunto e outro, haver um espaço para confidências, para a troca de informações, para conhecer melhor o outro. Nesse sentido, o depoimento do Estudante E159 pode servir como exemplo: “Acho que foi uma ótima alternativa adotada pela instituição por conta da pandemia, mas estar com gente não é a mesma coisa do que estar com o computador, vendo gente”. Conforme Serres (2001, p. 314), o corpo interage com o mundo na sua totalidade, por

*Lições para além da pandemia: a necessidade de interação entre estudantes e professores para organização de um currículo híbrido e compartilhado*

meio de todos os sentidos que se fazem presentes simultaneamente. Por isso, “a mente vê, a linguagem vê, o corpo visita”. Assim, a possibilidade de o corpo apreender o mundo na sua complexidade parece mais limitado, quando se referem ao virtualizado.

Mesmo quando são traçadas estratégias para que o ambiente de aprendizagem fique mais descontraído, mais interativo, fica mais difícil ou mesmo impossível de os estudantes combinarem, por exemplo, um cafezinho no momento do intervalo, na cantina da universidade. Diante das narrativas dos estudantes, na modalidade virtual, mesmo que haja muitas vantagens, há um sentimento de falta, de ausência de interação e de relações, que, outrora, eram tecidas para além da sala de aula, muitas vezes preenchidas em espaços não formais de ensino.

Morin (2021, p. 44) descreve a presença do desafio existencial pós-pandemia como sendo uma nova relação com o tempo, argumentando que o isolamento foi “[...] uma reclusão, mas também uma libertação interior em relação ao tempo cronometrado [...]”. Nesse sentido, questionamo-nos, após esse período, se “deixaremos de subordinar o principal, nossa própria realização e nosso elo afetivo com outras pessoas, ao que é secundário ou mesmo fútil”. Pelos depoimentos, percebe-se que os estudantes estão dispostos a valorizar o que vivenciaram no período pandêmico, conforme sinaliza o Estudante E167: “Penso que houve um reinventar para se adaptar a essa nova forma de vida e um reinventar o que deu certo, que aconteceu e que os estudantes também abraçaram e isso, com certeza, é positivo saber que podemos realizar mesmo distantes” e poderá estender-se para o espaço universitário num retorno à presencialidade.

Além do sentimento de falta de interação com os colegas, também é possível perceber as dificuldades de interação dos estudantes com o professor. Elas aparecem, por exemplo, em momentos de solicitar mais explicações: “A falta de debate com o professor, para pedir mais explicações sobre determinado assunto” (Estudante E13); “Em alguns momentos, a explicação e a compreensão são dificultadas, assim como a conversa e a discussão de assuntos com colegas e o professor” (Estudante E71); na necessidade de conversar: “O contato humano com o professor e colegas para conversar, tirar dúvidas, faz falta” (Estudante E55); na necessidade de diminuir o distanciamento, tendo como ponto negativo a “Distância dos colegas e professores, não convivendo no ambiente de ensino” (Estudante E81); “não ter o contato da sala de aula” (Estudante E123); e na falta troca de informações:



“[...] com os colegas, às vezes não temos muita intimidade para chamar nas redes sociais. É ruim também, porque muitas vezes queremos tirar pequenas dúvidas com os professores, o que seria muito mais fácil dentro da sala de aula” (Estudante E86).

Essa interação, que perpassa pelo professor, acende o alerta para a importância do seu papel. Ghedin (2009, p. 7) ressalta que “o professor, para que seja um profissional qualificado, deve dominar um conjunto de saberes que se constituem de práticas e de experiências da própria atuação profissional, que iluminam e condicionam as nossas decisões, ao longo do processo de ensino”. Constatou-se que os estudantes reconhecem o esforço que os professores fizeram para adequar-se ao ensino virtualizado, como enfatiza o Estudante E43: “Com as aulas virtuais, os professores também tiveram que se reinventar, e com isso tivemos a participação (virtual) de outros professores e especialistas no assunto estudado, acredito que isso está sendo muito valioso, só aumenta o aprendizado”; ou no relato do Estudante E212: “Algo positivo que pude observar foram professores que antes não eram adeptos das tecnologias, se reinventando e aprendendo a lidar com algo que hoje faz parte do nosso cotidiano”. Dessa forma, o professor passou a atuar como um mediador pedagógico no ensino; é por intermédio dele, com o auxílio das tecnologias, sobretudo, das digitais, que os conteúdos foram organizados para potencializar a aprendizagem.

No entanto, os estudantes também sinalizam que as tecnologias poderiam ser mais exploradas, como afirma o Estudante E43: “Podemos explorar mais a tecnologia!”. Palloff e Pratt (2015) apresentam como opção para o ensino virtualizado, iniciar com o uso das tecnologias em aulas presenciais e à medida que a experiência aumenta, passar para aulas totalmente *on-line*. Com a pandemia, o processo se inverteu, isto é, necessitou-se das tecnologias digitais para dar continuidade aos cursos de modo virtualizado. Com o abrandamento do isolamento físico/social, tenta-se levar algumas das experiências da pandemia para as salas de aulas presenciais.

Até aqui, destacamos os depoimentos de estudantes acerca dos processos de ensino e de aprendizagem. Na sequência, focaremos a atenção nas percepções dos professores que acompanharam os estudantes e que também sinalizam a necessidade semelhante de interação, o que, de certa forma, dialoga com os relatos dos estudantes. Num primeiro momento, percebe-se que a dificuldade de interação ocorre no momento de compartilhar o desenvolvimento do conteúdo, da participação em trabalhos em grupo dos estudantes e da

## *Lições para além da pandemia: a necessidade de interação entre estudantes e professores para organização de um currículo híbrido e compartilhado*

variação de metodologias. Por exemplo, na fase inicial, na primeira Instituição, conforme afirmam respectivamente os professores P7, P8 e P32: “Os trabalhos em grupos e as participações verbais dos estudantes ficaram prejudicadas, o que poderia permitir o desdobramento dos conteúdos” (Professor P7-F1-IA); “As dificuldades seriam na variação de metodologias, e de trabalhar em grupos de estudantes de forma simultânea” (Professor P8-F1-IA); “Algumas atividades requeriam uma maior participação dos alunos e isso não foi percebido” (Professor P32-F1-IA). Enfatiza-se que os espaços para ensinar agora são outros; portanto, a forma como se desenvolvem os processos de ensino e de aprendizagem precisa adequar-se para proporcionar um ambiente de interação. Nesse sentido, Demo (2009, p. 7) corrobora, ao afirmar que a aprendizagem virtual “[...]exige maior intensidade de trabalho e mais recursos. [...] As atividades *on-line* dependem das *off-line*: qualidade do conteúdo, processos gerenciais, suporte para os alunos, qualidade docente, ambiente de estudo e pesquisa, etc.”.

Mesmo havendo um intervalo de meses entre as fases, percebeu-se que, na segunda fase, ainda transpareceram, nos depoimentos dos professores, dificuldades de interação, bem como a necessidade da presença do outro, conforme pode ser percebido no depoimento do Professor P10: “Por vezes, falta a interação física com o aluno. Não consigo ver as expressões dos alunos como desânimo, êxtase, felicidade, compreensão, dúvidas, etc.” (Professor P10-F1-IA). De acordo com Le Breton (2013), não podemos ignorar que há uma relação com o mundo, que é essencialmente física e sensorial, que aprendemos na relação com o outro e pelo corpo. Outros professores, em seus relatos, são mais objetivos, mas também esboçam a necessidade de interação: “Dificuldade de interação com alunos” (Professor P11-F1-IA); “Depende muito da turma e do quanto eles se envolvem” (Professor P12-F1-IA).

Urge que se reflita a respeito da aprendizagem colaborativa, envolvendo professores e estudantes, movimentada por estratégias que considerem um espaço dialógico, de discussão e de interação, que estimule a aprendizagem entre pares, para compor objetivos comuns. No ensino virtualizado, mesmo diante de câmeras fechadas, por questões técnicas ou por escolha dos estudantes, o professor precisa encontrar formas de ensinar. Nesse contexto, o professor precisa constantemente adequar-se às tecnologias digitais, além de

desvelar e testar ferramentas que possibilitem a exploração de estratégias de ensino que instiguem os estudantes a uma presencialidade virtual.

Percebe-se, assim, a necessidade de mudança no papel do professor na aprendizagem digital, como afirmam Camargo e Daros (2021, p. 19):

Com a aceleração da digitalização das profissões, é possível refletir sobre um novo perfil docente, antes mero transmissor de conteúdos, agora no centro da aprendizagem. O novo profissional deve assumir diferentes papéis: ora é gestor, ora é mediador, ora é facilitador ou orientador, com a possibilidade de otimizar suas atividades e tarefas por meio do uso de recursos e tecnologias.

Essa mudança de postura, em busca de aprimoramentos nos processos de ensino e de aprendizagem, transparece nos depoimentos dos professores das Instituições A e B, especialmente, durante a segunda fase. Nesse sentido, pode-se destacar algumas percepções desveladas durante a pesquisa, que merecem ser discutidas durante o atual período de transição da pandemia para a pós-pandemia.

a) Percepções a respeito das tecnologias digitais utilizadas durante a pandemia e que poderiam ser utilizadas no retorno à presencialidade.

Apesar da diversidade de tecnologias digitais que surgiram ou foram exploradas durante a pandemia, nem todas foram utilizadas na sua plenitude, enquanto outras começam a surgir como possibilidades, como sinalizam os depoimentos dos professores a seguir: “Existem ferramentas que não estão disponíveis, mas seriam interessantes: enquetes *on-line*, *chat* privativo” (Professor P1-F2-I1); “Houve um tempo de adaptação. No início, era tudo novo; com o passar do tempo, novas metodologias foram utilizadas para tornar o ensino mais didático” (Professor P1-F2-I2).

A partir do exposto, um dos caminhos possíveis seria repensar as tecnologias, sobretudo, as digitais, para além de ferramentas, mas como meios para auxiliar na pesquisa, como aponta Demo (2022), transformando a “busca” em “pesquisa” (grifos do autor), um trabalho que depende da instituição e dos professores. Além disso, pode-se repensar a tecnologia para a criação, pois, conforme o autor, “[...] a tecnologia precisa ser usada como instrumentação pedagógica, voltada para processos reconstrutivos autorais dos estudantes, sob orientação docente” (DEMO, 2022, texto digital).

b) Percepções a respeito das estratégias de ensino utilizadas durante a pandemia.

Percebe-se uma preocupação com o desenvolvimento de estratégias de ensino, para sensibilizar os estudantes quanto à interação, conforme apontam os depoimentos: “Sugiro

*Lições para além da pandemia: a necessidade de interação entre estudantes e professores para organização de um currículo híbrido e compartilhado*

que se faça a sensibilização dos estudantes para participarem de forma mais ativa dos encontros, há pouquíssima interação” (Professor P1-F2-IA); “Identifico que consigo contemplar os objetivos do planejamento, porém, ainda percebo limitações para a interação com a turma, manter os alunos em sala virtual pelo tempo previsto e assiduidade” (Professor P19-F2-IB); “Ainda devem existir outras formas para pensarmos nesse ensino. Como planejamento e estratégias de ensino” (Professor P26-F2-IB).

c) Percepções a respeito de um currículo compartilhado.

Há uma preocupação por parte dos pesquisados em relação à organização do currículo, pois certas adequações necessitam ser realizadas de modo mais permanente, atendendo tanto o ensino presencial quanto o virtual, de acordo com as suas especificidades, como apontam as falas dos professores a seguir: “Estamos vivenciando um novo currículo, existem muitos pontos positivos, mas há um deles que, para mim, é essencial, que consiste na docência e planejamento compartilhados, nos quais discutimos propostas pedagógicas desenvolvidas por meio das tecnologias”(Professor P6-F2-IA); “Penso que seria enriquecedor se os alunos participassem ativamente, como protagonistas das atividades de organização do currículo, em conjunto com o corpo docente” (Professor P53-F2-IB).

De modo geral, a partir dos depoimentos dos estudantes e também de professores, percebe-se que essa interação, desejada por ambos, perpassa não somente pelas tecnologias digitais e seu uso, mas por uma reorganização do currículo, que envolva tanto o ensino presencial quanto virtual. Essa discussão progride à medida que se percebe que não somente os conteúdos necessitam ser articulados nessa lógica de aulas virtualizadas, mas a própria concepção de currículo, em que estudantes e professores estejam inseridos de modo mais interativo.

A noção de currículo ainda se identifica pelas disciplinas e pelos conteúdos, mas ainda há espaço para pensarmos em estratégias de ensino, que podem envolver as tecnologias digitais para o desenvolvimento dos conteúdos. É possível encontrar currículos em que a ementa da disciplina se confunde com o próprio conteúdo programático. Segundo Oliveira e Sússekind (2012, p. 107), “[...] a mais tradicional e utilizada forma de entender o currículo é aquela que o percebe como o conjunto de conteúdos programáticos estabelecidos para as disciplinas e séries escolares”. Essa noção de currículo já está incorporada ao senso comum, fazendo parte do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de ensino.

Embora haja uma polissemia quanto ao significado do conceito de currículo, de acordo com Moreira (2010, p. 12), “a ideia de que o currículo envolve apresentação de conhecimentos e inclui um conjunto de experiências de aprendizagem que visam favorecer a assimilação e a reconstrução desses conhecimentos permanece constante”. Por esse viés, se o estudante deve participar do processo, também necessita fazer parte do currículo, pois seria interessante levar em conta seus aspectos cognitivos para a estruturação do currículo (SAVIANI, 2003). De acordo com Moreira e Silva (2006, p. 7), o currículo pode ser considerado numa perspectiva de artefato social e cultural, em que ele “[...] deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas” (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 7).

Mas qual deveria ser a composição do currículo nesse período e no pós-pandemia, ou seja, que saberes deverão ser incorporados por aqueles que vivenciaram a pandemia? Goodson (1997, p. 17) propõe que “o currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos”. O questionamento, então, seria: quais objetivos são desejáveis para que integrem estudantes, tecnologias digitais e o professor? Pelos depoimentos dos estudantes e professores, a neutralidade não parece ser um caminho, pois, ainda que separados pelo isolamento físico/social, ambos buscaram saídas para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

É necessário compreender a inexistência de neutralidade na organização de um currículo. De acordo com Apple (2002, p. 59), o currículo é “[...] sempre parte de uma tradição seletiva”, e não um conjunto neutro de conhecimentos. Assim, quando são desenvolvidas atividades num espaço virtualizado, o ideal seria que os estudantes se sentissem parte desta organização, que articula os saberes das disciplinas. A participação dos estudantes contribuirá com o seu desenvolvimento, como sugeriu anteriormente o Professor P53-F2-IB, visto que, como nativos digitais, pela definição de Prensky (2001), eles possuem saberes vinculados às tecnologias digitais que poderão ser compartilhados com professores e colegas.

d) Percepções de um currículo com espaço para o hibridismo.

A partir do que foi observado até esse ponto, nota-se que não se trata apenas de tornar virtuais disciplinas outrora presenciais, ou mesmo híbridas, para compor um currículo, mas de perceber como o estudante articula a enormidade de informações disponíveis

## *Lições para além da pandemia: a necessidade de interação entre estudantes e professores para organização de um currículo híbrido e compartilhado*

mediante o acesso às tecnologias digitais. Outro aspecto remete à necessidade de elaborar estratégias que aproximem os estudantes da instituição, dos cursos, dos professores e dos colegas. Nóvoa (2015) esclarece que, para o professor fazer com que o estudante pense, é necessário colocar problemas, fazer o diagnóstico, conhecer as diversas soluções, trabalhar com os outros, experimentar novas soluções, comunicar os resultados de outro modo, usando métodos da ciência, o que não isenta o professor e a instituição da necessidade de conhecerem melhor os seus estudantes e de articularem formas de ensinar, para que, o que era presencial num momento e noutro, virtualizado talvez se torne híbrido.

Percebe-se, pelos depoimentos dos estudantes, que eles ainda estão tentando adaptar-se à modalidade virtualizada. Enquanto uns se adaptaram muito bem, outros ainda fazem comparações com o presencial. O ensino virtualizado pode oferecer infinitas possibilidades; contudo, como enaltece Lévy (1999), existe a necessidade de interação: “Ao interagir com o mundo virtual, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente. Quando as interações podem enriquecer ou modificar o modelo, o mundo virtual torna-se um vetor de inteligência e criação coletivas” (LÉVY, 1999, p. 75).

Nessa perspectiva, um dos encaminhamentos que se percebe observando os depoimentos dos professores, tanto na fase inicial em 2020, quanto na fase de acompanhamento em 2021, sinaliza o desenvolvimento de um ensino híbrido. Porém, não há clareza quanto à definição do conceito ou à forma como isso poderia ser feito. É algo que começa a tomar forma a partir das experiências dos professores, potencializadas pela pandemia, vivenciando o distanciamento físico/social e buscando estratégias de ensino que poderiam dar conta do presencial e do virtual.

Constata-se, entre os professores, uma compressão muito próxima do conceito de ensino híbrido apresentado por Camargo e Daros (2021, p. 15), que busca uma integração entre “[...] o **método convencional** – presencial, em sala de aula e com a interação do professor – com o **aprendizado on-line**, que utiliza as tecnologias digitais, a fim de possibilitar o acesso ao conhecimento, com o controle do tempo e do ritmo por parte do estudante”. No entanto, de acordo com Moran (2015, p. 28), esse conceito pode ser mais abrangente e complexo: “O ensino é híbrido, porque todos somos aprendizes e mestres, consumidores e produtores de informação e de conhecimento”, em que professores e estudantes podem ser produtores e consumidores de informações, aptos a “[...] acessar informações, publicar

nossas histórias, sentimentos, reflexões e visão de mundo (MORAN, 2015, p. 28)”, ensinando e aprendendo o tempo todo.

Nota-se, assim, que o ensino híbrido pode estimular a interatividade entre professores e estudantes, o que, por si só, já seria uma grande vantagem, visto que a grande dificuldade apontada por eles diz respeito à interação, que foi repetidamente trazida à pauta neste artigo. Conforme Lima e Moura (2015, p. 94), nesse modelo, referindo-se ao ensino híbrido, as práticas de transmissão são habilidades pouco acessadas, e “a ação do docente é voltada para a tutoria de aprendizado, sendo capaz de identificar problemas e agir com foco em individualizar e personalizar o ensino”. O que pressupõe, de acordo com esses mesmos autores, uma ênfase no planejamento e na escolha de tecnologias, com objetivos pedagógicos bem definidos, em que o professor “precisa conhecer, testar, escolher e validar ferramentas digitais” (LIMA; MOURA, 2015, p. 95).

A dúvida que transparece e que é abordada por Horn e Staker (2015) também parece inquietar os professores abordados na pesquisa: será que o ensino híbrido se adequa a qualquer sala de aula? Conforme esses mesmos autores, o ensino híbrido apenas “[...] acrescenta um componente *on-line* à rotação. Além disso, a maioria desses programas está usando rotações para disciplinas essenciais, como matemática e leitura, e não para fornecer acesso às disciplinas que, de outro modo, não estariam disponíveis” (HORN; STAKER; 2015, p. 99). Isso sugere que o ensino híbrido poderia ser compreendido como a extensão de um trabalho que já vinha sendo realizado.

Contudo, é necessário considerar que, para a sua aplicabilidade, além de questões conceituais a respeito dos conteúdos, durante o período de distanciamento físico/social, transpareceram dificuldades apontadas pelos professores no planejamento virtual das aulas. Destacou-se a gestão do tempo, a interatividade, a adequação dos materiais e o uso de ferramentas digitais (NEUENFELDT, A. E., *et al.*, 2021; NEUENFELDT, D. J., *et al.*, 2021), que precisam ser incorporadas à discussão do ensino híbrido. Além disso, a cada semestre, há um novo grupo de estudantes, outras tecnologias surgem e que podem ser incorporadas, o que, por sua vez, exige repensar as estratégias de ensino.

Conforme Horn e Staker (2015), existem diferentes definições para ensino híbrido na literatura; contudo, a sala de aula virtual e presencial devem ser complementares, o que impacta situações de ensino e de aprendizagem: “O papel desempenhado pelo professor e

## *Lições para além da pandemia: a necessidade de interação entre estudantes e professores para organização de um currículo híbrido e compartilhado*

pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino considerado tradicional, e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, de colaboração e de envolvimento com as tecnologias digitais” (HORN; STAKER, 2015, p. 51).

Ao final, percebe-se que é difícil consolidar estratégias que levem estudantes e professores a interagirem mais. Todavia, não é impossível incentivar propostas de reformulação curricular que levem em conta a virtualização do ensino e o uso de tecnologias digitais. Essa forma diferenciada de repensar aulas e disciplinas, almejando que estudantes e professores se articulem, que elaborem suas proposições à medida que obstáculos surjam, só se efetiva se for possível repensar o currículo num sentido mais amplo, como processo interativo.

### **Considerações finais**

Os apontamentos apresentados neste artigo são um recorte de uma pesquisa mais ampla, que procurou analisar e dialogar com as percepções de 247 estudantes e 105 professores do Ensino Superior em relação ao ensino virtualizado, sem contar os professores de pós-graduação da segunda fase e professores de Instituições de Ensino Superior da Colômbia e de Portugal, que estarão participando da pesquisa em 2023. Assim, a partir dessa contextualização, é possível considerar alguns pontos que emergiram.

Inicialmente, percebe-se a necessidade de dar uma atenção especial às tecnologias digitais que proporcionam mais interação. Ainda não se observa com clareza, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes, quais são as estratégias de ensino que devem ser desenvolvidas para que isso aconteça. É possível afirmar que se evidenciam sinais de amadurecimento de ambos os grupos, no sentido de reunir esforços para o desenvolvimento de um currículo elaborado em conjunto e de exploração de novas formas de utilização das tecnologias digitais.

Embora seja possível perceber avanços, como foi visto com o desenvolvimento da pesquisa, ainda existem limitações técnicas para o uso das tecnologias digitais e de virtualização das aulas, o que provoca certo desgaste e frustração no modelo virtualizado de ensino. Ainda existem resquícios de um certo saudosismo das aulas presenciais e da presença do outro, professor ou colegas. Na balança do desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, o fator humano não pode ser negligenciado. As narrativas apontaram que



o professor necessita do estudante e o estudante do professor e, em conjunto com as tecnologias digitais, podem estabelecer uma interação.

Por fim, estudantes e professores sinalizaram o desenvolvimento de aulas explorando o ensino híbrido. Entre aulas virtuais e presenciais, ainda há dúvidas operacionais e conceituais. No entanto, percebe-se um enorme esforço para estabelecer relações de completude e lograr êxito no processo de ensino, nesses tempos difíceis que atravessamos.

## Referências

APLLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 59-91.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 1. ed., 6. reimp., Porto: Porto Editora, 2013.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula digital: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido**. Porto Alegre: Penso, 2021.

DEMO, Pedro. **Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.

DEMO, Pedro. **Avaliação e tecnologia para a apropriação estudantil e aprendizagem autodeterminada**. 26 out. 2022 (texto digital). Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com/2022/10/alter-1720-avaliacao-e-tecnologia-para.html> Acesso em: 06 dez. 2022.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, UEL, Londrina. **Anais**. Londrina, nº 1, 07-10 jul. 2009.

GOODSON, Ivor Frederick. **A construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

HORN, Michael. B.; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. E-Book.

LE BRETON. David. **Adeus ao corpo**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

*Lições para além da pandemia: a necessidade de interação entre estudantes e professores para organização de um currículo híbrido e compartilhado*

LIMA, Leandro Holanda Fernandes de; MOURA, Flavia Ribeiro de. O professor no ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 89-102.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes, redes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MASETTO, Marcos Tarciso. (Org). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Práxis).

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. (Coleção educação em ciências).

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofélia Elisa Torres. (Orgs). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Ponta Grossa: UEPG, 2015. p. 15-33. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em: 06 dez. 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org). **Currículo: questões atuais**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: lições do coronavírus**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

NEUENFELDT, Adriano Edo, et al. Ensino virtualizado e as implicações na docência durante a pandemia de covid-19. In: III Congresso Internacional de Diálogos Interdisciplinares: comunicação digital e futuros possíveis. v. 3, 2021. Novo Hamburgo, RS. **Anais**. Novo Hamburgo, RS: 2021. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/dfac4ef3-4ccc-43ba-9707-25a1ffa34add/CIDI%202021.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021

NEUENFELDT, Derli Juliano, et al. Percepções de Estudantes da Graduação sobre Ensino Presencial e Virtual. **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, 22 out. 2021. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1552> Acesso em: 03 jun. 2022. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i2.1552>

NÓVOA, Antônio. Aprendizagem não é saber muito. **Revista Digital Carta Capital**. Site Carta Educação, 27 abr. 2015. Disponível em: <http://www.cartaeduacao.com.br/entrevistas/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>. Acesso em: 06 mar. 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Currículos e Democracia. In: RAMAL, Andrea; SANTOS, Edméa Oliveira dos, (Orgs). **Currículos: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Lições da sala de aula virtual: as realidades do ensino on-line**. 2. ed. Trad. Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2015.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**. NBC University Press, v. 9, n. 5, oct. 2001, texto digital. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2018.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 4. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

SERRES, Michel. **Os cinco sentidos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. 5. ed. 18. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

WHO. **Recomendações sobre o uso de máscaras no contexto da COVID-19**. 5 de junho de 2020. World Health Organization. Disponível em: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332293/WHO-2019-nCov-IPC\\_Masks-2020.4-por.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332293/WHO-2019-nCov-IPC_Masks-2020.4-por.pdf). Acesso em: 5 jul. 2021.

## Sobre os autores

### Adriano Edo Neuenfeldt

Possui doutorado em Ensino pela Univates/RS (2020); mestrado em Educação pela UFSM/RS (2006); especialização em Tecnologias da Comunicação e da Informação Aplicadas à Educação pela UFSM/RS (2011); graduação em Matemática Licenciatura Plena pela UFSM/RS (2002) e bacharelado em Desenho e Plástica pela UFSM/RS (2003). Já atuou como professor da Educação Básica e Ensino Superior. Integrante da equipe da pesquisa “O ensinar da infância à idade adulta: olhares de professores e alunos” (Univates). [adrianoneuenfeldt@universo.univates.br](mailto:adrianoneuenfeldt@universo.univates.br); <https://orcid.org/0000-0001-5043-1800>

### Rogério José Schuck

Possui graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição (1992), Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1999) e Doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2007). Atualmente é Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGENSINO da Univates, atuando também junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas - PPGECE. Integrante da equipe da pesquisa “O ensinar da infância à idade

*Lições para além da pandemia: a necessidade de interação entre estudantes e professores para organização de um currículo híbrido e compartilhado*

adulta: olhares de professores e alunos” (Univates). [rogerios@univates.br](mailto:rogerios@univates.br); <https://orcid.org/0000-0001-9275-9193>

**Derli Juliano Neuenfeldt**

Doutorado em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. Professor titular dos cursos de Educação Física - Licenciatura e Bacharelado e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Integrante da equipe da pesquisa “O ensinar da infância à idade adulta: olhares de professores e alunos” (Univates). [derlijul@univates.br](mailto:derlijul@univates.br); <https://orcid.org/0000-0002-1875-7226>

Recebido em: 15/12/2022

Aceito para publicação em: 03/02/2023