

LIMITES E POSSIBILIDADES NA TRANSIÇÃO DO ENSINO PRESENCIAL PARA O REMOTO E DO REMOTO PARA O PRESENCIAL

Limits and possibilities in the transition from on-site to remote and from remote to on-site teaching

Belchior Ribeiro Leite¹
Rosa Amélia Pereira da Silva²

Resumo: A pesquisa sobre a qual versa este trabalho tem a finalidade de identificar os principais limites e as principais possibilidades nas transições de ensino, do presencial ao remoto e da metodologia do ensino híbrido, a partir da voz dos professores. Visa discorrer sobre a rotina do professor nas transições de ensino, caracterizar o ensino remoto e o uso da metodologia híbrida para o ensino na atualidade. Para tal, o estudo configura-se como uma pesquisa de campo quali-quantitativa. Além da revisão de literatura acerca da temática, foi aplicado um questionário, enviado aos professores e gestores por meio do *Google Forms*, o qual teve os dados analisados de forma crítica. As principais conclusões assinalam as quebras de rotina, em virtude da pandemia de COVID-19, e para a importância da formação continuada dos profissionais da educação em relação às mudanças ocorridas, bem como da formação para o melhor aproveitamento dos recursos tecnológicos, de forma a aplicar a avaliação formativa no processo de ensino e de aprendizagem. Aponta também para a necessidade de um olhar para as matrizes curriculares dos cursos de formação inicial que contemplem o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e a necessidade de um maior investimento por parte do poder público para os alunos realizarem os seus estudos.

Palavras-chave: COVID-19, Ensino Híbrido, Ensino Remoto, Rotina do Professor, Transições de Ensino.

Abstract: *The research on which this work deals has the purpose of identifying the main limits and the main possibilities in the transitions of teaching, from face-to-face to remote and the hybrid teaching methodology, based on the voice of teachers. It aims to discuss the teacher's routine in teaching transitions, characterize remote teaching and the use of hybrid methodology for teaching today. To this end, the study is configured as a qualitative-quantitative field*

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFB - Instituto Federal de Brasília.

² Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional no Instituto Federal de Brasília (IFB). Pós-doutora em Letras Modernas (USP), mestra e doutora em Letras: Literatura e Práticas Sociais. Licenciada em Letras (UEMG) e bacharela em Filosofia (UnB).

research. In addition to the literature review on the subject, a questionnaire was applied, sent to teachers and managers through Google Forms, which had the data analyzed critically. The main conclusions point to routine breaks, due to the COVID-19 pandemic, and to the importance of continuing education for education professionals in relation to the changes that have occurred, as well as training for the best use of technological resources in order to apply the assessment training in the teaching and learning process. It also points to the need to look at the curricular matrices of initial training courses that include the use of Digital Information and Communication Technologies and the need for greater investment by the public authorities for students to carry out their studies.

Keywords: COVID-19, Blended Learning, Remote Learning, Teacher Routine, Teaching Transitions.

Introdução

O contexto educacional em que se encontrou o Brasil e o mundo nos últimos dois anos foi preocupante. Um número expressivo de escolas teve suas atividades presenciais paralisadas e suas rotinas modificadas em virtude da pandemia causada pelo novo Coronavírus³. Professores e demais profissionais da educação se viram, repentinamente, tendo de atuar num cenário inédito de excepcionalidade. Alternativas foram necessárias com o intento de reduzir prejuízos educacionais e preservar o direito à educação.

O novo agente do Coronavírus, denominado SARS-CoV-2, popularmente conhecido por COVID-19 e/ou Coronavírus, foi identificado em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na Província de Hubei, na China. Segundo Miranda e Souza (2020), a Organização Mundial da Saúde (OMS) confirma que o vírus teve sua circulação em janeiro de 2020 e se espalhou rapidamente para diversas partes do mundo, sendo considerada pela OMS como uma pandemia. Em consequência do alto grau de disseminação do vírus, em pouco tempo, medidas higiênicas e de distanciamento social foram recomendadas com o intuito de conter a sua propagação.

O primeiro caso de Coronavírus, confirmado no Brasil, foi em fevereiro de 2020, um senhor de 61 anos que havia chegado de viagem da Itália. Na primeira quinzena de março de 2020, houve um aumento expressivo no número de casos no Brasil. Assim, a propagação da COVID-19 para todas as regiões do planeta, segundo Senhoras (2020), apresentou fortes impactos para inúmeros setores da sociedade, trazendo à tona a vulnerabilidade humana devido ao número de casos de mortes e de políticas de isolamento. Desse modo, as principais medidas de isolamento tomadas foram o fechamento do comércio não essencial, o cancelamento de apresentações artísticas com público e as aulas suspensas nas instituições de ensino.

³ Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP, 99,3% das escolas brasileiras suspenderam suas atividades presenciais. O número de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos sem acesso à Educação no Brasil saltou de 1,1 milhão em 2019 para 5,1 milhões em 2020, de acordo com o estudo Cenário Exclusão Escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da Pandemia de COVID 19 na Educação, lançado em 29/04/2021 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância/UNICEF, em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária/CENPEC.

Na segunda quinzena de março de 2020, depois de o ano letivo ter iniciado, paralisaram-se as instituições de ensino no Brasil. Naquele momento, acreditava-se que a pandemia seria controlada e logo o ensino presencial fosse retomado. Entretanto o número de pessoas com Covid-19 aumentou e as secretarias de educação estaduais e municipais se viram diante do desafio de terem que reformular seus calendários, repensar o currículo, possibilitando aulas na modalidade de ensino remoto, a partir das tecnologias. Diante do contexto inédito, os desafios foram diversos, entre eles destaca-se o seguinte: a maioria dos estudantes não dispõe tanto de internet quanto de recursos tecnológicos para acompanhar as aulas no formato remoto. Destaca-se que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 16% da população urbana não possuem internet em seus domicílios e 50% da população rural não dispõem da rede. Esses números, em grande medida, afetaram a permanência dos estudantes nas escolas. Além da falta de acesso à internet e aos recursos tecnológicos, entre outros desafios, muitos professores também não tinham domínio de tecnologias e não tinham formação para o trabalho pedagógico no formato remoto.

De toda forma, cada secretaria se organizou de modo a retomar as aulas no formato remoto ainda em 2020. Essa transição, diante dos impactos sociais e financeiros, aconteceu de forma abrupta e sem formação. Professores precisaram se autoformarem para dar continuidade ao trabalho que era presencial e, naquele momento, passava para o formato remoto. Professores e estudantes, devido a fatores extraescolares causados pela crise pandêmica, passaram por situações de luto na família, por problemas de saúde mental comprometida e por mudanças drásticas nas rotinas diárias, sobretudo em decorrência de questões financeiras, já que muitas pessoas perderam seus empregos. Dessa forma, todo tipo de sentimento, desde o medo, a raiva, a angústia, o estresse, a insônia e outros, impactou negativamente a saúde de professores e estudantes das escolas brasileiras.

Assim, como as medidas de isolamento permaneceram, pois os números de mortes e de contágio continuaram altos, o trabalho remoto permaneceu no ano de 2021 nas escolas brasileiras, talvez de forma mais adaptada uma vez que o ano de 2020 constituiu-se um tempo para aprendizagem. Com a aceleração da vacinação e com a diminuição do contágio da Covid-19 e do número de mortes decorrentes da disseminação do vírus, em abril de 2021, as secretarias de educação de alguns estados e municípios se mobilizaram para que ocorresse a transição para o formato presencial. Neste momento, a depender do avanço da vacinação e das questões sanitárias, essa transição tinha condições de ocorrer de forma planejada, não abrupta como foi do presencial para o remoto no ano de 2020.

Diante do exposto, surgem alguns questionamentos: Os professores estavam preparados para as mudanças que ocorreram e estão ocorrendo? Quais os principais limites e quais as possibilidades nos processos transitórios tanto de presencial para o remoto quanto do remoto para a presencialidade? A formação inicial do professor é suficiente para dar conta dessa realidade educacional? Está ocorrendo formação continuada para os professores? Como as metodologias híbridas podem contribuir para a transição? Elas podem permanecer?

Nesse sentido, a finalidade dessa pesquisa centra-se em identificar os limites e as possibilidades nas transições do ensino presencial ao remoto, do remoto ao presencial com a utilização de metodologias híbridas, a partir da voz dos professores. Ademais, visa discorrer acerca da rotina do professor nas transições de ensino, caracterizar o ensino remoto, mediado totalmente pela tecnologia e ensino a distância, mediado pela metodologia híbrida e analisar de maneira crítica dados do questionário aplicado a professores e gestores.

O estudo configurou-se uma pesquisa de campo quali-quantitativa. De acordo com Marconi e Lakatos (2010 p. 169), a pesquisa de campo é “utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta[...] ou de descobrir novos fenômenos ou a relação entre eles”. Também, de início, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre a temática estudada. Os referidos autores afirmam que a pesquisa de campo exige uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto pesquisado, pois ela embasará a reflexão e apontará o estado em que se encontra o problema de pesquisa.

O instrumento metodológico utilizado para buscar os dados de análise em torno do problema foi um questionário, que, conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 184), revela-se “um instrumento de coleta de dados, construído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. O questionário foi composto de 12 questões, sendo 10 questões fechadas e duas abertas, respondido por 29 professores e gestores da rede pública de ensino dos municípios de Bonfinópolis de Minas, Riachinho, Unaí e Uruana de Minas, da região Noroeste de Minas Gerais, no período de 09 a 13 de agosto de 2021. O questionário *on-line* foi enviado via *e-mail* e *whatsapp*, por um link disponibilizado pelo *Google Forms*, no qual o critério de inclusão deveria o respondente ser professor e/ou gestor da rede pública, sendo enviado de forma aleatória.

É uma pesquisa quali-quantitativa, os dados são compostos por números em gráficos gerados pela plataforma *Google Forms* e têm por objetivo mostrar esses dados que foram analisados de forma subjetiva e a partir do estudo bibliográfico para explicar quais são as motivações por trás dessas informações estatísticas levantadas, dados esses analisados de forma crítica.

Em suma, o trabalho está organizado em quatro partes a seguir. A primeira parte trata da rotina do professor nas transições de ensino. Na segunda e na terceira parte, realizamos a caracterização dos ensinos presencial, remoto e da metodologia híbrida. Na quarta e última parte, trazemos os resultados e discussões da pesquisa de campo, ou seja, a voz dos professores e gestores escolares acerca dos limites e possibilidades das transições de ensino. Assim sendo, autores como Senhoras (2021), Bacich e Moran (2015), Tardif (2014), Zabala (1998), HorneStaker (2015), Vygotski (2005), entre outros embasaram o referencial teórico desta pesquisa.

A Rotina do Professor

O planejamento para a rotina da sala de aula possibilita melhor organização e otimização do tempo de desenvolvimento das atividades, conforme os objetivos pré-determinados. Os espaços, os recursos didáticos, as propostas e as intervenções pedagógicas do professor também são mais bem aplicadas quando se tem uma rotina diária planejada. A rotina deve ser planejada, porém flexível, ou seja, não deve ser fixa durante todo o ano letivo, pois, partindo das expectativas dos estudantes, do processo de aprendizagem, é necessário avaliar as estratégias, reconsiderar procedimentos, as propostas de ensino, reavaliar o planejamento e replanejar.

Com a declaração de pandemia de COVID-19, feita pela OMS, em março de 2020, o mundo assistiu a uma mudança na rotina, como o uso de máscaras e o distanciamento social e à adoção de novas práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia. Em paralelo a essas mudanças, houve quebras de rotinas na prática pedagógica diária do professor, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem passou do formato presencial para o remoto ou Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Antes da pandemia, a rotina diária de trabalho do professor estava pautada na interlocução e diálogo entre os pares para o planejamento e para construção coletiva do fazer pedagógico. A interação entre professores, entre servidores de um modo geral, entre professores, servidores e estudantes propiciava um processo de ensino-aprendizagem com mais afeto. Diante da situação pandêmica, tanto o sistema educacional quanto os professores se transformaram e “surgiu a necessidade de se alterar as formas tradicionais de lecionar. Os educadores tiveram de modificar todo o seu planejamento pedagógico para atender as necessidades impostas pela transição para o ensino remoto, sendo incumbidos da tarefa de motivar os estudantes” (SENHORAS, 2021, p. 27).

A maior perda do momento seria, conforme o autor, o contato interpessoal do professor com seus alunos e, também, a relação dos discentes entre si. A situação que perdura até hoje fez com que os docentes substituíssem a sala de aula tradicional pelos instrumentos de tecnologia para conseguir manter contato, mesmo que virtual com os discentes, e fazer do ambiente da casa uma sala de aula.

Nesse ínterim, a transição do ensino presencial para o remoto exigiu que professores adaptassem sua rotina doméstica à nova maneira de trabalho, o que se tornou um grande desafio. Sem a devida capacitação para lidar com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), os docentes se viram obrigados a gravar aulas, gerenciar suas aulas de forma síncrona, implementar plataformas digitais, como o *Google Classroom*, os grupos de *WhatsApp* e alguns outros, para que os estudantes pudessem continuar estudando sem sair de casa e sem perder o vínculo com a escola.

Para Senhoras (2021), o papel do professor no contexto da pandemia passou e está passando por profundas mudanças, entretanto, vale destacar, o que ficou muito evidente foi a importância da função docente. O autor continua a afirmar que, embora as TDICs forneçam um universo muito grande de conteúdo, o profissional docente exerce

um papel essencial para a aprendizagem do estudante, porque as aprendizagens são cognitivas, são singulares, são sociais, mas também são intersubjetivas. Dessa maneira, a relevância do papel do professor se firmou mesmo diante das mudanças e avanços propostos pela tecnologia e mesmo com tantos desafios e alterações nas rotinas diárias. Diante de um sistema de educação muito frágil, a educação de inúmeros estudantes se manteve de pé devido ao esmero e à conduta ética do profissional da educação que não mediu esforços para que a escola permanecesse ativa, mesmo em momentos de isolamento social.

Houve quebras de rotina, também, tanto para os discentes quanto para os seus familiares. Da noite para o dia os estudantes tiveram que se adaptar a um novo formato de ensino. E mesmo que a geração de estudantes atual tenha facilidade com a tecnologia para acessar conhecimento e para desenvolver atividades nas plataformas, as condições de acesso à Internet e às tecnologias digitais não são iguais para todos os grupos de estudantes. Não precisamos nem explicar as razões, basta apontar as desigualdades econômicas e sociais presentes num país de extensão continental como o Brasil. Da noite para o dia, os responsáveis pelos estudantes tiveram de se tornar tutores, muitas vezes exercendo um papel bem semelhante ao do professor nesse complexo processo de ensino. Todo esse processo foi agravado pelo isolamento, pela falta de interação entre as pessoas que tiveram que se adaptar à realidade pandêmica.

Considerando tais mudanças, destaca-se que, na transição do ensino remoto ao presencial, no pós-pandemia, certamente haverá novas quebras de rotina, pois conforme orientação de algumas secretarias estaduais e municipais de ensino, o retorno poderá ocorrer no formato em que se alteram o presencial e o remoto, partindo da metodologia do ensino híbrido. “O hibridismo marcado no nome da prática, demonstra exatamente a união entre o espaço físico da escola tradicional e as novas ferramentas e os métodos que os recursos tecnológicos apresentam” (BACICH; MORAN, 2015, p. 127).

Nessas rupturas de rotinas, em função dos formatos de ensino, ora presencial, ora remoto, é certo que os docentes precisam de formação continuada. Acredita-se que a formação inicial pode ser que não dê conta das constantes mudanças que estão ocorrendo socialmente e que, de certa forma, afetam o andamento das escolas. À vista disso, “o educador é ou pode ser tão impactante, desafiador, disruptivo como outras carreiras já reconhecidas e mais respeitadas socialmente” (RASQUILHA; VERAS, 2020, p. 12).

Diante do exposto, vale ressaltar que, no trabalho, na sua prática pedagógica, o docente cria e transforma a sua rotina. Tardif (2014, p. 21) afirma que “o saber dos professores não provém de uma única fonte, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho”. Ou seja, é também na prática, na sua rotina de sala de aula, nas intempéries que vivencia, devido às constantes mudanças, que o professor vai moldando e construindo o seu saber docente. Logo, “dizer que o saber dos professores é temporal, significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender e ensinar, ou seja, aprender a dominar

progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2014, p. 20).

Pode-se dizer, portanto, que essas transições pelas quais o professor vem passando, em decorrência da pandemia, de certo modo exigem a busca por novos conhecimentos e força-o a inovar e a fazer uso das novas tecnologias digitais, que por ser um dos maiores desafios, se bem utilizadas, estão a favor do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, neste momento de crise humanitária pode ser propício para que a educação nos espaços formais, possa dar o salto que precisa para alcançar a sociedade 4.0⁴. Destarte, o ensino remoto, assunto do próximo tópico desta pesquisa, possibilitou o profissional professor a viver um momento dinâmico e transformador, no qual o papel do educador e da escola serão totalmente redefinidos.

Essa mesma reflexão em torno da formação do professor pode, em certa medida, ser aplicada à formação discente. O saber dos estudantes também não advém de uma única fonte. Eles, como qualquer ser humano, está num processo contínuo de formação. Esta formação é híbrida, não é responsabilidade de uma instituição, de relações específicas. O ser humano, conforme explica Freire (1967), é um ser inacabado, por isso aprende sempre e de diversas formas. No contexto atual, em que as tecnologias estão muito presentes, elas se revelam excelentes recursos para a formação remota, a distância, mediada de forma assíncrona ou síncrona.

Ensino Remoto

No contexto da pandemia do SARS-CoV-2, popularmente chamado de COVID-19, as instituições escolares tiveram que substituir suas aulas presenciais para o modo virtual. A depender da realidade, montar e reproduzir (na forma de xerox) as atividades orientadas para os estudantes. Aplicativos como o *WhatsApp* e outras formas de comunicação foram bastante relevantes para manter o trabalho pedagógico na forma remota, por evitar o contato físico entre pessoas e diminuir a disseminação do vírus. A esse novo formato de ensino denominaram Ensino Remoto Emergencial (ERE) ou simplesmente Ensino Remoto.

“Entende-se por ERE a modalidade educacional que busca efetivar o processo de ensino-aprendizagem em um contexto de crise com o auxílio das TDIC – na atualidade, pela pandemia da COVID-19” (ARRUDA, 2020, p. 265). Essa modalidade, que nasceu de forma abrupta, mescla elementos da Educação à Distância (EaD), como o uso de plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem etc. Vale ressaltar que o ERE não se caracteriza com ensino a distância devido às particularidades e exigências desta modalidade, que não foram respeitadas no contexto da pandemia. Tais exigências não puderam ser respeitadas devido a inúmeras questões, entre elas ressaltam-se as de cunho legal e pedagógico.

⁴ Para Rosquilha e Veras (2020) a Sociedade 4.0, também chamada de Indústria 4.0 ou 4ª Revolução Industrial é a interface entre o universo físico da produção e a conectividade em rede do ambiente virtual, de modo que recursos, informações e pessoas estejam conectados.

Destaca-se que o ensino remoto e EaD não são a mesma coisa. O ensino remoto assemelha a EaD somente no fato de a educação ser mediada pela tecnologia. Contudo, os princípios são os mesmos do ensino presencial. Na EaD, o auxílio do professor não ocorre em tempo real e a carga horária pode ser distribuída em diferentes recursos midiáticos. Já o remoto, pode ocorrer, também, de forma síncrona, ou seja, aulas ao vivo ocorrendo no mesmo dia e horário em que seriam as aulas presenciais.

Em relação à legislação sobre o ensino não presencial, o Ministério da Educação (MEC) homologou a Portaria nº 345, de 19 de março de 2020 (BRASIL, 2020), que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus – Covid-19. Destaca-se que as normas específicas de funcionamento do ensino remoto, nas instituições escolares, estão dispostas nas resoluções e decretos de cada Secretaria Estadual e Municipal de Educação.

Além disso, a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 “estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública[...]”. Em seu §4º, trata das atividades pedagógicas não presenciais, ou seja, o ensino remoto. Na íntegra, esta parte da Lei, está organizada assim:

§ 4º A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais:

I - na educação infantil, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da educação básica e com as orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação;

II - no ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE (UNIÃO, 2020, p. 4).

O ensino remoto, conforme Senhoras (2021), é uma modalidade de ensino que trouxe a possibilidade de manutenção do ensino-aprendizagem, em tempos de crise, em virtude da pandemia de COVID-19. Vale ressaltar que o formato de ensino remoto segrega ou até mesmo exclui alguns estudantes, devido a inúmeros fatores. Entre eles, destaca-se a situação precária em que vive grande parte dos estudantes, alguns não possuem os instrumentos tecnológicos básicos para acesso às aulas, bem como a ausência de internet ou de qualidade precária para conectar às aulas.

Os desafios do ensino remoto não aconteceram somente para os estudantes. Os professores passaram e estão enfrentando desafios. A falta de uma internet de qualidade também fez parte da realidade de muitos professores, principalmente em cidades do interior. Muitos docentes, em pleno século XXI, são tecnóforos, conceito cunhado pelo filósofo Álvaro Vieira Pinto (2005), que quer dizer o receio da pessoa em utilizar a tecnologia, além da ausência de uma visão crítica diante dos impactos agregados ao seu

uso. Frisa-se, conforme Senhoras (2021, p. 59), que “é notório que as maiores dificuldades dos educadores da Educação Básica remetem ao uso de tecnologias, cada vez mais variadas e atualizadas, pois os professores não conseguem acompanhá-las, diante de tantas inovações”. Vale ressaltar, ainda, que muitos professores e estudantes não possuem computador pessoal. No caso dos estudantes, o aparelho celular é único na família e, muitas vezes, compartilhado com vários irmãos, sendo a única forma de realizar o processo de ensino-aprendizagem.

Retomando as dificuldades docentes, vale lembrar que o professor, durante o ensino remoto, praticamente fica à disposição dos estudantes a todo momento, isto é, não tem hora certa, atende-os fora do horário regular destinado ao trabalho pedagógico, em qualquer período do dia e da semana. A sobrecarga decorrente do trabalho pedagógico acarretou o adoecimento mental de grande parte dos educadores, que desenvolveram, por exemplo, ansiedade, insônia, medo, pânico e outras doenças.

Para Senhoras (2021), um dos maiores desafios do ensino remoto está relacionado à efetividade da aprendizagem. Estar conectado não quer dizer que o estudante está se dedicando às aulas *online*. Um estudante conectado na plataforma virtual de ensino pode desligar a câmera a pedido do professor com o intento de melhorar a conexão e, com isso, pode desenvolver outras tarefas paralelas e comprometer a qualidade da aprendizagem. Em atividades síncronas e assíncronas, não é possível o professor saber se o estudante está realmente conectado e se dedicando às aulas. Outrossim, Senhoras (2021, p. 51) apregoa que “o ensino remoto requer do estudante uma rotina de estudos, disciplina e organização, as quais, muitas vezes, ele não tem”.

O ensino remoto permitiu, além da reflexão acerca dos desafios impostos pela sua efetivação, reforçar algumas certezas e necessidades:

(i) a valorização da profissão docente; (ii) uma formação docente que fomente o uso de diferentes ferramentas digitais e tecnológicas de ensino; (iii) a importância das relações pessoais no processo de ensino-aprendizagem; (iv) a implementação de políticas públicas voltadas ao combate à desigualdade social e econômica; (v) o papel da escola quanto ao acesso aos serviços sociais, de saúde, de nutrição, de proteção e de apoio; e (vi) a criação de planos de ação que visem amenizar os impactos sociais, emocionais e econômicos provocados pela pandemia de COVID-19 (SENHORAS, 2021, p. 51).

Desse modo, para a efetividade do ensino remoto, seriam necessários aos docentes a formação continuada, o suporte pedagógico e a infraestrutura adequada. Tudo isso é sinônimo de inovação.

Ensino Híbrido: uma perspectiva metodológica

O ensino presencial, como única modalidade de ensino, foi, por muito tempo, essencial para o desenvolvimento da sociedade, bem como para difusão científica e

tecnológica. Entretanto, com o avanço tecnológico, os discentes avançaram na forma como compreendem o mundo e atuam nele, por isso apresentam outras características e aprendem a partir de novos métodos e tecnologias. Houve uma mudança comportamental nas formas de atuar no mundo e isso influencia nos processos de ensinar e aprender. A forma presencial de ensino-aprendizagem, que se tornou tradição, tem sido mesclada com novas metodologias, e a modalidade a distância tem se revelado uma forma de alcançar públicos diferentes e alternativos. As formas de aprender, porque sempre apresentaram um caráter híbrido, têm se transformado mais rapidamente do que as formas de se ensinar. Aprende-se em diversos espaços e a partir das inúmeras experiências e relações que se vive. Ensina-se também de diversas maneiras, contudo a escola desde sempre tem sido um espaço formal destinado ao ensino, que se estabeleceu pela presença em sala de aula do docente e do discente.

Com a crise pandêmica humanitária devido à disseminação de COVID-19, as metodologias aplicadas ao ensino se revelaram ainda mais complexas e exigiram que o sistema educacional acompanhasse as evoluções tecnológicas e que aplicassem no ensino remoto metodologias específicas do ensino híbrido. Dessa forma, o ensino híbrido, para muitos passou a ser considerado uma modalidade, para outros, um sistema. Sabemos que a tendência do ensino pós-pandemia é utilizar, nas escolas brasileiras, a proposta de ensino híbrido, como metodologia alternativa e ativa, uma vez que coloca o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, além de desenvolver a sua autonomia e autogestão.

É preciso que fique claro que o ensino híbrido não é dicotômico nem paradoxal ao ensino presencial, que foi tradição até aqui. É um equívoco pensar que o ensino híbrido é superior ao ensino presencial, pois a ideia é que o ensino híbrido mescle elementos do ensino presencial com o ensino *on-line*, aproveitando o melhor de ambos. Destacamos este equívoco, porque acreditamos que toda forma de educação é híbrida, uma vez que as aprendizagens acontecem situadas em contextos sociais, psicológicos, técnicos específicos para cada um dos aprendentes.

Nas palavras de Horn e Staker (2015, p. 34), “ensino híbrido é 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”. Então, a educação que ocorre em espaços formais sempre foi cada vez mais *blended*, isto é, misturada, pois não acontece somente no espaço físico da sala de aula, mas em qualquer outro local e ambiente, que, atualmente, incluem também os espaços digitais.

Destaca-se que o objetivo fundamental do ensino híbrido, como metodologia de ensino, é colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e o professor, como mediador. O discente tem o protagonismo do processo de aprendizagem e o docente é o articulador, que desenvolve estratégia para que o estudante possa desenvolver o próprio conhecimento; ambos se tornam construtores do conhecimento, o primeiro como protagonista e o segundo como mediador. Diante disso, é compreensível que a metodologia do ensino híbrido auxilia na personalização do ensino. A personalização do ensino é uma proposta pedagógica que entende que a educação deve

romper com os ideais de padronização, ou seja, propicia o desenvolvimento do estudante de forma individual e o conteúdo deve estar em consonância com o interesse e a necessidade do aluno. Desse modo, Bacich e Moran (2018, p. 78) corroboram com essa ideia, ao afirmarem que “a customização, ou personalização do ensino é uma saída para atender às diferentes necessidades de aprendizagem” e, assim, o ensino híbrido atuaria como “[...] o motor que pode alimentar o ensino personalizado e baseado na competência” (HORN; STAKER, 2015, p.10).

A proposta do ensino híbrido, enquanto metodologia, explora a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) ou zona de desenvolvimento iminente, conceito de autoria de Vygotski (1991), que se refere ao papel mediador do professor e à interlocução entre pares. Para o autor, a zona de desenvolvimento proximal:

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKI, 1991, p. 58).

Em outras palavras, a ZDP é a distância entre a zona de desenvolvimento real, isto é, aquilo que o indivíduo consegue fazer/resolver de forma independente e a zona de desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que o sujeito faz com o auxílio de alguém mais experiente, podendo ser o professor ou um colega mais experiente. Assim, “o aluno passa a atuar colaborativamente, resolvendo situações-problema, tematizando casos, elaborando projetos, tirando dúvidas com o professor etc.” (BACICH; MORAN, 2018, p.79). Dessa maneira, fica evidente que o discente aprende de várias formas e com a mediação de inúmeros atores, rompendo com a ideia de que o professor deveministrar somente aula expositiva e presencial para que o discente aprenda.

Enfatiza-se também, a relação que a metodologia do ensino híbrido possui com a tipologia de conteúdos, proposta por Zabala (1998). De fato, o protagonismo do estudante e suas variadas formas de aprender que a educação híbrida propicia que ele faça uso dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, ou seja, aprenda os conceitos e fatos a partir do fazer e do ser diante do mundo. Os conteúdos conceituais se referem aos conceitos, signos e significados; os conteúdos procedimentais se referem ao fazer e os conteúdos atitudinais estão relacionados com as normas, valores e atitudes. Nesse sentido, a tipologia de conteúdos auxilia o professor a identificar com mais precisão as intenções educativas e a ofertar ao estudante uma formação integral, de maneira reflexiva e crítica, utilizando-se de variadas estratégias e metodologias que ajudam a colocar em prática o ensino híbrido.

Horn e Staker (2015) propõem dois modelos de ensino híbrido: um progressivo, chamado sustentado e outro mais radical, denominado disruptivo. No primeiro modelo, a sala de aula conta com o apoio da tecnologia, como por exemplo, o modelo rotacional – rotação por estações, laboratório rotacional e rotação individual, o flex e a sala de aula invertida, com uma abordagem um pouco mais tradicional. No segundo modelo, há uma ruptura no papel da sala de aula, quebra-se o espaço físico desse ambiente, e o educador

deixa de ser o detentor do conhecimento. Neste último modelo, temos o À La Carte e Modelo Virtual Enriquecido. À vista disso:

a opção *sustentada* é criar uma solução híbrida que dê aos educadores “o melhor dos dois mundos” – isto é, as vantagens do ensino *on-line* combinadas a todos os benefícios da sala de aula tradicional. A opção *disruptiva* é empregar o ensino *on-line* em novos modelos que se afastem da sala de aula tradicional e foquem inicialmente nos não consumidores que valorizam a tecnologia pelo que ela é – mais adaptável, acessível e conveniente (HORN; STAKER, 2015, p. 15).

Nessa perspectiva, colocar em prática o ensino híbrido não é tarefa fácil, pois, principalmente no início, requer mais tempo do professor no (re)planejamento de suas aulas. Um planejamento bem organizado pode ser fator de sucesso para que as metas do ensino sejam alcançadas. No ensino híbrido, o planejamento deve ser realizado com mais acuidade, uma vez que se deve considerar todas as variáveis necessárias de forma a atender a todos os estudantes envolvidos no processo. Ademais, Horn e Staker (2015) asseguram que a tarefa inicial das equipes desse modelo de ensino, portanto, é apreender a perspectiva dos discentes e planejar tendo a motivação deles como guia. Sendo assim:

o ensino híbrido implica mais do que amontoar tecnologia nas salas de aulas tradicionais; ele envolve um replanejamento mais profundo do modelo pedagógico. De preferência, o esforço de planejamento começa com uma reflexão sobre as ações necessárias para satisfazer as demandas dos alunos e, então, considerar como integrar as outras partes da escola – dos professores às instalações, ao currículo e à cultura – para proporcionar as experiências certas (HORN; STAKER, 2015, p. 165).

Perante o exposto, percebe-se que para adesão ao modelo de ensino híbrido é necessário realizar algumas adaptações nas práticas pedagógicas e metodológicas. Entre elas, a rotina diária do professor na sala de aula será diferente, o currículo sofrerá alterações e a prática do professor não será a mesma. Em consequência, esse modelo de ensino valoriza a autonomia do estudante e autoaprendizagem, além de ser um ensino que atenda às expectativas do atual contexto social. Logo, para iniciar um processo mudança é necessário o engajamento e a participação de todos os atores envolvidos – alunos, pais, profissionais da educação e poder público, sendo necessário um esforço coletivo que exige criatividade, comprometimento e inovação.

Por fim, Horn e Staker (2015) nos alertam que, caso a inovação seja implementada de forma rápida e agressiva, existe o risco de confundir a comunidade escolar e enfraquecer a confiança dos estudantes, dos pais e dos professores. Na verdade, é preciso entender bem o processo antes de avançar muito rápido com a implementação das metodologias que determinam o ensino híbrido. Seguir os passos auxilia as instituições escolares a prevenir fracassos notórios e onerosos. Enfim, conforme asseguram os autores, “é importante estabelecer expectativas e metas claras para os administradores, os professores, os alunos e os pais, assim como garantir que as

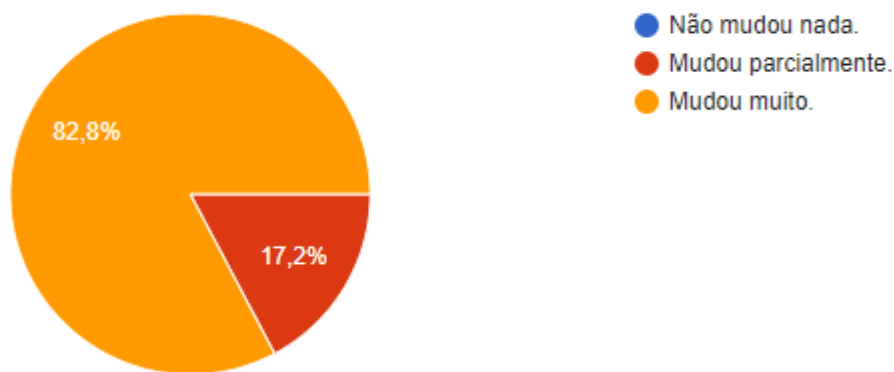
peças tenham uma compreensão de seu papel na inovação e como ela irá evoluir” (HORN; STAKER, 2015, p. 271).

Transições presencial/remoto a partir da metodologia do ensino híbrido: a voz dos professores

Os dados coletados, neste estudo, foram organizados conforme as informações presentes no questionário e foram analisados de forma descritiva e crítica. Ressalta-se que das 12 (doze) questões abordadas na pesquisa, trabalhamos, para este artigo, com apenas 8 (oito) delas. O critério estabelecido para escolha das questões foi o de observar aquelas que mais se aproximaram aos objetivos da pesquisa e analisá-las criticamente.

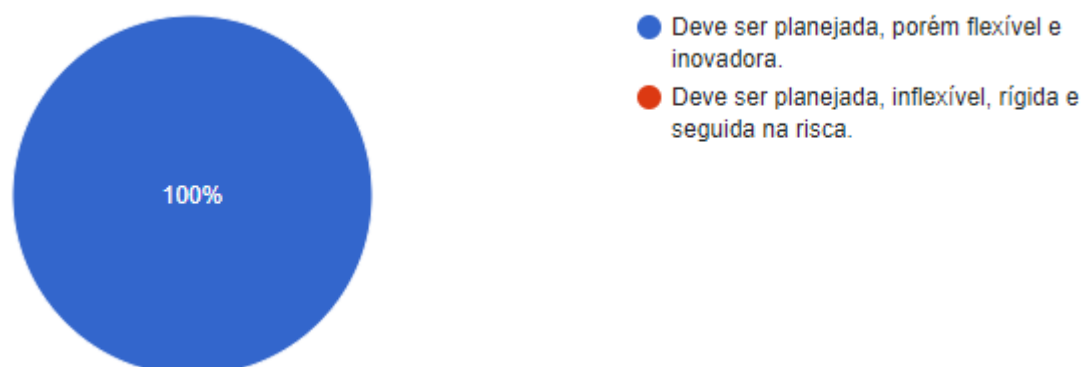
Em relação às mudanças na rotina diária do professor, na sala de aula e/ou escola, com o ensino remoto, os profissionais foram unânimes em responder que houve mudanças, conforme demonstram os dados do gráfico, da Figura 1. Na verdade, destaca-se que as alterações na rotina diária aconteceram tanto para o professor, gestão, alunos, quanto para os pais. O professor, conforme Senhoras (2021), teve de modificar a forma tradicional de ensinar e o planejamento pedagógico teve de ser alterado para atender as necessidades impostas pela transição do ensino presencial para o remoto. Ademais, a equipe gestora também teve a sua rotina modificada, principalmente no que se refere a ausência dos estudantes na escola.

Figura 1: A sua rotina diária, na sala de aula e/ou escola, com o ensino remoto



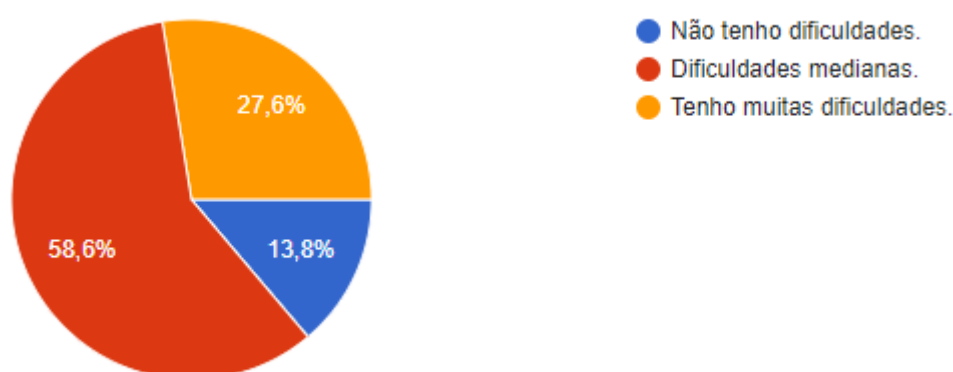
Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

No que se refere à prática da rotina diária, de acordo com dados trazidos pelo gráfico da Figura 2, 100% dos profissionais responderam que deve ser planejada, porém flexível e inovadora. Nessa lógica, não é porque se trata de rotina que não deve ser planejada, pois uma rotina bem planejada evita que os professores fiquem sobrecarregados com replanejamento e correções. Além disso, a prática pedagógica precisa ser inovadora e utilizar os recursos tecnológicos a favor do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a tecnologia foi a forma encontrada para evitar a descontinuidade do ensino.

Figura 2: A prática da rotina diária com o ensino remoto

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

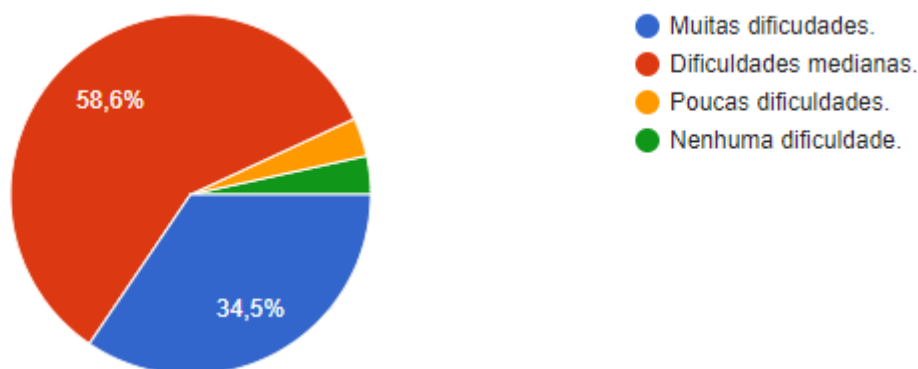
Quanto ao uso dos recursos tecnológicos, de acordo com os dados expressos no gráfico da Figura 3, a maioria dos respondentes afirma que teve e ainda tem dificuldade sem atuar a partir do uso e manuseio de tecnologia. Isso mostra que o uso das TDICs constitui um desafio. Para Senhoras (2021, p. 59), “é notório que as maiores dificuldades dos educadores da Educação Básica remetem ao uso das tecnologias, cada vez mais variadas e atualizadas, pois os professores não conseguem acompanhá-las diante de tantas inovações”, mas tiveram que se adaptar a elas sem passar por um processo formativo.

Figura 3: Grau de dificuldade com relação ao uso dos recursos tecnológicos para a realização das atividades remotas

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Em relação à transição do ensino presencial para o remoto, em virtude da pandemia de COVID-19, no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, de acordo com os dados do gráfico da Figura 4, preponderaram as dificuldades. Entre essas, vale salientar, conforme destaca Senhoras (2021), que muitos professores não têm uma internet de qualidade; outros têm dificuldades, devido ao baixo letramento digital, em atuar com tecnologia; alguns não têm computador pessoal. Além disso o trabalho remoto exigiu atuação docente em tempo integral, levando-o a não ter hora certa para atender os alunos. Tal fato gera sobrecarga de trabalho.

Figura 4: Percentual de dificuldades em relação à transição do ensino presencial para o ensino remoto, em virtude da pandemia do COVID-19, no que se refere ao processo ensino-aprendizagem

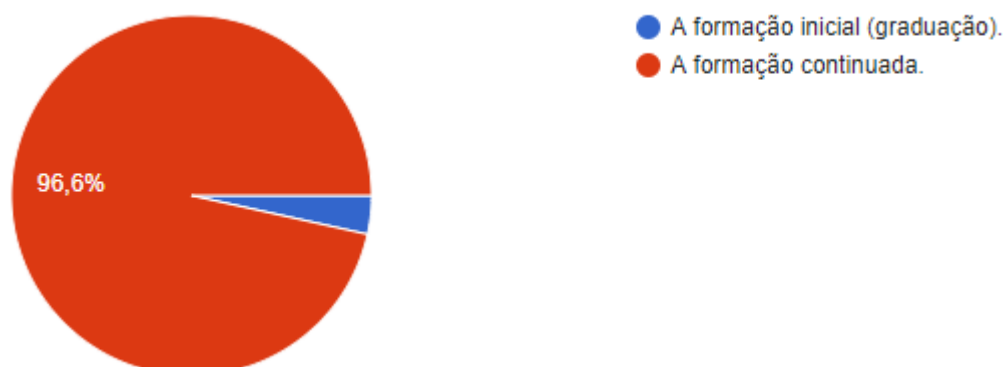


Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Comparando o nível de dificuldade dos docentes com a necessidade de formação, revelando que a formação inicial não consegue desenvolver habilidades docentes necessárias para a atuação com metodologias ativas e com as tecnologias, os participantes desta pesquisa apontam que é fundamental a formação continuada dos profissionais da educação para conseguir se adaptar a essas mudanças que vêm ocorrendo na educação. Conforme dados do gráfico da Figura 5, os docentes apontam para a necessidade de formação continuada em serviço para aprender a trabalhar com as tecnologias seja no presencial ou no remoto, uma vez que o ensino híbrido é uma metodologia que cada vez mais recorrente no trabalho pedagógico.

Além disso, é importante que as universidades revisem os currículos dos cursos de formação de professores no sentido de ampliar os conceitos trabalhados sobretudo no que se refere às metodologias e aos multiletramentos. Isso corrobora a ideia de que os cursos de formação inicial no Brasil precisam ofertar aos profissionais da educação uma formação mais específica no que se refere ao uso dos recursos tecnológicos, embora, somente isso não baste. A formação do professor deve ser permanente, o saber pedagógico dos professores é adquirido também na experiência do dia a dia do trabalho, isto é, depois da formação inicial, o professor precisa continuar o processo formativo. A formação continuada contribui para aquisição de saberes que auxiliam o professor acompanhar as mudanças e as transformações que ocorrem no dia a dia da escola (TARDIF, 2014).

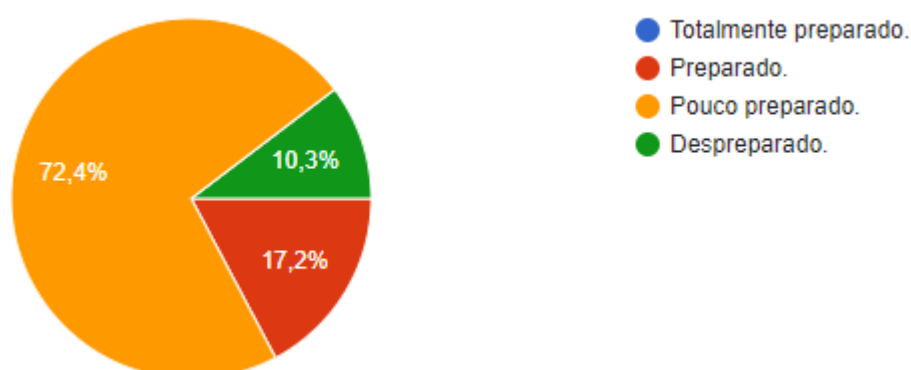
Figura 5: Formação você considera que seja mais importante em relação às transições de ensino: do presencial para o remoto, do remoto para o híbrido



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Na transição do ensino remoto ao presencial, o poder público sugere que seja no formato do ensino híbrido. O ensino híbrido, para Horn e Staker (2015), é a mesclagem do ensino presencial com o ensino *on-line*. Considerando os conceitos que fundamentam o ensino híbrido, reconhece-se que esta não é mais uma modalidade. Não podemos confundir metodologia híbrida com modalidade de ensino. Tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade a distância, estratégias de ensino híbrido podem ser planejadas e aplicadas. Conforme dados do gráfico da figura 6, a maioria dos profissionais da educação se considera despreparada ou pouco preparada para trabalhar com essa metodologia. Um dos motivos para esse despreparo talvez seja a formação inicial ocorrida há mais de dez anos, tempo em que a matriz curricular das licenciaturas não existia componente curricular que preparasse o futuro docente para o trabalho pedagógico com as TDICs. É fundamental que o professor esteja preparado para dar conta das novas realidades pedagógicas.

Figura 6: Nível de preparação dos profissionais da educação com relação ao ensino híbrido



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A penúltima questão do questionário foi aberta e solicitou aos respondentes para apontar algumas dificuldades/limites que enfrentaram, no que se refere ao processo de ensino aprendizagem, na transição do ensino presencial para o remoto, em virtude da pandemia de COVID-19. No intuito de condensar as respostas, criamos quatro categorias para classificá-las: dificuldades tecnológicas, dificuldades pedagógicas, dificuldades de interação e dificuldades psicológicas.

Nas dificuldades tecnológicas, os respondentes apontaram que o manuseio dos recursos tecnológicos constituiu um dos maiores empecilhos. Outro fator que dificultou o trabalho remoto é a falta de computador e aparelho celular para os discentes, pois em muitas residências uma única ferramenta é utilizada por várias pessoas, além de alguns locais não haver internet ou o sinal chegar com baixa qualidade. Outros desafios referem-se à dificuldade de alguns profissionais em gravar vídeo e/ou áudio. Ressalta-se que esses desafios estavam presentes antes. Com o ensino remoto devido à pandemia, esses problemas se acentuaram. Souza e Miranda (2020) apregoam que essas dificuldades tecnológicas, impostas pelo ensino remoto, evidenciaram também as desigualdades sociais, pois, em consonância ao que dizem os profissionais que responderam ao questionário, esses autores também afirmam que muitos estudantes tiveram contratempos de acesso à Internet para se conectar às aulas e até mesmo muitos deles não possuem recursos tecnológicos.

No que tange às dificuldades pedagógicas, foram apontadas três categorias como as mais afetadas: a rotina, a avaliação, a interação. Os profissionais informaram que o maior desafio relacionou à mudança de rotina. Em relação à avaliação da aprendizagem, a falta de *feedback* dos alunos e familiares e de devolução das atividades nos dias determinados também constitui um grande desafio. Essas mudanças, conforme Souza e Miranda (2020), trarão consequências pedagógicas e sociais, pois, após o período de isolamento social, possivelmente haverá um abismo social e intelectual que precisará de intervenções para amenizá-los.

Na categoria “dificuldades de interação”, as respostas dos profissionais trazem a falta de envolvimento das famílias nas atividades, a falta de interesse das famílias e dos estudantes em acompanhar as aulas remotas, a não realização das atividades e a baixa interação entre os estudantes nos momentos de encontro síncrono. A distância e a falta de contato entre os estudantes e a dificuldade de inserir pais e alunos no modelo de ensino remoto agravaram as dificuldades de aprendizagem. Destaca-se que, independentemente da pandemia e das aulas remotas, é dever da família acompanhar os filhos na realização das atividades escolares, conforme prescreve a Constituição Federal em seu Art. 205 (1998): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Em relação às dificuldades psicológicas, os respondentes apontam a desmotivação dos alunos, a preocupação com a saúde física e mental. Foram apontados também a dificuldade de concentração em casa, devido ao fato de os estudantes não possuírem um local propício para os estudos, bem como a preocupação e a insegurança

causadas pela situação adversa. Senhoras (2021, p. 46) adverte que “toda essa situação tem provocado grande sobrecarga emocional, culminando no aumento de estresse, da ansiedade, da insônia e outros sintomas relacionados à saúde mental.” Tais dificuldades psicológicas afetaram também os profissionais da educação.

Por fim, a última questão do questionário interroga aos respondentes quais mudanças que ocorreram no ensino remoto e vão permanecer agora no retorno presencial, tornando o ensino híbrido uma metodologia cada vez mais frequente. As principais respostas serão condensadas em duas categorias: possibilidades e desafios/dificuldades.

Vislumbraram-se muitas possibilidades: o currículo será modificado e será mais atraente, o planejamento deverá ocorrer de acordo com a proposta do ensino híbrido com práticas inovadoras e a avaliação da aprendizagem realmente poderá cumprir as suas funções diagnóstica e formativa. As novas tecnologias estarão a favor do processo ensino-aprendizagem, o ensino será mais valorizado pela família, facilitará a interação entre professor e aluno e estessarão bem mais assistidos pela prática da pesquisa. No entanto, é preciso entender que, com a prática do ensino híbrido, o processo ensino-aprendizagem poderá ser inovado, mas, em muitos casos, ainda existirão problemas estruturais não resolvidos, algumas famílias ainda serão negligentes, a ausência do poder público em garantir acesso à Internet e tecnologia, entre outras questões, pode ser um agravante. Contudo, vale ressaltar as palavras de Horn e Staker (2015) de que essa proposta de ensino valoriza a autonomia do aluno, mas é necessário muito engajamento por parte dos envolvidos – alunos, pais, professores e gestores.

Na categoria “desafios/dificuldades”, paradoxalmente, alguns dos profissionais da educação que responderam ao questionário revelam que haverá mais trabalho para os docentes e a rotina será afetada ainda mais, pois tanto as famílias e quanto a escola não dominam os recursos tecnológicos.

Destaca-se que, na fala de alguns dos respondentes, a não compreensão da proposta do ensino híbrido. “É importante estabelecer expectativas e metas claras para os administradores, os professores, os alunos e os pais, assim como garantir que as pessoas tenham uma compreensão de seu papel na inovação e como irá evoluir” (HORN; STAKER, 2015, p. 271).

Considerações finais

A declaração de pandemia mundial feita pela OMS, em meados de março de 2020, trouxe muitas mudanças, em praticamente, todos os setores da sociedade, inclusive nas escolas. A adoção de novos hábitos, em especial a recomendação de distanciamento social, com o objetivo de conter a rápida propagação do Coronavírus, propiciou a suspensão das aulas nas instituições escolares.

Mesmo com as escolas fechadas, o poder público, representado pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, viu-se diante do desafio de reformular calendários escolares e retomar às aulas, não de forma presencial, mas de maneira remota com o

auxílio das TDICs. Diante disso, eis que surgem inúmeros desafios, mas também algumas possibilidades nas transições de ensino presencial ao remoto e do remoto ao presencial com o fortalecimento da metodologia do ensino híbrido. Os resultados desta pesquisa demonstram que a maioria dos profissionais da educação não estão preparados para as alterações que ocorreram e que vêm ocorrendo; e que, portanto, a formação inicial do professor não é suficiente para dar conta da realidade, sendo necessária e urgente a formação continuada dos docentes.

Quanto aos desafios/dificuldades identificados na voz dos profissionais da educação, podemos destacar: a precária formação inicial dos professores, no que se refere à preparação para usar as TDICs, a ausência de formação continuada que faz com que eles não compreendam de forma efetiva esse novo contexto educacional, pois eles mesmos não têm uma visão crítica em relação ao que está acontecendo, bem como a atitude ingênua de alguns deles em acreditar que, com o ensino híbrido, os problemas educacionais irão desaparecer.

Sobre as possibilidades, no que tange à transição de uma modalidade para outra, podemos destacar a necessidade de uma formação continuada em serviço voltada para o uso das TDICs, a prática da avaliação formativa utilizando as TDICs, o fortalecimento de uma boa comunicação com a prática do *feedback*, a necessidade de um olhar para as matrizes curriculares dos cursos de formação inicial que contemplem a prática das TDICs e um maior investimento financeiro por parte do poder público para os alunos desenvolverem a aprendizagem seja no presencial ou mediado pelas TICs.

Diante do exposto, vale ressaltar que muita coisa mudou, mas ainda temos um longo caminho a percorrer e não sabemos ao certo as consequências de todo esse processo. Sendo assim, por se tratar de uma temática de grande relevância, mais pesquisas serão necessárias, afim de ampliar esse debate e compreender as mudanças e inovações exigidas pelas transições e ensino.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Mais de 5 milhões de crianças e adolescentes ficaram sem aulas em 2020.** Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-04/mais-de-5-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-ficaram-sem-aulas-em-2020>>

Acesso em: 13 set. 2021.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede – Revista de Educação à Distância**. Vol. 7, n. 1, maio, 2020.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 06 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua TIC 2018: internet chega a 79,1% dos domicílios do país**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>> Acesso em: 10 ago. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-covid-19>> Acesso em: 13 set. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MIRANDA, Jean Carlos; SOUZA, Dominique Guimarães de. Desafios da implementação do Ensino Remoto. In **Boletim de Conjuntura**. Ano II, Vol. 4, N.11, Boa Vista: 2020.

PINTO, Álvaro Vieira. **O Conceito de Tecnologia**. Volume 1. Contraponto: Rio de Janeiro, 2005.

RASQUILHA, Luis; VERAS, Marcelo. **Educação 4.0: O mundo, a escola e o aluno na década 2020-2030**. Campinas: Unitá, 2020.

SENHORAS, Elói Martins. **Ensino Remoto e a pandemia de COVID-19**. Boa Vista: Iolê, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIÃO, Diário Oficial. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Publicado em: 19/08/2020, Edição: 159, Seção: 1, Página: 4. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>>. Acesso em: 06 ago. 2021.

YGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

ZABALA, Antoni. **Práticas Educativas: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.