

## **Entre o Remoto e o Híbrido:** cenários criados pela pandemia

Paulo Alexandre Filho

Yngrid Karolline Mendonça Costa

**Como citar:** ALEXANDRE FILHO, P.; COSTA, Y. K. M.. Entre o Remoto e o Híbrido: cenários criados pela pandemia. *In* : GARCIA, D. N. M.; ALEXANDRE FILHO, P.; SANT'ANNA, D. V.; SANTOS, D. C. (org.). **Educação e tecnologias:** práticas em cenários disruptivos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 45-62. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-321-2.p45-62>.



# **Entre o Remoto e o Híbrido: cenários criados pela pandemia**

*Paulo Alexandre FILHO<sup>3</sup>*

*Yngrid Karolline Mendonça COSTA<sup>4</sup>*

## **Introdução**

A partir da disseminação do COVID-19, as instituições de ensino precisaram rearticular suas metodologias como forma de assegurar a continuidade dos estudos aos aprendizes e, ao mesmo tempo, minimizar as defasagens advindas de uma educação emergencial remota. Para Arruda (2020, p. 259), “mais do que um problema educacional, o bloqueio do acesso à escola reconfigurou a sociedade, na medida em que tempos e movimentos foram desconstruídos, famílias passaram a coadunar as responsabilidades do trabalho e da vida dos estudantes em tempos ampliados [...]”

As questões que afetam o cenário educacional perpassam as escolhas teórico-metodológicas, revelando inúmeros desafios que merecem ser (re)pensados e (re)dimensionados, tendo em vista as complexidades que envolvem as instituições de ensino. Nesse sentido, acreditamos que, neste

---

<sup>3</sup> Doutorando em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / professor de Educação Básica da rede estadual paulista / *e-mail*: p.alexandre@unesp.br

<sup>4</sup> Doutoranda em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / professor de Educação Básica da rede estadual paulista / *e-mail*: yngrid.karolline@unesp.br

momento, todas as pesquisas que abordam os desenlaces do distanciamento social imposto pelo COVID-19 podem nos fornecer o subsídio teórico necessário para compreendermos os acontecimentos atuais e seus possíveis desdobramentos para a educação.

Ressaltamos, inicialmente, o papel preponderante das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em meio ao processo de implementação do ensino emergencial remoto, visto que muitos desses recursos puderam mediar a aprendizagem e viabilizar a comunicação entre professores e alunos (ALVEZ; FARIA, 2021), (NEVES *et al.*, 2021), (VALENTE, 2020). Diante do vasto potencial dessas ferramentas, bem como de sua relevância para o contexto de ensino e aprendizagem, quando pensamos nas últimas transformações do mundo, sobretudo, nas áreas científicas e tecnológicas, constatamos a dimensão desses recursos para a educação do século XXI.

Neves *et al.* (2021, p. 2) observam que “a pandemia de COVID-19 impactou os diversos segmentos da sociedade de maneira sem precedentes, caracterizando-se na maior interrupção do processo ensino-aprendizagem da história da educação mundial.” Logo, podemos inferir que muitas das vulnerabilidades, até então latentes no setor da educação, vieram à tona, demonstrando as fragilidades que assolam escolas, profissionais da educação e poder público.

Assim, notamos, ainda, muitos desafios a serem superados, principalmente, pelos educadores, se pensarmos no pós-pandemia da educação básica. Contudo, a perseverança desses profissionais tem demonstrado, até o presente momento, a capacidade de se reinventarem e buscarem alternativas para assegurar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. De acordo com Valente *et al.* (2020, p. 5), “desde então, inúmeros têm sido os desafios: o suporte tecnológico aos discentes para

acompanhamento das atividades remotas, as normatizações das ações e dos procedimentos, a formação dos professores para a efetivação dessa prática.”

Apesar das polêmicas e diante de um processo de vacinação avançado, as autoridades públicas competentes sinalizaram o retorno gradativo dos estudantes e educadores à modalidade presencial, mantendo-se todos os protocolos socio sanitários, porém com um número reduzido de alunos. Desse modo, implementou-se o modelo híbrido de ensino e aprendizagem na educação básica, de modo que os alunos passassem por um esquema de revezamento, escalonando-se as semanas e os horários de frequência das aulas. Em razão disso, muitos conflitos e divergências têm inquietado professores e gestores, tendo em vista as dificuldades que se atrelam à instauração da modalidade híbrida nas escolas de nível básico, sobretudo, no ensino fundamental I.

Monteiro (2021, p. 3) nos afirma que "o ensino híbrido, ou *blended learning*, uma das grandes tendências da educação do século 21, pressupõe a combinação de espaços, tempos, atividades e metodologias." Portanto, vimos a necessidade de refletir sobre o processo de implantação dessa modalidade, comparando teoria e prática de modo a promover reflexões acerca do sistema de revezamento que vem sendo empregado na educação básica, comumente tratado como modelo híbrido, mas que nem sempre mantém relações estreitas com a definição trazida à luz por algumas pesquisas (MONTEIRO, 2021), (MOREIRA, 2020), (VALENTE, 2021).

Sendo assim, este artigo tem como objetivo refletir sobre a implementação das modalidades remota e híbrida, na rede estadual de São Paulo durante o período pandêmico. Para este estudo, optamos por uma metodologia qualitativa fundamentada na pesquisa bibliográfica. Dessa forma, buscamos subsídios em Garcia *et al.* (2020), Moran (2015) e Bacich

*et al.* (2015). Partimos da hipótese de que, para a efetividade da modalidade híbrida, muitos aspectos precisam ser (re)articulados de modo a transfigurar as estratégias teórico-metodológicas, bem como os recursos utilizados na produção do conhecimento.

Este texto está dividido em três partes, sendo elas: (i) Fundamentação teórica; (ii) Cenário educacional após o período de ensino remoto emergencial; e, por fim, (iii) Reflexões sobre a implementação do ensino híbrido.

### **Fundamentação Teórica**

O contexto de pandemia exigiu das instituições um processo árduo de reconfiguração dos espaços, metodologias e tempo. Pensar, na atualidade, sobre os impactos do distanciamento social se faz necessário, uma vez que as transformações da realidade contemporânea demandam inúmeras reflexões acerca das possibilidades de enfrentamento das defasagens advindas da implementação da modalidade emergencial remota.

#### ***Modalidade Emergencial Remota: concepções teórico-metodológicas***

As noções de tempo e espaço foram altamente impactadas com a pandemia do COVID-19. O fato de, repentinamente, terem seus espaços de práticas mediados pela virtualidade como forma de barrar a propagação do vírus desencadeou grandes transformações, dentre elas, as escolhas de metodologias, recursos e estratégias que pudessem contribuir para o processo de implementação do ensino emergencial remoto.

Alves e Faria (2021, p. 33) destacam que “no caso dos professores, está envolvido, além do uso instrumental cotidiano das tecnologias, a sua apropriação crítica, usando-a de modo adequado na realização de projetos multidisciplinares e colaborativos.” Desse modo, as articulações entre objetos do conhecimento e alunos passaram a transfigurar as práticas, até então vigentes, em grande parte da educação básica, ou seja, os desafios educacionais se tornaram ainda maiores, tendo em vista a complexidade dos acontecimentos.

Nesse sentido, Garcia *et al.* (2020, p. 5) esclarecem que:

Ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. A variabilidade dos recursos e das estratégias bem como das práticas é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos.

As possibilidades de trabalho no ensino emergencial remoto são variadas, ainda mais quando concebemos as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como recursos indispensáveis para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem remoto. Todavia, sabemos dos desafios que rondam esse universo vasto no que se refere aos recursos que podem ser utilizados. Primeiramente, corremos o risco de cair em flutuações pedagógicas, ou seja, acreditar que, quanto mais, melhor, fazendo com que o foco da aprendizagem se perca. Ao contrário disso, sabemos que o público da educação básica, em razão da faixa etária, tem

dificuldades em manter a concentração e, ao promover saturações tecnológicas e/ou midiáticas, estamos favorecendo a banalização e esvaziamento de sentido do processo de construção do conhecimento.

De acordo com Garcia *et al.* (2020, p. 11), “a utilização do ensino remoto envolve os princípios gerais da Didática em atenção a decisões quanto à escolha do método de apresentação do conteúdo, à manutenção da atenção, ao interesse e à motivação do aluno e aos resultados da aprendizagem [...]”. Nesse sentido, concebemos as escolhas teórico-metodológicas imprescindíveis para a estruturação da aula a ser ministrada por meio da tela de modo que os espaços e o tempo estejam articulados, sem que haja prejuízo de um ou outro.

Moreira *et al.* (2020, p. 352) advertem que “[...] na maioria dos casos, estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo.” Sendo assim, o que se percebe é apenas a transição do presencial para o digital, em que as práticas pedagógicas mobilizadas são as mesmas de antes, face a face, desconsiderando as demandas do ensino mediado pela interface. Novas perspectivas se abrem diante do educador e, ao mesmo tempo, exigem-lhe novas competências para articular sua forma de trabalho e construir percursos formativos significativos, capazes de promover o conhecimento entre os pares.

Dessa forma, podemos pensar que o ensino remoto emergencial, ao mesmo tempo que trouxe à tona diversas possibilidades de abordagem teórico-metodológica, também, revelou inúmeras fragilidades do sistema educacional brasileiro. Assim, acreditamos que este contexto de incertezas e desafios promoveram transformações profundas nos modelos de ensino e aprendizagem a ponto de ser considerado como divisor de águas quando se trata de educação, principalmente, de nível básico, uma vez que “a

produção de artefatos digitais neste contexto de pandemia, revela-se como um fenômeno da cibercultura e mais um passo no processo civilizatório da humanidade. Os professores estão fazendo história!” (ALVES; FARIA, 2021, p. 45).

### *Ensino Híbrido: entre o revezamento e a efetividade*

Muitas questões estão sendo levantadas acerca do ensino híbrido, a partir dos impactos da pandemia. Trata-se, neste momento, de (re/des)construir caminhos e refletir sobre possibilidades de abordagens que possam servir de subsídio aos educadores, auxiliando no processo de intervenção nos mais diversos contextos da educação básica. Notamos que, até então, questões relativizadas pelo poder público passaram a ser comprovadas pela população e divulgadas pela grande mídia como, por exemplo, os diversos problemas a respeito da infraestrutura das instituições de ensino.

Quase dois anos após o início do surto epidemiológico de COVID-19, muitos locais optaram pela volta gradativa dos alunos, propondo uma modalidade híbrida como alternativa. Contudo, atentamos, nesta seção, para alguns estudos que confrontam a realidade do processo de implementação do ensino híbrido, tendo, na teoria, pontos de divergência a respeito daquilo que realmente se espera. Em outras palavras, confrontamos aqui o real e o ideal, à luz de teorias, independentemente, das peculiaridades de cada estado, região ou unidade escolar.

Para Moran (2015, p. 27):

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos,

atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo.

Nesse sentido, compreendemos a educação híbrida como uma modalidade extremamente enriquecedora, potencializando as capacidades tanto para ensinar quanto para aprender. Acreditamos que, por se tratar de modelo de educação que rompe com os padrões e os paradigmas, há tempos cultivados e perpetuados na educação, a priori, precisamos compreender que não se trata apenas de revezar os alunos em turnos e/ou dias. Assim, construímos, teoricamente, uma concepção de ensino híbrido que extrapola o revezar, o alternar alunos, uma vez que a formação desses estudantes necessita de um estado de permanência em que se pode aprender a qualquer hora, em qualquer lugar.

Todavia, sabemos que, grande parte das vezes, esses estudantes frequentam apenas as aulas presenciais, face a face com professor, desconsiderando a vasta possibilidade de se construir conhecimento para além dos muros da escola. Ou seja, as possibilidades de hibridizar os espaços de conhecimento tornam-se utopias que, na realidade, acontecem esporadicamente ou sequer se concretizam. Muitos aspectos se atrelam ao sucesso ou ineficácia do modelo híbrido na educação básica, pois as condições exigidas para sua implementação vão além dos recursos e/ou, simplesmente, escolhas teórico-metodológicas.

Moran (2015, p. 28) ressalta, também, que “passamos, em pouco tempo, de consumidores da grande mídia a ‘prosumidores’ – produtores e consumidores – de múltiplas mídias, plataformas e formatos para acessar informações, publicar nossas histórias, sentimentos, reflexões e visão de mundo.” Logo, vivenciamos um contexto em que a noção de

aprendizagem torna-se cada vez mais abrangente, uma vez que temos a possibilidade de acessar informações e/ou produzi-las de maneira jamais vista na humanidade. Em outras palavras, estamos inseridos em uma sociedade altamente virtualizada/digitalizada e vasta na oferta de conhecimento.

Contudo, o ponto fundamental da discussão está na maneira como lidamos com todo esse compêndio de informações que, a nosso ver, para se transformar em conhecimento necessita passar pelo filtro da reflexão e criticidade, e não apenas pelo contato ou memorização. Dessa forma, estaríamos apenas construindo arquivos humanos em vez de pessoas efetivamente capazes de intervir na realidade e atuar nas práticas sociais do dia a dia. Para a formação contemporânea, acreditamos que muitas das competências e habilidades valorizadas pelos currículos da educação básica precisam ser revistas, pois já não fazem sentido em meio às exigências da cultura digital, uma vez que “estruturalmente, a escola atual não difere daquela do início do século passado. No entanto, os estudantes de hoje não aprendem da mesma forma que os do século anterior” (BACICH *et al.*, 2015, p. 40).

Observamos uma realidade em que nossos alunos, apesar de todo esse universo tecnológico, ainda não têm autonomia suficiente para elaborar, refinar e refletir sobre essas informações e potencialidades desses instrumentos. Nossa convicção, neste momento, reside na necessidade de assegurarmos os devidos encaminhamentos para que essas crianças e jovens consigam transformar informação em conhecimento. Porém, o processo se torna ainda mais complexo à medida que notamos a necessidade de transformar pessoas, modelos de abordagem e normativas institucionais.

Por fim, apontamos as demandas referentes à heterogeneidade dos nossos estudantes, bem como suas necessidades, fragilidades e,

principalmente, seus projetos de vida. Quando abordamos apenas o que os currículos prescrevem, não estamos promovendo uma educação comprometida com a realidade e com as exigências do século XXI, estamos apenas transmitindo informações que podem ou não, a depender de nossas escolhas, transformarem-se em efetivo conhecimento. Bacich *et al.* (2015, p. 42) afirmam que “estudantes da mesma idade não têm as mesmas necessidades, possuem relações diferentes com professores e/ou tecnologias digitais e nem sempre aprendem do mesmo jeito e ao mesmo tempo. Nem sempre é necessário que toda a turma caminhe no mesmo ritmo.”

Sendo assim, a realidade da educação básica, na atual conjuntura, requer transformações de alta complexidade para que a modalidade híbrida se torne uma possibilidade efetiva para os processos de ensinar e aprender. Conforme supracitado, as demandas do contexto emergencial remoto têm nos proporcionado refletir em muito acerca da nossa realidade, bem como as expectativas a respeito do futuro educacional no Brasil. Portanto, quando pensamos em ensino híbrido, não podemos nos prender apenas ao revezamento, mas sim na eficácia daquilo que ofertamos aos nossos estudantes, sem perder de vista a formação crítico-reflexiva de cada um, respeitando seus limites, suas escolhas e seu lugar de fala. Para Moran (2015, p. 28), “todos os processos de organização do currículo, das metodologias, dos tempos e dos espaços precisam ser revistos. Isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos muitos modelos prévios bem-sucedidos dos quais aprender.”

## **Reflexões Sobre os Impactos da Pandemia: novos caminhos, novas possibilidades**

Sabemos que, durante a pandemia causada pelo COVID-19, várias fragilidades do sistema educacional ganharam destaque, principalmente, relacionadas às TDIC.

Cabe destacar que a incorporação das TDIC nas instituições escolares ainda é um entrave na realidade nacional; problemas de infraestrutura e de formação docente deficitária são variáveis importantes que interferem diretamente em uma utilização crítica, intencional e produtiva das tecnologias (BRAGA, 2018; THADEI, 2018 *apud* RONDINI *et al.*, 2020, p. 43).

Optamos, aqui, por abordar conceitos esclarecendo os momentos pelos quais o ensino perpassou desde que a pandemia e o distanciamento social foram decretados. Evidências demonstram que muitas crianças não tiveram acesso ao ensino, uma vez que “Em novembro de 2020, portanto ao final do ano letivo, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil” (UNICEF, 2021, p. 44).

De acordo com os dados deste estudo, a precariedade das condições de vida dos alunos e aqueles que vivem em áreas rurais das regiões Norte e Nordeste foram os mais afetados. O atraso para a Educação brasileira, segundo a pesquisa acima referendada, pode totalizar vinte anos. Portanto, assistimos, em meio às consequências avassaladoras do COVID-19, o retrocesso educacional e os impactos nefastos oriundos da pandemia que,

em muito, afetou as condições de aprendizagem dentre as camadas sociais menos favorecidas.

As dificuldades de acesso às novas tecnologias e dos novos desafios desse modelo de ensino não foram apenas dos alunos. De acordo com uma pesquisa realizada pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), “[...] 48,7% das redes municipais de ensino registraram muita dificuldade para o acesso de estudantes à *internet* e 24,1% para o acesso de docentes” (UNICEF, 2021, 53). Os dados estatísticos são muito altos se pensarmos nos alunos, mas também nos docentes, sinalizando que um quarto deles não tinha acesso à *internet* e necessitou de apoio e cursos para a retomada de suas atividades profissionais.

Além disso, a pesquisa aponta caminhos para resgatarmos essas crianças que estiveram fora do contexto escolar nestes últimos anos, sendo o principal desses caminhos, a busca ativa e, novamente, o engajamento dos profissionais da Educação.

Apesar de todas essas dificuldades, estes superaram vários entraves impostos pela pandemia e o ensino, que durante este período, tornou-se possível em razão dos ajustes realizados pela equipe escolar. Retomando o termo apresentado anteriormente, híbrido significa misturado, e pudemos notar vários movimentos educacionais para garantirmos que os alunos tivessem contato com os conteúdos escolares,

No ERE<sup>5</sup>, a aula ocorre num tempo síncrono (segundo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de *webconferência*, e as atividades seguem durante a semana no espaço de

---

<sup>5</sup> A sigla ERE citada pela autora corresponde ao Ensino remoto emergencial.

um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. (BEHAR, 2020, n.p.).

Além desses formatos, tivemos outro com maior recorrência, pois “As principais estratégias não presenciais adotadas pelas redes municipais foram o uso de materiais impressos (95,3%) e orientações pelo *WhatsApp* (92,9%)” (UNICEF, 2021, p. 51). Em nossas experiências pessoais como professores, a maior participação dos alunos ocorreu neste formato de atividades impressas e contato por meio do *WhatsApp* com os pais ou com os próprios estudantes para sanar quaisquer questionamentos.

Acreditamos que, de acordo com o que foi revelado por Rondini *et al.* (2020), as mudanças ocorridas nesse período se tornarão parte de nossa rotina. Não há como pensarmos em voltar para a sala de aula da mesma forma depois dessas experiências com o ensino remoto. Hoje temos mais uma ferramenta a nosso favor e que podemos lançar mão para o processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, de acordo com Avelino e Mendes (2020, p. 57), “[...] além de todas as dificuldades já existentes, os alunos terão de enfrentar um sistema de educação que não tem estrutura suficiente para ampará-los frente a essa nova realidade”. A pesquisa da UNICEF (2021) entrou em contato com escolas de todo o país e 41% delas disseram que não tinham as condições necessárias para a retomada das aulas.

Assim, precisamos ponderar nossas ações, já que seria pouco efetivo o professor utilizar as TDIC em práticas de ensino, sem que a escola não tenha as ferramentas básicas para que isso se torne possível, bem como, não pode indicar para as crianças que não têm acesso a essas ferramentas atividades para serem realizadas em casa.

Salientamos que o professor, como parceiro mais experiente e mediador do processo de ensino, deve ter autonomia para fazer suas escolhas de acordo com a sua necessidade e a sua realidade. Além de todo o exposto, gostaríamos de reafirmar que o ensino híbrido não se tornou uma transposição dos conteúdos do formato presencial para o ensino remoto. Acreditamos que a modalidade empregada no processo de ensino e aprendizagem precisa estar em consonância com os propósitos de educação crítico-reflexiva, atentando-se, prioritariamente, para as demandas do século XXI.

### **Considerações Finais**

Neste momento, promover uma educação humanizada torna-se fundamental para que as relações estabelecidas com os alunos possam se fortalecer. Já as instituições, como maiores agenciadoras do conhecimento, precisam desconstruir a ideia de que a efetividade da aprendizagem atrela-se apenas ao domínio de conteúdos, competências e habilidades. Para além do modelo de ensino implementado em cada região, ressaltamos a necessidade de focalizar naquilo que seja viável sob o ponto de vista dos recursos, formação e público de cada unidade escolar. Uma aprendizagem híbrida não se instaura do dia para noite, tampouco em meio ao caos social a que temos assistido por conta dos impactos do COVID-19.

Como apontamos neste trabalho, pensar na implementação da modalidade híbrida na educação básica ainda é sinônimo de desafios que demandam não apenas a articulação de boas metodologias mas, também, excelente formação de professores e infraestrutura adequada. Do contrário, estaremos, apenas, promovendo a “pedagogia do revezamento” acompanhada pela educação utópica, em que a realidade e as práticas contradizem o que se apregoa em planos de ensino, planos político-

pedagógicos e ações que, na maioria das vezes, denunciam o “burocracismo” das instituições em detrimento de práticas eficazes e balizadoras de defasagens do conhecimento.

## Referências

ALVES, E. J.; FARIA, D. C. A criação de artefatos digitais no âmbito do desenho didático do ensino remoto emergencial. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 41, p. 32-48, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5078>. Acesso em: 10 set. 2021.

ARRUDA, E. P. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. **EmRede - Revista De Educação a Distância**, v. 7, n. 1, 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 12 ago. 2021.

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892>. Acesso em: 04 out 2021.

BACICH, L. *et al.* Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na educação. *In*: BACICH, L.; NETTO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

BEHAR, P.A. **O ensino remoto emergencial e a educação à distância.** UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> Acesso em: 01 nov 2021.

GARCIA, T. C. M. *et al.* Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas. **UFRN: SEDIS**, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29767>. Acesso em: 02 set. 2021.

MONTEIRO, F. F. Análise de uma experiência híbrida no ensino de Física 1. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2020-0315>. Acesso em: 05 de ago. 2021.

MORAN, J. M. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; NETTO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

MOREIRA, J. A. *et al.* Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, v. 34, p. 351- 364, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>. Acesso em: 22 set. 2021.

NEVES, V. N. S. et al. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5271>. Acesso em: 7 ago. 2021.

RONDINI, C. A. *et al.* **Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial:** mudanças na práxis docente. *Educação*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 04 out 2021.

UNICEF. Cenário da exclusão escolar do Brasil. 2021. Brasília (DF). Representação do UNICEF do Brasil. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 31 out 2021.

VALENTE, G. S. C. *et al.* O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8153>. Acesso em: 12 set. 2021.

