

Tecnologias digitais na educação pós-pandemia e educação híbrida: efeitos, lições e possibilidades

  **Ana Lara Casagrande**

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

analaracg@gmail.com

  **Alessandra Maieski**

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

alessandra.maieski@ufmt.br

  **Katia Morosov Alonso**

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

katia.ufmt@gmail.com

Resumo: Objetiva-se analisar os dados da segunda etapa do Censo Escolar 2021, abordando a questão do protagonismo das Tecnologias Digitais na educação no período pós-pandêmico, com destaque para a Educação Híbrida. É feita a análise documental, acompanhada do levantamento bibliográfico. Os resultados apontam confusões conceituais e desafios para a construção de uma sociedade inclusiva, também na dimensão tecnológica, cujo sentido é democrático no âmbito da Cultura Digital.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais na Educação; Práticas Didático-Pedagógicas; Educação Híbrida

Digital technologies in post-pandemic education: effects, lessons and possibilities

Abstract: The objective is to analyze data from the second stage of the 2021 School Census, addressing the role of Digital Technologies in education during the post-pandemic period, with emphasis on Hybrid Education. A documentary analysis is carried out, accompanied by a bibliographical survey. The results indicate conceptual confusion and challenges for the construction of an inclusive society, also in the technological dimension,

Esta obra está licenciada sob
uma Licença *Creative Commons*



whose meaning is democratic within the scope of Digital Culture.

Keywords: Digital Technologies in Education; Didactic-Pedagogical Practices; Blended Education

Tecnologías digitales en la educación pospandémica: efectos, lecciones y posibilidades

Resumen: El objetivo es analizar datos de la segunda etapa del Censo Escolar 2021, abordando el papel de las Tecnologías Digitales en la educación en el periodo pospandemia, con énfasis en la Educación Híbrida. Se realiza un análisis documental, acompañado de un levantamiento bibliográfico. Los resultados apuntan a confusiones conceptuales y desafíos para la construcción de una sociedad inclusiva, en la dimensión tecnológica, cuyo significado es democrático en la Cultura Digital.

Palabras clave: Tecnologías Digitales en la Educación; Prácticas Didáctico-Pedagógicas; Educación Híbrida

Recebido em: 01/08/2023

Aceito em: 20/11/2023

1 INTRODUÇÃO

O eu-lírico feminino de Adélia Prado (1993), em “Com licença poética”, poeticamente afirmou que dor não é sinônimo de amargura. Remetemo-nos a parte do seu poema para abordar o período da pandemia Covid-19, causada pelo SARS-CoV-2, um vírus da família dos coronavírus que obrigou o distanciamento social como modo de contenção do contágio entre as pessoas. Com isso, obviamente a Educação sofreu, mas fugindo da amargura, este texto pretende analisar o documento da segunda etapa do Censo Escolar 2021 em que são apontadas estratégias utilizadas na Educação Básica durante esse período.

Tais estratégias passaram pela ampla mobilização das Tecnologias Digitais (TD) como maneira de manter de alguma forma as atividades didático-pedagógicas nas instituições educacionais. Sem romantizar o que houve nesse período, inclusive um dos pontos que se aborda aqui é a problemática da exclusão digital, indicar-se-á que a mobilização das TD é considerada uma forma colaborativa e transversal de aproveitar as potencialidades de diversos recursos, como a disponibilização de material, o desenvolvimento de atividades interacionais não polarizadas e a promoção de trabalhos colaborativos como estratégias características.

Aborda-se, ainda, a questão de como a Educação Híbrida (EH) emerge em meio a uma confusão e simplificação conceitual, como se a lição aprendida fosse a possibilidade de promover um bloco, assim estanque, de aulas presenciais combinadas às aulas on-line. Busca-se situar o conceito, mais profundamente a EH enquanto possibilidade de aproveitamento do potencial das TD nas práticas didático-pedagógicas, de modo que os momentos on-line seriam extensão dos momentos presenciais, articulados pelo planejamento didático-pedagógico e aos objetivos elencados para o processo de ensino-aprendizagem. Ambos os momentos, presencial e não presencial, poderiam ser trabalhados, considerando a formação como um processo contínuo que, por meio das TD, transcenderiam barreiras físicas e temporais.

Diante disso, cumpre destacar que, longe de desconsiderar os desafios em torno do uso intenso das TD na Educação, é necessário constituir um arcabouço que possa sustentá-las, corroborando para a luta histórica por uma educação pública de qualidade socialmente referenciada como proposto por Dourado e Oliveira (2009, p. 203), isto é, “tendo por norte pedagógico a função social da escola”.

Assim, o objetivo deste texto é analisar as estratégias utilizadas no período pandêmico, por

meio dos dados da segunda etapa do Censo Escolar 2021, abordando a questão do protagonismo das Tecnologias Digitais na educação, com destaque para a Educação Híbrida, que emerge em meio à confusão e simplificação conceitual. Metodologicamente, foi realizada uma análise documental, acompanhada do levantamento bibliográfico em autores/as e pesquisadores/as que discutem essa temática a fundo.

2 PROBLEMATIZANDO O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, o uso das TD se tornou uma realidade cada vez mais presente, trazendo consigo inúmeras oportunidades e desafios. A incorporação delas no contexto educacional tem o potencial de contribuir na maneira como os estudantes aprendem e os docentes ensinam, permitindo o acesso às informações e recursos diversificados, a personalização dos estudos e a ampliação do processo de ensino-aprendizagem baseado em colaboração, diálogo, interações, cooperação. No entanto, também levanta questões sobre a igualdade de acesso, por exemplo, na ótica do que constituiria um empecilho. Nesse contexto, esta seção propõe uma reflexão crítica sobre o uso das TD na educação, buscando compreender suas implicações pedagógicas, éticas e sociais.

2.1 Tecnologias Digitais e as mudanças na conjuntura educacional

Em âmbito educacional, o alinhamento à Cultura Digital (CD) implica na adoção de práticas didático-pedagógicas que utilizem as TD de forma crítica e reflexiva, potencializando as possibilidades que elas oferecem para a produção e compartilhamento de conhecimento. Isso não significa que a utilização das TD deve ser vista como uma solução pronta e acabada para os desafios educacionais, mas sim como uma possibilidade para um ensino-aprendizagem mais ativo, participativo e colaborativo.

Freire (1996) já dava indícios que a educação não deve ser vista como um processo unilateral, mas sim como uma relação baseada na interação, em que todos os sujeitos partícipes aprendam e se desenvolvam colaborativamente, pois, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 41), assim, o ensinar deve ser um processo que estimule o diálogo e a reflexão crítica, que proporcione o estudante a questionar, a investigar e a construir o conhecimento de forma autônoma e participativa.

Partindo dessa compreensão que supera o

uso das TD como meras ferramentas, a inserção das TD nos processos educacionais proporciona diversas transformações nas instituições de ensino como um todo e contribuem para “o advento de novos modos de compreender, de estudar, de ensinar e de acompanhar pedagogicamente a construção de conhecimentos” (SILVA, 2015, p. 19). Essas transformações tecnológicas e culturais pelas quais a sociedade tem passado, conforme Gere (2008), desde o fim da Segunda Guerra Mundial, abrem caminho para o surgimento de novas e outras possibilidades no ensino-aprendizagem que transcende o espaço físico escolar, mas que acontece de forma descentralizada em diferentes espaços sociais.

Um olhar atento sobre isso é extremamente importante, pois podem implicar em um uso instrumental e tecnocêntrico da tecnologia por si só, ao invés de processos e procedimentos que de fato potencializam uma aprendizagem significativa. Peixoto (2015) faz uma crítica ao uso instrumental e tecnocêntrico das tecnologias referindo-se à visão em que a tecnologia é vista como uma ferramenta ou meio para atingir um fim específico. Nesse sentido, a tecnologia é tratada como uma solução única para problemas complexos, sem considerar suas implicações sociais, éticas e culturais mais amplas, assim, é essencial considerar as dimensões humanas e sociais ao projetar, implementar e utilizar as tecnologias, pois, “as relações entre as tecnologias e a educação não se reduz àquela de procedimentos técnicos a serem seguidos, mas remete aos pressupostos que fundamentam as teorias do conhecimento e os mecanismos produtores de saber” (PEIXOTO, 2015, p. 320).

Nessa configuração, o uso das TD na educação proporciona “um novo espaço pedagógico, oferece grandes possibilidades e desafios para a atividade cognitiva, afetiva e social dos alunos e dos professores de todos os níveis de ensino” (KENSKI, 2012, p. 66). Esse novo espaço didático-pedagógico propiciado pelo uso das TD possibilita uma série de novas experiências aos sujeitos imersos nesse contexto, podendo contribuir na redução de barreiras sociais e culturais, habilitando uma maior inclusão e diversidade no acesso e na produção de conhecimento, de forma a apoiar a construção de novas relações sociais e o fortalecimento da identidade e da autoestima.

As TD, no âmbito educacional, proporcionam um novo espaço pedagógico repleto de possibilidades, mas também representa desafios e, para superá-los, é preciso compreendê-las como um meio e não como um fim em si, ou seja, devem ser vistas como recursos que precisam ser utilizados de maneira intencional e estratégico, alinhado aos objetivos educacionais desejados, isso para que o estudante desenvolva experiências de aprendizagem significativas, aproveitando as várias possibilidades que elas engendram nos processos formativos alinhados à CD.

Para tanto, são essenciais políticas públicas que promovam, incentivem e orientem modos de mobilizar as TD como potencialidade para a mediação pedagógica, por meio de formação contínua

para subsidiar a atuação dos docentes, por exemplo. Nesse sentido, a inclusão das TD no processo de ensino-aprendizagem envolve a seleção de recursos apropriados e metodologias que estejam alinhadas ao objetivos que se quer atingir, pois as TD por si sós não transformam as práticas didático-pedagógicas, sendo necessário, como apontam Moreira e Schelemmer (2020) uma (re)significação de como se pensa a educação, pois, a relação entre as TD e a educação vai além da utilização desse ou daquele artefato tecnológico, constituindo, por sua vez, o ensino-aprendizagem também nos espaços digitais.

2.2 Exclusão Digital como aspecto antidemocrático

Dado que se vive a CD é imperioso que os cidadãos compartilhem da possibilidade de acessar a sociedade por meio das TD, nesse sentido, para Gere (2008), a CD transcende a visão das Tecnologias Digitais como meras ferramentas, sendo que envolve as formas de pensar e fazer incorporadas aos computadores e os dispositivos de mídia e comunicação, que possibilitam o seu desenvolvimento. O autor considera que da CD partem discursos técnico-científicos sobre informação e sistemas, utopismo contra cultural, teoria crítica e filosofia, além de formações subculturais, afirmando que: “A cultura digital foi produzida das interações complexas e compromissos dialéticos entre esses elementos” (GERE, 2008, p. 18-19).

Nessa conjuntura, Blikstein *et al.* (2021, p. 14) defendem que o acesso pleno ao computador com internet é um habilitador de educação, como ficou evidenciado na pandemia, desde que se garanta o “acesso a equipamentos que permitam o uso diversificado, evitando o fosso digital entre estudantes com maior ou menor acesso a recursos e infraestrutura”. Para isso, é essencial que as políticas educacionais e governamentais abordem essa questão e busquem garantir o acesso igualitário a recursos tecnológicos para todos os estudantes, promovendo iniciativas para reduzir as desigualdades digitais nas comunidades e escolas.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), que visa acompanhar a evolução do desenvolvimento socioeconômico do Brasil, sobre, sobre o módulo de Tecnologia da Informação e Comunicação, realizada em 2021 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicam que a internet é acessível em 90% (65.620) dos domicílios brasileiros. Importante também informar que dos 149 milhões de usuários de internet no Brasil, mais de 92 milhões, cerca de 62%, acessam a internet apenas pelo celular, segundo a pesquisa TIC Domicílios (BRASIL, 2022).

Gráfico 1. Quantidade de domicílios com acesso ao telefone celular e à internet- Brasil 2021



Fonte: Painel PNAD Contínua (2021).

No entanto, cabe destacar que os estudantes da rede privada (98,2%) têm mais acesso à Internet do que os da rede pública (87%) (IBGE, 2021). Além disso, reconhecemos que o acesso à TD por si não é suficiente. A Educação também deve incluir o desenvolvimento de habilidades digitais e competências para que os estudantes possam apropriar-se de modo responsável e comprometido dos recursos tecnológicos disponíveis. Isso envolve não apenas o uso básico dos dispositivos, mas também a capacidade de avaliar criticamente informações on-line, ter comprometimento com a veracidade e autenticidade das notícias compartilhadas e utilizar as TD como possibilidade para o aprendizado colaborativo.

Nesse mesmo sentido, Tezani (2011) argumenta que a mobilização do uso das TD no âmbito educacional pode contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades pessoais importantes para a vida pessoal, acadêmica e profissional, ampliando suas possibilidades de inserção na sociedade contemporânea.

Bobbio (2021, p. 177) indica a que a democracia “designa a forma de governo na qual o poder político é exercido pelo povo” e afirma que se trata de um conceito atrelado a outros: “ele não pode ser compreendido em sua natureza específica senão em relação aos demais conceitos do sistema, dos quais delimita a extensão e é por eles delimitado”. É nessa linha de raciocínio que abordamos a inclusão digital de forma ampla, como fonte de exercício democrático, de participação na sociedade vigente. Dessa maneira, salientamos que a exclusão digital é vista aqui como aspecto de empecilho à

participação democrática em meio à Cultura Digital.

2.3 Prática didático-pedagógica no contexto pandêmico

Não há como negar que a pandemia Covid-19 foi um marco para repensar a prática docente, pois o momento de suspensão das atividades presenciais levou ao questionamento sobre a continuidade das atividades em meio às mortes e à espera pela vacina. Estudos estão ainda em andamento para compreensão dos impactos deixados no processo de ensino-aprendizagem com o Ensino Remoto Emergencial (ERE), tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior.

São trazidos dados da pesquisa “Resposta educacional à pandemia de Covid-19 no Brasil”, referente ao ano letivo de 2021, obtidos por meio do questionário aplicado entre fevereiro e abril de 2022, durante a segunda etapa do Censo Escolar 2021. O Censo Escolar, obrigatório para estabelecimentos públicos e privados de Educação Básica regulamentado por meio do Decreto nº 6.425/2008, consiste em uma pesquisa estatística realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em duas etapas, em articulação com as secretarias estaduais e municipais de educação (BRASIL, 2008).

O objetivo anunciado da pesquisa foi identificar as ações adotadas pelas escolas brasileiras diante da necessidade de medidas de enfrentamento à disseminação do novo coronavírus. Houve um total de 162.818 (91,4%) escolas que responderam ao questionário. O percentual corresponde a 131.808 (95,6%) escolas da rede pública e 31.010 (76,9%) da rede privada (BRASIL, 2021).

Dentre elas, os dados das escolas que mantiveram suas atividades didático-pedagógicas apenas via mediação de ensino remota durante o ano letivo de 2021 indicam que 26.492 (20,1%) escolas públicas e 1.861 (6%) escolas privadas o fizeram (BRASIL, 2021). É preciso lembrar que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto viral constituía uma emergência de saúde pública de importância internacional, de modo que em março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada como uma pandemia. Apenas em maio de 2023 a OMS manifestou o fim da emergência de saúde pública.

O levantamento das estratégias adotadas pelas escolas de Educação Básica (Educação Infantil ao Ensino Médio) é dividida no que se chama de estratégias: presencial, remota e híbrida. A que elas denominam “apenas híbrida” foi a mais adotada no total das redes, pública e privada, como se observa no Gráfico 1. Logo, no universo das escolas públicas, “apenas híbrida” foi a estratégia predominante, 23%, o mesmo cenário se desenhou na privada com 35,7% das escolas (Brasil, 2021).

No

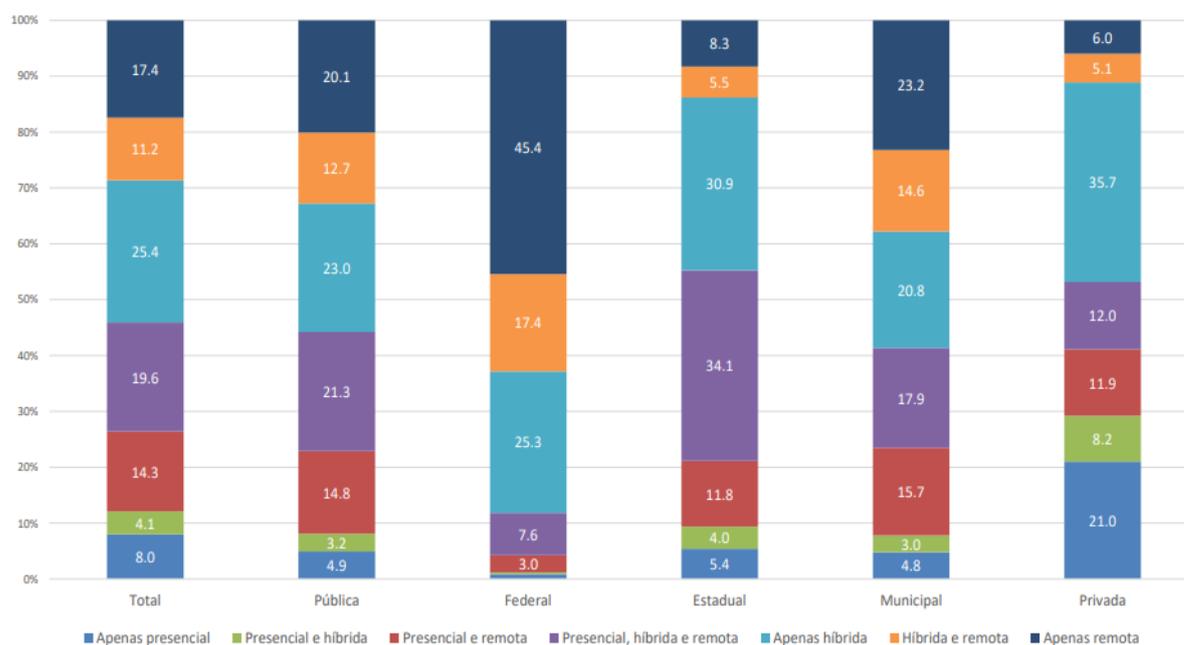
total, 25,4% das escolas de Educação Básica do

Esta obra está licenciada sob
uma Licença *Creative Commons*



universo total das redes pública, federal, estadual, municipal e privada indicaram “apenas híbrida” como estratégia utilizada em 2021, enquanto “apenas presencial” foram 8%, “presencial e híbrida” 4,1%, “presencial e remota” 14,3%, “presencial, híbrida e remota” 19,6%, “híbrida e remota” 11,2 % e “apenas remota” 17,4% (que somam 100% do universo das 162.818 escolas que participaram do Censo Escolar 2021) (BRASIL, 2021).

Gráfico 2. Percentual de escolas (Educação Básica) segundo estratégia de mediação de ensino adotada, por rede de ensino, durante o ano letivo de 2021- Brasil 2021



Fonte: Inep/Censo Escolar 2021.

Nota-se que há uma miscelânea de nomenclaturas que não auxiliam na interpretação das estratégias empreendidas no período em questão. Por exemplo, não fica evidente qual o entendimento de se dizer apenas híbrido. Qual a concepção de híbrido que se tem e que diferenciar-se-ia de presencial e remota?

Consideramos fundamental dissociar a EH de um projeto de educação e de formação simplificado, descontextualizado e reduzido ao uso mais intenso das TD. Sendo assim, considera-se necessário resgatar o sentido da complexidade dos processos do ensinar e aprender na cultura digital, considerando as interações e mediações que os constituem, denotando o que, de fato, implica a formação: projeto em que se tenha como horizonte emancipação e compreensão das relações estabelecidas socialmente.

A proposição é a de conceituar EH com base no pressuposto da cultura marcada pela produção de conteúdo e circulação em rede de informações e conhecimentos, de modo que seria coerente a emergência de novas práticas educativas e formativas, atualizando as práticas pedagógicas da cultura digital, relacionando-as com as demandas colaborativas e interativas da sociedade contemporânea. Tal contextualização com o presente, dar-se-ia ressaltando as “sínteses provisórias que se organizam no processo de ensino” (FRANCO, 2015 p. 545), respeitando deliberações e negociações coletivas, em que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo tenham voz.

Concordamos com Menegotto (2006) à medida que afirma que é esperado dessas práticas pedagógicas que se fundamentam em concepções epistemológicas humanistas, sobretudo, interacionistas e construtivistas. Logo, o “híbrido” na área da Educação pode, se não deve, ser visto como algo que se constitui a partir de dinâmicas integradas de elementos vistos em continuum (sequenciais e ininterruptos), a partir do planejamento didático-pedagógico, com vistas a fomentar o processo educacional institucionalizado, perpassado pelo fim a que se destina: na nossa concepção, de emancipação, democracia e qualidade socialmente referenciada.

Dentre os elementos-chave, destacamos a virtualidade e o uso do espaço on-line como parte integrante dos processos formativos. Nessa perspectiva, a EH é compreendida não apenas como uma mera inclusão de TD no ensino, mas como um modelo de organização do processo de ensino-aprendizagem que abarca estratégias e metodologias on-line, off-line e presenciais. Essa abordagem permite a simultaneidade de espaços ocupados pelos sujeitos e a diversificação dos mesmos espaços-tempo, mobilizando as TD em harmonia com a Cultura Digital.

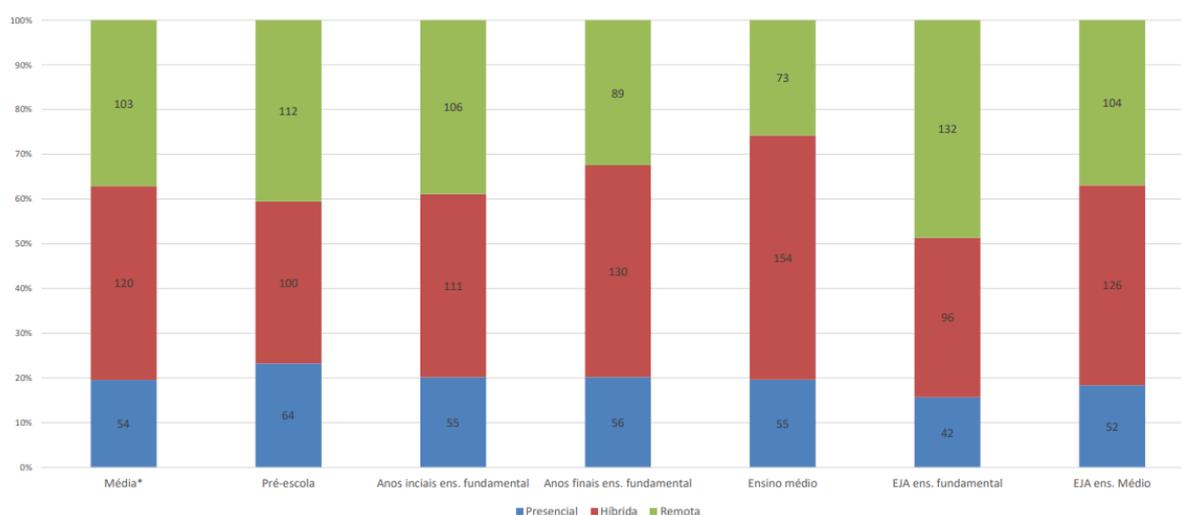
Desse modo, a EH busca uma utilização flexível, não prescrita para momentos ou espaços específicos, mas guiada pelos objetivos da formação desejada, priorizando interações colaborativas e interativas, características fundamentais nas práticas educativas da Cultura Digital.

Concordamos, ainda, que constituir uma EH significa considerar as relações e as interações entre as práticas e os participantes do processo educacional, assim, as TD não seriam mais recursos de apoio à formação somente e, sim, parte da cultura escolar, estando presente, como abordagem, tanto no processo e prática de ensinar, quanto no de aprender, rompendo assim “fronteiras não só de tempo e espaço, mas também de formas e métodos de ensino e da concepção da aprendizagem que passa a ser ampliada para diversas experiências que os alunos vivenciem dentro ou fora do ambiente educacional” (LIMA; RODRIGUES; CRUZ, 2021, p. 65).

Por outro lado, o termo remoto vem de uma tentativa de designar as estratégias emergenciais adotadas no período de suspensão das atividades presenciais, de modo que foi denominado de ERE.

Mas novamente vemos (Gráfico 3) que persiste a ideia de mediação presencial, remota e híbrida, sem uma definição do que caracterizaria o híbrido, que aparece uma vez mais com o maior tempo médio, estabelecido em dias, por todas as etapas da Educação Básica: 100 dias na pré-escola, 111 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 130 nos anos finais do Ensino Fundamental, 154 no Ensino Médio, 96 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) etapa Ensino Fundamental e 126 na EJA etapa do Ensino Médio (BRASIL, 2021).

Gráfico 3. Tempo médio (em dias) em que as mediações presencial, remota e híbrida foram adotadas pelas escolas, por etapa de ensino, no ano letivo de 2021 - todas as redes - Brasil 2021



Fonte: Inep/Censo Escolar 2021; Nota: * Média simples dos resultados de todas as etapas de ensino.

Catanante, Dantas e Campos (2020) trazem dados sobre o uso das TD no contexto pandêmico, com pesquisa realizada junto a uma escola estadual de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, com 481 estudantes, no município de Miracatu/SP, situada em uma zona periférica. Por meio de questionário fechado, direcionado ao responsável de cada estudante quando compareceu à escola para buscar o material impresso disponibilizado para o estudo no período da pandemia, foram analisados os motivos da pequena incidência de acessos às aulas virtuais ou atividades não presenciais. O foco recaiu sob uma das turmas, o 8º ano B do Ensino Fundamental Ciclo II.

Os mesmos autores informam que dos 36 estudantes da turma do 8º B, 16 alunos participaram ativamente das aulas, 11 parcialmente e 9 não participaram. Junto à equipe gestora, Catanante, Dantas e Campos (2020) procuraram os motivos ou hipóteses da ausência, assim apontados: falta de equipamento e acesso à internet; ter um celular, mas sem acesso à internet e celular quebrado.

Ainda no estudo de Catanante, Dantas e Campos (2020, p. 985) há um dado interessante sobre

uso do *WhatsApp*, apontado como uma das mais recorrentes recursos mobilizados ainda no período pandêmico em 2021 (Gráfico 3): “uma família solicitou atividade impressa para o filho, apesar de possuir equipamento e acesso à internet, pois não conseguia fazê-lo concentrar-se nas atividades orientadas através do whatsapp. A escola providenciou o material impresso”.

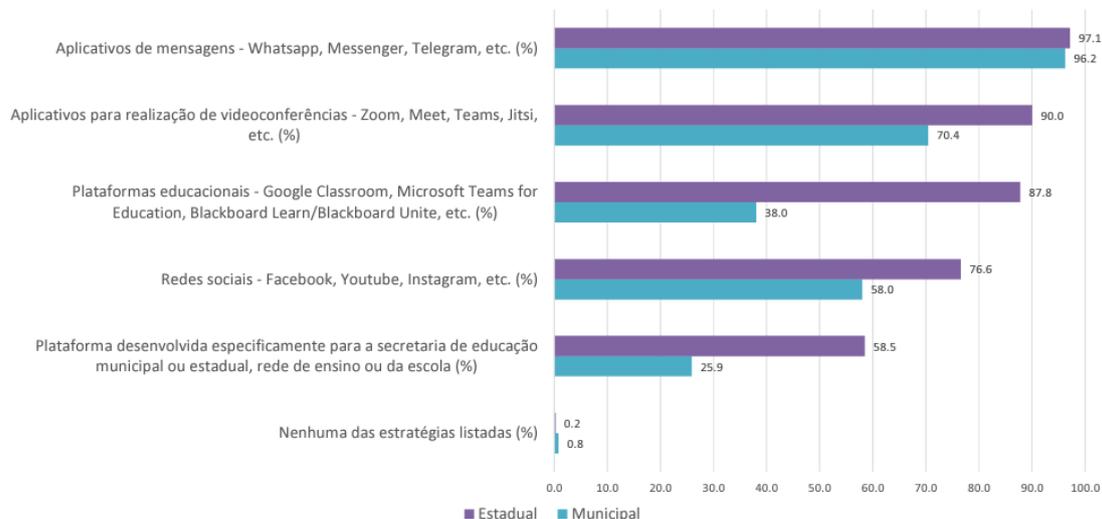
Quanto às plataformas ou recursos digitais mobilizados, vemos que os aplicativos de mensagens foram predominantes nas escolas que participaram do Censo Escolar 2021, tanto na rede estadual (97,1%) quanto na municipal (96,2%) (Gráfico 4). De modo que o *WhatsApp* aparece juntamente com *Messenger*, *Telegram* e outros como ferramentas (nos termos do próprio documento do Censo Escolar 2021) majoritariamente utilizadas nas escolas brasileiras. Na sequência, notamos a grande recorrência de uso dos aplicativos para realização de videoconferências, como *Zoom*, *Meet*, *Teams*, *Jitsi*, entre outros, 90% nas escolas da rede estadual e 70,4% nas escolas da rede municipal. As plataformas educacionais aparecem em 87,8% da rede estadual e 38% da rede municipal. Também com expressivo percentual se indica 76,6% de uso das redes sociais nas escolas da rede estadual e 58% das redes municipais de educação (BRASIL, 2021).

Vale abordar a adoção do que são chamadas plataformas/ferramentas do ponto de vista crítico da relação entre TD e aspectos mercadológicos, logo, questões econômicas, retomando a noção de negócio da Educação, descortinada como campo de potência lucrativa. Não se pode negar que há grandes conglomerados do mercado que se prestaram a atender às necessidades de uma sociedade para a qual se recomendou o distanciamento social, mas não sem interesses de oferta de serviços a posteriori e fidelização subjacente ao modelo cultural do tempo presente.

Quanto ao desenvolvimento de plataforma personalizada para as respectivas secretarias de educação, rede de ensino ou escola em específico, 58,5% das escolas indicaram que isso ocorreu na rede estadual e 25,9% na rede municipal (BRASIL, 2021). Enquanto nenhuma das estratégias listadas foi a resposta de 0,2% das escolas da rede estadual e 0,8% das escolas da rede municipal.

Gráfico 4. Percentual de escolas por plataforma/ferramenta digital - Brasil 2021

Percentual de escolas por **plataforma/ferramenta** digital utilizada nas atividades desenvolvidas pela internet
- Brasil 2021.



Fonte: Inep/Censo Escolar 2021.

Consideramos relevante a análise do documento produzido pelo Inep, sobretudo quanto ao ano de 2021. Dela, concluímos que há a necessidade de: conceitualmente empreender debates e aprofundamento dos estudos acadêmicos sobre hibridismo na educação, noção de presencialidade e retomada do significado do remoto. Não se compreende uma estratégia que se intitula híbrida e presencial. Qual noção de EH está aí contida? E de presencialidade apartada? Além disso, parece pertinente o aprofundamento sobre as estratégias mobilizadas em face de como extrapolam o período pandêmico, tendo em vista que “a própria tecnologia é cada vez mais invisível à medida que se torna parte integrante do próprio tecido de nossa existência” (GERE, 2008, p. 224).

2. 4 Educação Híbrida: algumas pontuações necessárias

Visto as (in)compreensões por parte dos próprios documentos oficiais acerca da utilização de termos importantes no Censo Escolar 2021 sem abordar maiores reflexões, sem um aprofundamento da compreensão conceitual que permite a junção de “híbrido e remoto” e “híbrido e presencial”, por exemplo, vale a pena nesse item pontuar algumas questões necessárias e importantes sobre a EH, conforme descrita na perspectiva apresentada no item anterior, ela não se limita apenas a incluir as TD no processo de ensino-aprendizagem, para além disso, é necessário entendê-la como um modelo de organização mais amplo e abrangente, que integra estratégias e metodologias on-line, off-line e

presenciais para criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, adaptável e conectado.

Além de considerar a junção de momentos presenciais e on-line, o conceito de educação híbrida rompe fronteiras não só de tempo e espaço, mas também de formas e métodos de ensino e da concepção da aprendizagem que passa a ser ampliada para diversas experiências que os alunos vivenciem dentro ou fora do ambiente educacional (LIMA; RODRIGUES; CRUZ, 2021, p. 64).

Nesse contexto, a EH permite que os sujeitos envolvidos no processo educativo ocupem espaços simultâneos, o que significa que os alunos podem estar envolvidos em atividades tanto presenciais quanto on-line ao mesmo tempo. Além disso, busca diversificar os espaços-tempo, ou seja, não restringe a aprendizagem a momentos ou locais específicos, mas possibilita que ela ocorra de forma mais flexível e adaptada às necessidades dos estudantes. Ao lançar um olhar sobre o híbrido, Moran (2015) afirma que a educação tem o histórico de combinação de espaços, atividades, metodologias etc., o que se ampliou e aprofundou com a conectividade e mobilidade das TD.

A integração das TD é fundamental nesse sentido, promovendo e propiciando recursos que podem potencializar as oportunidades de aprendizado e enriquecer as práticas didático-pedagógicas. Isso se dá pelas próprias interações colaborativas e interativas, ou seja, a EH alinhada aos objetivos educacionais podem promover a participação ativa dos estudantes, incentivando a troca de conhecimentos, o trabalho colaborativo, a autonomia e o engajamento com o conteúdo de forma mais significativa.

Portanto, a EH vai além de apenas incorporar TD no processo de ensino-aprendizagem, do mesmo modo que extrapola essa ideia de ora presencial ora não, ela representa uma mudança na forma como o processo de ensino-aprendizagem é organizado, valorizando a flexibilidade, a colaboração e a interação, e integrando de maneira harmoniosa as oportunidades proporcionadas pelas TD e pela CD na formação dos estudantes (as compreensões sobre EH se apoiam em parte do trabalho realizado por meio da Rede de Pesquisa Qualidade e Regulamentação no contexto da educação aberta, flexível ou a distância – Brasil – Internacional).

3 DAS LIÇÕES APRENDIDAS E DE OUTRAS PORVIR

Ao lançarmos nosso olhar para a educação pós-pandemia temos a oportunidade para (re)pensar e (re)organizar as práticas didático-pedagógicas já instituídas, bem como olhar com criticidade para a confusão conceitual entre o que seja remoto, híbrido e presencial (inclusive com referência à junção

de presencial e híbrido como estratégia de mediação, sem que conceitualmente se distinga do que se trata), incorporando lições aprendidas durante a crise e explorando novas possibilidades para promover uma educação mais inclusiva, adaptável e centrada no estudante. É fundamental, nesse sentido, considerar os efeitos da pandemia e trabalhar para superar as desigualdades, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade.

Como visto, durante a pandemia, não só a falta de vacinas vitimou a população brasileira, também a falta de acesso à internet por essa mesma população, sobretudo as crianças e jovens que frequentam a educação pública, sofreram e foram vítimas do descaso e abandono dos governos para aquilo que seria o mínimo: dotar as escolas para acesso diuturno e potente para que estudantes e professores pudessem desenvolver seus trabalhos. Essa lição fica como marca fundamental para pensarmos e propormos experimentações que, de fato, fortaleçam e estimulem o uso das TD nos processos educativos. A falta de acesso às condições necessárias para que as TD apoiem, de fato, práticas educativas/pedagógicas com elas, apenas fará aumentar o fosso das desigualdades em nosso país. Portanto, o lema “internet de qualidade para as escolas públicas brasileiras” é central para e na construção de outros e novos fazeres pedagógicos mediados por elas.

É essencial, nesse sentido, reconhecer que as TD não devem ser vistas como uma solução única ou definitiva, mas como um meio complementar e potencializador para o processo de ensino-aprendizagem, que deve ser cuidadosamente planejado, levando em consideração as necessidades e realidades específicas de cada contexto educacional. Isso implica em considerar políticas públicas que congreguem financiamento para esse fim, bem como as questões de acesso, a formação adequada de educadores para o uso efetivo delas.

Alinhado aos objetivos de aprendizagem, as TD podem ser vistas como um recurso facilitador que amplia horizontes, promove a colaboração, enriquece as experiências de aprendizagem e prepara os estudantes para uma sociedade em constante transformação. Nesse sentido, os resultados apontam que há uma tarefa ainda dos pesquisadores em Educação quanto à luta por uma sociedade inclusiva, também na dimensão tecnológica, o que tem sentido democrático no âmbito da Cultura Digital.

Por outro lado, seria promissor se pudessemos pesquisadores e governos fazer uma escuta sensível junto aos professores, estudantes e suas famílias, sobre aquilo que foi desafiador, sim, no ERE, mas resgatar as experiências e os trabalhos feitos nas e pelas escolas e por quem as manteve “aberta” naquele período, seria passo importante no sentido de reconhecermos o muito produzido por eles. Reconhecimento, escuta e colaboração parece ser via relevante para tratarmos de um porvir que

se realiza, cotidianamente, nos espaços escolares, para o bem e para o mal. Do mesmo modo, uma política pública dissociada dos anseios daqueles que realizam a educação pública brasileira (estudantes e professores) fará fragilizar, ainda mais, a relação escola e sociedade. Mais do que nunca as TD estão implicadas nos modos de agir e sentir da e na CD, apartar as escolas públicas desse contexto será condená-las a um *apartheid* social e cultural, implicando em reducionismos sobre as aprendizagens sempre empapadas das culturas e os entornos por nós vivenciados.

Retomando a ideia de que dor não significa amargura, notamos que Prado (1993) faz um convite a olhar para a situação complexa e dolorosa, extraindo uma interface de aprendizado. A referência ao seu anjo esbelto, desses que anunciam boas-novas, conduz a concluir que há possibilidades de encontrar na desconstrução e dor candente das perdas, do isolamento, do choro e do desespero e despreparo do período da pandemia a potência das TD como modo de construir a sociedade e Educação inclusivas e democráticas que pretendemos.

5 REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: fragmentos de um dicionário político. 25 ed. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

BRASIL. **Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação**. Cetic.br - Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2022/domicilios/>. Acesso em: 08 nov. 2023.

BRASIL. **Resultados da segunda edição da pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em 25 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008**. Dispõe sobre o Censo anual da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 abr. 2008.

BLIKSTEIN, Paulo; SILVA, Rodrigo Barbosa; CAMPOS, Fabio; MACEDO, Lívia. Tecnologias para uma educação com equidade: Novo horizonte para o Brasil. Relatório de Política Educacional. Dados para um Debate Democrático na Educação (D3E). São Paulo: D3E; **Todos pela Educação**, TLTL, 2021.

CATANANTE, Flavia; DANTAS, Iranéia Loiola de Souza; CAMPOS, Rogério Cláudio de. Aulas on-line durante a pandemia: condições de acesso asseguram a participação do aluno? **Revista**

Científica Educ@ção, v.4, n.8, out. 2020. Disponível em:
<https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/2/article/view/36>. Acesso em: 31 jul. 2023.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectiva e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERE, Charlie. **Digital Culture**. 2 ed. Estados Unidos da América: Chicago University, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2021**. Disponível em:
<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=34949>. Acesso em 30 de jul. 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LIMA, Daniela da Costa Brito Pereira; Marina Nori Rodrigues; CRUZ, Joseany Rodrigues. Educação Semipresencial e Híbrida no Brasil: descortinando conceitos e regulamentações. **Revista EducaOnline**, Vol. 15, vol.1, jan./abr., 2021. Disponível em:
<https://revistaeduconline.eba.ufrj.br/edi%C3%A7%C3%B5es-anteriores/2021-1/educa%C3%A7%C3%A3o-semipresencial-e-h%C3%ADbrida-no-brasil-descortinando-conceitos-e-regul>. Acesso em: 29 jul. 2023.

MACHADO, Nathália Savione. LUPEPSO, Marina; JUNGBLUTH, Anna. **Educação Híbrida**. Curitiba, PR. Universidade Federal do Paraná - Sistema de bibliotecas, 2021. Disponível em:
http://cipead.ufpr.br/portal1/materiais/ufpr_hibrida/livro_educacao_hibrida.pdf. Acesso em: 31 jul. 2023.

MENEGOTTO, Daniela Brun. **Práticas pedagógicas on line: os processos de ensinar e de aprender utilizando o AVA**-unisinos. 2006. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

MORAN, José. **Educação Híbrida: um conceito-chave para a Educação hoje**. In: BACICH, L.; TANZI NETO, TREVISANI, F. de M. (Org.). Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MOREIRA, José Antônio; Eliane SCHLEMMER. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, 2020. Acesso em 08 set. 2020.

PEIXOTO, Joana. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias.

Esta obra está licenciada sob
uma Licença *Creative Commons*



Revista Brasileira de Educação, v. 20 n. 61 abr.-jun. 2015. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hnpBTsy6vMXzmNjZzDtXCsq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em:
28 jun. 2023.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. São Paulo: Siciliano, 1993.

ROZA, Jiani Cardoso da; VEIGA, Adriana Moreira da Rocha; ROZA, Marcelo Pedroso da. Blended Learning: uma análise do conceito, cenário atual e tendências de pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 21, n. 1 p. 202-221, jan./mar. 2019. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167625922019000100202. Acesso em:
31 jul. 2023.

SANTOS, Katia Ethienne Esteves dos; TORRES, Patricia Lupion. Educação digital - híbrida e onlife: Digital education - hybrid and onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 21, n. 27, 2021. DOI: 10.5216/revufg.v21.70045. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/70045>. Acesso em: 28 jul. 2023.

SILVA, Danilo Garcia da. **Trajétórias de formação em ambientes virtuais**: entendimentos e percepções da mediação, interação e interatividade. 2015, 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A educação escolar no contexto das tecnologias da informação e da comunicação: desafios e possibilidades para a prática pedagógica curricular. **Revista Faac**, Bauru, v. 1, n. 1, p. 35-45, abr./set. 2011.