

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SEI: 6016.2022/0033686-2

Interessado: Conselho Municipal de Educação - CME

Assunto: ***Aprendizagem Híbrida: o Ensino, a Educação, os desafios e as possibilidades.***

Comissão Temporária: Conselheiros Relatores Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches (Presidente), Karen Martins de Andrade, Marina Graziela Feldmann, João Alberto Fiorini Filho e Luci Batista Costa Soares de Miranda

Recomendação CME nº 01/2022

Aprovado em Sessão Plenária de 24/03/2022

I. RELATÓRIO

1. Histórico

Educação é onde decidimos se acolhemos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nossos mundos, não abandoná-las a seus próprios recursos, tampouco arrancar de suas mãos a chance de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós (Hannah Arendt).

O Conselho Municipal de Educação de São Paulo (CME-SP), considerando seu papel propositivo e mobilizador, a partir das demandas educacionais, visando a melhoria do Ensino e preocupado com as mudanças advindas da Pandemia, com os prejuízos pedagógicos, as consequências e a situação inusitada imposta às escolas, aos professores e estudantes, dedicou-se, a partir de março de 2021, aos estudos sobre o Ensino Híbrido. Iniciando com Mapa Conceitual (ANEXO), os estudos envolveram todos os conselheiros da Câmara de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (CEIFAI) e da Câmara de Ensino Fundamental, Anos Finais e Ensino Médio (CAFEM) para melhor compreender seus princípios, metodologia, uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e suas contribuições para a melhoria das aprendizagens. Além dos estudos realizados nas Câmaras, o tema também foi pauta das sessões Plenárias de 13/05, 09 e 24/06/2021 e foi abordado em diversas oportunidades de discussões e reflexões no colegiado.

O contexto da pandemia reacendeu as discussões sobre os tempos e espaços em que as aprendizagens se desenvolvem, principalmente pela imposição sanitária de distanciamento social, o que acarretou que milhares de bebês, crianças, jovens e adultos deixassem de frequentar a escola presencialmente. Esse fato levou professores a buscarem a reorganização das suas propostas de ensino considerando outros tempos, processos coletivos, interações, espaços e estratégias potencializando o uso das tecnologias e recursos digitais, quando possível.

Frente ao fechamento das escolas devido à pandemia de Covid-19, os diferentes atores da comunidade educativa da Rede Municipal de Ensino utilizaram diversas estratégias para garantir a continuidade da aprendizagem. Estratégias híbridas e complementares a fim de atender diferentes contextos das escolas e de seus/suas estudantes: distribuição de material impresso, uso de plataformas digitais, além dos aplicativos de mensagem e as redes sociais. O Ensino Remoto, ou seja, as aulas planejadas com o distanciamento físico dos professores e estudantes foi uma das soluções para assegurar que os estudantes não perdessem o vínculo com a escola e dessem continuidade ao processo educacional.

2. Contexto da Rede Municipal de Ensino – SP

O ano letivo de 2020 teve as atividades escolares interrompidas no mês de março e foram nove meses de afastamento de professores e alunos das atividades cotidianas presenciais nos espaços educacionais. Já o ano de 2021 teve início com uma perspectiva de retorno, sendo publicada a

normativa de organização estabelecendo uma possibilidade de recomeço, de readequação das atividades presenciais de forma restrita, com uma porcentagem de estudantes e garantindo-se as medidas

sanitárias e de distanciamento. Os estudantes voltaram a frequentar as unidades educacionais em 15/02/2021. Para que este retorno acontecesse, foi necessário um grande esforço da SME e das Unidades Educacionais utilizando diversas estratégias de busca ativa dos estudantes.

Ainda no mês de março de 2021, o Brasil era atingido brutalmente pela segunda onda de contágio da COVID, com números alarmantes de mortes e ocupação de leitos de U.T.I., feriados e recesso escolar são antecipados na cidade, refletindo também no calendário escolar de toda a Rede. As atividades presenciais ocorreram por menos de um mês e foram interrompidas novamente até 11/04/2021.

Embora tenham ocorrido poucos dias de um retorno que seria gradual para os alunos, o início do ano letivo de 2021 foi um momento importante de reaproximação com os estudantes e famílias e, dadas as condições do momento, as unidades educacionais e profissionais sabiam da possibilidade de novo período de suspensão das atividades presenciais a qualquer momento, diferentemente do que ocorreu no ano de 2020.

A organização emanada pela SME para um novo retorno presencial, que ocorreu em 12/04/2021, contava com as seguintes principais orientações acerca do atendimento presencial:

- a possibilidade que as famílias optassem pela permanência em atividades remotas;
- identificação e atendimento às situações de estudantes identificados como vulneráveis, do ponto de vista social e pedagógico;
- atendimento presencial de 35% dos bebês e crianças das unidades de Educação Infantil, mediante inscrição das famílias e com critérios estabelecidos, com priorização para os matriculados cujos pais trabalhassem nos serviços essenciais;
- atendimento com revezamento de todos os estudantes do Ensino Fundamental.

Para o segundo semestre de 2021, as atividades foram reorganizadas, de forma que as EMElis ampliaram seus atendimentos a todas as famílias que optaram pelo presencial, com revezamento semanal. Os CEIs ampliaram o atendimento para 60% da capacidade.

Na Educação Infantil, de acordo com a Resolução CME nº 02/2020, as unidades de Educação Infantil foram orientadas quanto ao trabalho de elaboração e envio, de forma digital ou impressa, de roteiros de brincadeiras, atividades lúdicas, literárias, musicais e culturais.

A partir de 01/09/2021 os CEIs passaram a atender 100% dos bebês e crianças, garantidas as medidas de distanciamento.

A SME SP, por meio da Instrução Normativa SME nº 15/2020, definiu que o principal recurso a ser utilizado como estratégia para a aprendizagem das crianças seria o material impresso, isto é, o Trilhas de Aprendizagens. Em complementação, foi disponibilizada uma conta Google Educacional para cada estudante e professor, com vistas à utilização da plataforma Google Sala de Aula, na qual as mesmas turmas presenciais foram organizadas, de modo a possibilitar a manutenção do contato e a realização de atividades complementares do material impresso, pautadas no Currículo da Cidade.

Os estudantes do Ensino Fundamental receberam tablets, com o propósito de minimizar os prejuízos de acesso e contribuir para um maior engajamento entre crianças e estudantes e as ações que promovem aprendizagens. Posteriormente, os equipamentos também foram disponibilizados para as crianças da Educação Infantil (4 e 5 anos), visando o uso compartilhado para as turmas.

Para a organização do atendimento educacional e de planejamento das atividades pedagógicas, as Unidades Educacionais foram orientadas a realizar a análise e sistematização de dados relativos às aprendizagens dos estudantes, a organização do trabalho pedagógico com aulas regulares nas modalidades presencial e remota, assíncrona e síncrona, com articulação das atividades realizadas no horário regular das aulas e as atividades de recuperação e fortalecimento das aprendizagens realizadas no contraturno.

As possibilidades de oferta de atividades foram estabelecidas com o objetivo de privilegiar o Currículo da Cidade, a Priorização Curricular e os documentos orientadores desenvolvidos pela SME/COPEd.

A Priorização Curricular foi construída a partir de uma consulta à rede, uma ação conjunta com vários setores de representação que compuseram os Grupos de Trabalho (GT) e envolveram os profissionais da educação (professores e supervisores escolares) das 13 regiões da cidade. Os profissionais propuseram-se a pensar, discutir e problematizar acerca dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Currículo da Cidade de cada componente, os quais foram tomados como imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem.

Foram inseridas na plataforma da SME informações sobre materiais, processos formativos, planejamento, rotinas para o revezamento, utilização das Trilhas de Aprendizagem, atividades específicas para turmas do Ciclo de Alfabetização, Projeto de Apoio Pedagógico, tutoriais para uso de plataformas (Teams e Google Sala de Aula) e demais orientações pertinentes.

Para cada um dos momentos de organização dos retornos presenciais e suas graduais ampliações as escolas propunham um Plano de Ação, construído em conjunto com a Supervisão Escolar. O Plano de Ação teve o objetivo de registrar ações precisas para que todos os bebês, crianças, jovens e adultos se apropriassem dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e tivessem garantidos os seus direitos como estudantes, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da U.E, com o Currículo da Cidade e as informações sobre as aprendizagens dos estudantes (frequência, notas em avaliações internas e externas e outros registros da UE).

3. Contexto de atuação das(os) professoras(es)

Desde que uma nova forma de organização escolar se configurou a partir de março de 2020 e, em 2021 com o retorno presencial em revezamento, muitos desafios foram impostos às professoras e aos professores, assim como a toda equipe gestora e educacional. O contexto da pandemia produziu uma mudança paradigmática no que se refere aos usos e ocupação dos ambientes virtuais, passaram a fazer parte de suas rotinas a preocupação com as condições dos estudantes e suas famílias, a necessidade de estabelecer formas de interação significativas, a disponibilização de um tempo e dedicação maiores ao planejamento.

A pesquisa “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica”, realizada em abril de 2020 pela Fundação Carlos Chagas (DPE/FCC) em parceria com a UNESCO do Brasil e com o Itaú Social detectou que, para mais de 65% dos respondentes, o trabalho pedagógico tinha mudado e aumentado, com destaque para as atividades de interface e/ou interação digital. Quase oito em cada dez professores informaram fazer uso de materiais digitais via redes sociais como estratégia educacional.

Na RME, esse cenário não foi diferente. Embora já existisse para os docentes a possibilidade do trabalho realizado com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a abordagem pedagógica se dava principalmente por meios estritamente presenciais e nem todos os educadores lançavam mão de ferramentas tecnológicas em seu cotidiano.

As realidades do retorno gradativo dos professores e das escolas às atividades presenciais foram distintas e vividas de acordo com as possibilidades de cada unidade educacional e das famílias. Na RME, em abril de 2021, parte dos professores permaneceu em teletrabalho, pois faziam parte do grupo de risco e as escolas envolveram esses profissionais no planejamento e execução das interações remotas, ao mesmo tempo em que outros estavam dedicados às atividades presenciais.

Neste contexto é que os professores passaram a recorrer com maior frequência ao uso sistemático das tecnologias, em duas situações: naquelas em que parte dos estudantes frequentava presencialmente a sala de aula e os outros alunos acompanhavam de forma síncrona a aula por meio do acesso à plataforma digital disponível ou por meio de sequências didáticas em que parte do percurso era realizado com a mediação do professor e parte com autonomia do estudante.

Atualmente, com o retorno dos profissionais da educação as suas atividades presenciais após a imunização e a volta de 100% das crianças e estudantes, pode-se contabilizar alguns aprendizados e avanços, e, maior preparo para planejamento e interações que deem conta de situações de aprendizagem para as aulas presenciais. O planejamento está mais organizado e são menores os impactos na rotina quando há necessidade de quarentena das turmas, por sintomas ou casos de COVID-

19 e se coloca a necessidade de recorrer às interações remotas. Para contribuir com o planejamento, a SME criou um repositório com sequências didáticas produzidas pelos próprios educadores e alinhadas a esse novo contexto da aprendizagem virtual e presencial.

Embora essa dinâmica represente os esforços da rede e dos docentes para garantir a interação, nem sempre essa experiência pode ser considerada como Ensino Híbrido, pois um de seus desafios é fazer escolhas curriculares adequadas para a situação presencial e outras para a situação remota. A experiência curricular presencial deve ser aquela em que a interação entre os alunos, os materiais e o professor são fundamentais para as aprendizagens. Como afirmado por Mello (2020):

(...) os tempos de aprendizagem são repartidos entre atividades face a face entre alunos e destes com o professor, para aqueles conteúdos que dependem da interação para melhor aprendizagem; e abre-se a possibilidade de oferecer atividades individualizadas realizadas fora dos tempos e espaços da aula, com apoio de recursos digitais, potencializando o tempo e o espaço disponíveis para o processo de ensino e de aprendizagem.

Na atuação docente e no futuro do uso das tecnologias, como preconizam os documentos da SME (2021), é necessário considerar o ensino híbrido, mais do que uma solução emergencial para suprir o hiato entre o presencial e o remoto, mas sim uma metodologia, que requer intencionalidade pedagógica, preparo, conhecimento e formação continuada. Nesse contexto, se faz crucial que essas realidades e experiência vividas pelas educadoras e educadores da rede sejam consideradas nas propostas de formação a serem ofertadas e construídas na rede.

Ser professor ultrapassa a questão em se ter conhecimentos e teorias sobre os diferentes espaços, ou de se conhecer técnicas didático-pedagógicas, situa-se essencialmente na intermediação da convivência social, o que indica protagonizar a sua própria dimensão como ser social mergulhado em inúmeras relações e contextos de aprendizagem, constituindo-se assim em referência na construção de subjetividades e na mediação pedagógica.” Pensar a formação de professores é sempre pensar a formação do humano e, nessa perspectiva, lidamos com a complexidade, imponderabilidade que envolvem a questão, mas no sentido dessa humanização vislumbra-se a capacidade da crítica e da criação forjando a existência de mudanças qualquer que seja o espaço educativo em que se habite”. (FELDMANN, 2010, p.75).

4. Fundamentação

4.1 Percurso Histórico e Conceituação Geral

A partir do Ensino Fundamental o termo Ensino Híbrido é comumente utilizado. No entanto, a problematização sobre o conceito Educação e Aprendizagem Híbrida, também seria própria para abordar os processos que extrapolam as relações do ensino em si, principalmente quando tratamos das “comunidades de aprendizagem” que foram se constituindo entre os estudantes para lidar com os desafios das tecnologias, para a produção coletiva de conteúdos, para divulgação de ações, para constituição de colegiados como, por exemplo, o grêmio estudantil.

Incluimos essa “provocação” conceitual, para nos colocar diante da necessidade de discussão aprofundada, especialmente, diante dos desafios colocados recentemente para a Educação na e com as escolas.

Acompanhando as definições destacadas, o CME pretende colaborar com as discussões sobre o Ensino Híbrido, a Educação Híbrida e a Aprendizagem Híbrida no interior das Unidades Educacionais, não como uma novidade na discussão que envolve tempos, espaços e interações, e sim procurando abordar os desafios e as possibilidades no contexto atual em que as tecnologias digitais exercem forte influência na elaboração das propostas.

Uma breve consulta em sites acadêmicos nos reporta ao uso dos conceitos Ensino Híbrido e Educação Híbrida, na maioria das vezes como sinônimos, inclusive sendo caracterizados igualmente como aquelas propostas que combinam aprendizado online com presencial, que integram o uso das tecnologias digitais como facilitadoras dos processos de ensino e de aprendizagem, que colocam o estudante como centro do processo formativo com a possibilidade que ele próprio gerencie seu

tempo, lugar e ritmo nas propostas on-line e que contam com o uso de plataformas digitais para interação entre professores e estudantes. Problematizamos esses conceitos, não para definirmos qual deles seria o correto, e sim para buscar discutir a complexidade que se coloca quando pensamos na Educação Básica como um todo.

Conforme nos traz Bacich (2015), a expressão ensino híbrido está enraizada em uma ideia de educação híbrida, reafirmando que não existe uma forma única de aprender e lembrando que a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços.

A ideia de Educação Híbrida é muito mais ampla que a de “ensino híbrido”. Esta compreensão é importante, considerando que embora o ensino híbrido seja fortemente associado com o uso das TDICs, existem possibilidades outras de se combinar aprendizagens presenciais e não presenciais, considerando inclusive a adequação das propostas às faixas etárias e, conseqüentemente, a maturidade, dos estudantes em cada etapa de Ensino.

O Conselho Nacional de Educação em Texto Referência 2021, que trata de Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida, traz a capacidade de ampliar o espaço de aprendizado e as possibilidades de construção de conhecimentos por meio de práticas e de interações remotas entre discentes e docentes, e dos discentes entre si, tornando-as motivadoras e mais dinâmicas, inspiradoras do processo contínuo de aprendizagem, gerando condições para continuarem aprendendo ao longo da vida.

O foco das discussões sobre o Ensino Híbrido é a aprendizagem. Retomar as concepções sobre como as aprendizagens acontecem nos contextos dos Projetos Pedagógicos das Unidades, parece-nos fundamental. Em que tempos e espaços as aprendizagens acontecem? Qual o papel das interações na construção de novas aprendizagens? Como se efetivam essas interações? Como planejar para os nativos digitais, a fim de que sintam a necessidade de usar as tecnologias para aprender, e não só para busca de informações imediatas?

Os estudos no CME versaram sobre o percurso histórico do Ensino Híbrido, não como uma inovação tecnológica, mas sim fruto das propostas de pedagogos que tiveram uma visão a longo prazo, principalmente no deslocamento da relação do ensinar e aprender não centrado no professor, mas centrado no aluno, nos tempos, nos espaços e nas relações. O Manifesto dos Pioneiros de 1932, já trazia como conceitos basilares a escola, a cidadania e as pedagogias ativas, não sendo possível pensar esses conceitos dissociados.

As metodologias ativas surgiram com o intuito de inovar a relação entre professor e aluno, propondo novas formas de abordar o ensino-aprendizagem colocando o aluno como principal agente de construção do conhecimento. Estas metodologias propõem a participação ativa dos alunos no contexto de sua aprendizagem; o professor como facilitador efetivo e medidor do conhecimento. Dewey, Rogers, Novack e Freire, entre outros, enfatizaram há muito tempo, a importância de superar a educação tradicional e focar na aprendizagem, no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele. Para Dewey (1916), “aprendemos quando compartilhamos experiências, e isso só é possível num ambiente democrático, onde não haja barreiras ao intercâmbio de pensamento”. Nas pedagogias ativas, as contribuições de Freinet são muito atuais. Os quatro eixos de Freinet - a comunicação, a afetividade, a cooperação e a autonomia que dialogavam entre si, colocam em discussão não apenas os circuitos para os estudantes como a questão da natureza, o contato da criança com o contexto, com a vida exterior.

É necessário problematizar então que o fundamento teórico para a qualidade do ensino, possibilitando interações, aprendizagens compartilhadas e protagonismo do estudante está dado, desde Freinet, Decroly, Wallon, Montessori, e é impressionante como permanecem as dificuldades em mudar práticas do século XIX. Percebe-se que, mesmo incorporando a questão do protagonismo no discurso, muitos planejamentos e Projetos Políticos-Pedagógicos não apontam a autonomia dos estudantes sobre os seus percursos, e se olharmos criticamente, perceberemos que há poucos avanços. A partir dessa reflexão, há que se alertar para que a abordagem híbrida não se constitua em mais uma metodologia tradicional, transvestida de inovação. Mas sim, uma prática de ensino

participativa que mobiliza atividades que conjugam o virtual e o presencial, sempre de forma complementar, planejadas pelos professores, para atingir alguns objetivos de aprendizagem.

O Ensino Híbrido deve ser pensado em três perspectivas significativas – tempos, espaços e interações – enquanto pedagogia, para que não seja entendido apenas como abordagem tecnológica. Há que se pensar como esse ensino híbrido abre um espaço efetivo de interação, com foco nas aprendizagens que acontecem nos diferentes momentos, no ciclo da vida. É crucial pensar qual é o Currículo que deve emergir como fonte de conhecimento a fim de constituir uma comunidade de aprendizagem.

Alguns especialistas da área da Educação atualmente retomam os conceitos citados e vêm nos ajudando a pensar sobre o assunto. Na nota técnica produzida por Mello (2020), encontra-se a afirmação de que o ensino híbrido tem seu DNA nas pedagogias ativas estudadas e discutidas desde o século passado:

“Seu DNA são as premissas das pedagogias ativas, uma inovação que se deve aos pedagogos de visão ampla de longo prazo que só mais de um século depois encontrou, nas tecnologias, o suporte ideal para desenvolver todo o seu potencial. E a aprendizagem personalizada, o respeito aos ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento de atitudes colaborativas é parte inseparável desse DNA.”

No livro *Ensino Híbrido Personalização e Tecnologia na Educação*, há a afirmação de que o ensino híbrido está ligado também à flexibilização do currículo para que abranja experiências coletivas e ao mesmo tempo caminhos para cada estudante:

“Híbrido também pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno.” (Bacich, 2015 pág 15)

O Ensino Híbrido é uma questão de mediação pedagógica com o uso ou não das tecnologias, sendo que a relação aluno--professor deve ser reinventada, pois mais do que adaptar o ensino à condição remota, requer a apropriação pelas(os) educadoras(es) e estudantes de uma nova cultura de aprendizagem. O grande desafio da abordagem híbrida passa pela combinação do respeito ao protagonismo do aluno e essa personalização, que muitos autores defendem, precisa ser voltada para a construção de comunidades de aprendizagem, com foco em como as pessoas aprendem de forma colaborativa, como nessa mediação teremos o ensino personalizado e ao mesmo tempo a integração dos sujeitos através de projetos e práticas. Enfim, reaprender o que é ser professor em uma nova concepção de escola.

Nesse sentido, a abordagem híbrida requer possibilidades de adequações nos planejamentos para que se proponham atividades que façam sentido para o percurso de cada estudante e ao mesmo tempo se voltem para uma aprendizagem compartilhada com o grupo. Nessa visão, mesmo quando o professor está distante fisicamente, sua presença se faz por meio dos estudos e pesquisas guiados e sempre por ele orientados. E, a partir dessa premissa, nos parece fundamental que tais discussões permeiem as construções dos planos de ensino das(os) educadoras(es) e sejam mobilizadas continuamente pelas equipes educacionais.

Ao pesquisarmos essas abordagens mais inovadoras, encontramos práticas de ensino e aprendizagem mais comuns nas metodologias ativas de aprendizagem, estão: a aprendizagem baseada em projetos – tem por objetivo fazer com que os alunos adquiram conhecimentos por meio das soluções possíveis dentro de um contexto específico; a aprendizagem baseada em problemas – tem como propósito tornar o aluno capaz de construir o aprendizado conceitual, procedimental e atitudinal por meio de problemas propostos; sala de aula invertida – o objetivo é que os alunos tenham acesso antecipado ao conteúdo e possam pesquisar, interagir e opinar no encontro presencial; gamificação – trata-se da utilização de jogos em situações de ensino; estudo de caso – o professor apresenta uma situação real e pede aos alunos para resolverem. Em todas as práticas de metodologias ativas os alunos têm a oportunidade de serem mais proativos, críticos, interessados e com maior capacidade na resolução de problemas.

Como nos lembra o texto *Diretrizes Gerais para Aprendizagem Híbrida*, colocado em consulta em novembro de 2021 pelo Conselho Nacional de Educação, é importante que a abordagem e

metodologias híbridas não se confundam com a modalidade EAD, pois a Educação Híbrida pode ser desenvolvida na oferta comum de todo e qualquer curso, tanto na Educação Básica, como na Educação Superior, contemplando a Educação Profissional e Tecnológica que, “no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (artigo 39 da LDB), complementando e agregando possibilidades de organização e de práticas pedagógicas flexíveis e inovadoras que ressignificam, temporal e espacialmente, os percursos curriculares diferenciados e a dinâmica das relações e mediações entre os diferentes atores da comunidade escolar, bem como das interações entre a escola e o mais amplo ambiente externo.

O ensino híbrido não pode ser confundido com a atividade remota. De acordo com Schlemmer e Moreira (2019), o Ensino Remoto ou Aula Remota se configura como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, especialmente em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilitou a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

A partir dessa análise, o termo remoto faz apelo a algo distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. Nessa modalidade, o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Portanto, ensino híbrido não é uma solução encontrada para conjugar, emergencial ou perpetuamente, os modos presencial e remoto de ensino em virtude termos vivenciado uma pandemia. É preciso cautela para não chamar de ensino híbrido o que, na verdade, é ensino remoto. (SCHLEMMER; MOREIRA, 2020, p.9) O Ensino Híbrido, a partir do Ensino Fundamental, ao combinar atividades com e sem a intervenção direta do professor, possibilita que o aluno estude de forma individual ou coletiva, com apoio dos recursos digitais e, em sala de aula, com apoio do professor e do grupo, estimulando o pensamento crítico na medida em que os estudantes têm a oportunidade de compreender os assuntos de maneira mais aprofundada e levar questões e curiosidades para os encontros presenciais.

Neste ensino híbrido, que poderá transitar entre essas duas realidades: o presencial e o mediado pelas telas, seja de um celular, de um tablet ou de um computador, é preciso criar um canal de comunicação sensível com e para as crianças, jovens e adultos para que, de acordo com Candau (2011 p. 13), “possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais.”. A autora ainda destaca que “não é possível conceber experiência pedagógica desculturizada, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade”, e as tecnologias fazem parte do momento social vivido pela humanidade, na maioria das sociedades, e o Brasil se inclui nesse cenário.

4.2 Especificidades do Ensino Híbrido na Educação Infantil

Na educação da infância, é necessário compreendemos que as tecnologias fazem parte da cultura digital, os diálogos reais e afetivos, podem acontecer com as telas, e para além das telas. A interação professor e crianças na modalidade híbrida, deve ir além da modalidade on-line, como ocorreu no ano de 2020. Nela, há a possibilidade de atender os alunos presencialmente, “diminuindo os efeitos da interação professor e crianças na modalidade digital exclusiva (que) alargaram ainda mais as diferenças sociais e econômicas do nosso país, pois o acesso às tecnologias ainda não é realidade para todos (SANCHES, et al, p. 63).

Faz-se necessário garantir o equilíbrio das experiências e linguagens em qualquer ensino para crianças, seja ele híbrido ou não. Os seis direitos irrevogáveis que estão na BNCC como conviver, brincar, conhecer-se, expressar-se, participar e explorar, dentro de dois grandes eixos: de interação e brincadeiras, necessitam acontecer dentro de um contexto no qual os saberes significativos se concretizem a partir das experiências cotidianas e nas interações com seus pares.

A flexibilização dos currículos poderá possibilitar que, tanto em casa quanto na escola, os saberes possam ser apropriados pelos alunos, por meio de vivências significativas, possibilitando o seu pleno desenvolvimento.

Na discussão sobre as tecnologias e a educação infantil, segundo Sanches e Toquetão (2019), o primeiro passo é reconhecer os avanços das tecnologias, as concepções e princípios que sustentam a educação da infância e, entre eles, a multimodalidade, ou seja, os múltiplos modos de linguagens e marcas culturais. As autoras destacam que os multiletramentos precisam estar contidos nas propostas didáticas para valorizar as diferentes formas de se comunicar, definidas aqui com [...] gestos, sinais, símbolos, imagens em suas práticas sociais, que configuram a multimodalidade na comunicação, envolvendo os princípios da pluralidade cultural e a diversidade de linguagens (SANCHES, et al, 2020, p. 62- 63).

Em consonância com essa visão, o documento orientador da SME trouxe, no tocante à Educação Infantil:

...de acordo com o inciso VII do artigo 2º da Resolução CME nº 02/2020, as unidades de Educação Infantil foram orientadas quanto ao trabalho remoto: “VII - para a Educação infantil, na faixa etária correspondente de 0 a 5 anos, deverão ser elaborados e enviados, de forma digital, roteiros de brincadeiras, atividades lúdicas, literárias, musicais e culturais”.

Nesse sentido, como medida de não distanciamento dos bebês e crianças das experiências vividas no ambiente educacional, foi enviado o material Trilhas de Aprendizagens e a divulgação de links, sites com informações e sugestões de atividades/vivências interessantes que pudessem ser feitas com as crianças e os familiares nesse período em que estiveram em casa. Não pretendemos que os familiares e/ou responsáveis reproduzam experiências com as crianças à luz do contexto educacional, uma vez que isso é papel da escola. Mas que fiquem atentos, pois as crianças, nesse período de isolamento social, necessitaram/necessitarão de mais interações com as pessoas que convivem e da disponibilidade dos adultos.

4.3 Desafios à igualdade e inclusão digital

Sabemos que a aprendizagem é uma ação que se dá na interação, necessariamente mediada pelo outro, por meio da linguagem e da diversidade de experiências no contexto social. E o direito e as condições de aprendizagens precisam ser garantidos para todos.

A tecnologia digital pode promover a transmissão de aulas para os estudantes ou a realização de pesquisas e atividades em casa. Dependendo do planejamento e das condições em que for ofertada, em termos de experiências curriculares, pode-se correr o risco de serem geradas mais desigualdades de oportunidades para os estudantes.

Mesmo com os esforços administrativos e pedagógicos da SME e de seus profissionais, muitas possibilidades de interação e mobilização de aprendizagens durante a pandemia não puderam alcançar a todos os estudantes, devido às necessidades de acesso a equipamentos apropriados e pacote de dados. Assim como qualquer outro serviço público que se baseia nas soluções digitais, o ensino e a educação precisam garantir que as condições sejam acessíveis a todos, sob o risco de se alargarem ainda mais as desigualdades de oportunidades do acesso à informação e à construção do conhecimento.

Ao abordar a exclusão digital os estudos de Ebbers, Jansen, & van Deursen (2016), van Deursen & Helsper (2015) e Reddick, Abdelsalam, & Elkadi (2012) propõem três níveis em que pode ocorrer: o primeiro nível de exclusão digital está relacionado ao acesso à tecnologia; o segundo nível inclui as competências digitais, considerando as habilidades requeridas para usar a tecnologia; o terceiro nível pressupõe que nem todas as pessoas conseguiriam transformar o acesso e uso em resultados reais, mesmo que tivessem acesso e as competências necessárias.

Neste momento que caminha para o período pós pandemia, com uma maior aproximação da normalidade no que diz respeito à frequência e às aulas presenciais, é necessário investir nas ações pedagógicas que possam reduzir a desigualdade que foi ampliada nesse período de pandemia e planejar momentos para discutir a necessidade de inclusão digital e explorar melhor os recursos

disponibilizados dentro de uma escola equipada e com investimento na formação de professores. Dessa forma, possibilitar o desenvolvimento dos saberes sintetizado na Matriz de Saberes e nos conceitos orientadores do Currículo da Cidade, quais sejam: Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva, que se articulam aos direitos, valores, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

5. Experiências, boas práticas e desafios na RME SP

As Tecnologias Para a Aprendizagem (TPA) na RME, trabalham na intenção de que os estudantes não apenas saibam utilizar as tecnologias, mas que entendam como podem utilizá-las para interagir, conectar-se com o outro, participar e formar redes, colaborar, agir, responsabilizar-se, construir e ressignificar conhecimentos a partir das tecnologias, na perspectiva de sujeito integral em todas as suas dimensões, que conhece, investiga e expressa o mundo. Todas as propostas do Núcleo de TPA estão atreladas às ações pedagógicas inovadoras e em toda experiência da Rede.

Dando sequência às atividades de engajamento e formação dos professores envolvidos na construção do Laboratório de Educação Digital – LED, durante o ano de 2020, foram implementadas novas estratégias formativas com a criação de dois cursos intitulados “Criação, Inventividade e Aprendizagem no Laboratório de Educação Digital – LED” e “Computação Física para o Desenvolvimento de Projetos Interdisciplinares no Laboratório de Educação Digital – LED”. Estes dois cursos, em consonância com o Currículo de Tecnologias para Aprendizagem da Cidade de São Paulo e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, tiveram como objetivo apresentar estratégias didáticas e atividades inovadoras possíveis de serem aplicadas presencialmente ou em ambientes virtuais de aprendizagem, na expectativa de promover maior integração entre as práticas docentes e a otimização do uso dos LEDs.

A partir desses cursos, foi produzido pela SME em 2021 o livro “Práticas para atividades híbridas e interdisciplinares envolvendo criação, inventividade e computação física”, que traz sugestões de práticas inspiradoras com atividades lúdicas e criativas, no estilo mão na massa e com materiais alternativos ou recursos digitais, e resultaram num material que dá acesso aos catálogos dos trabalhos entregues pelos participantes dos cursos, bem como a uma pluralidade de recursos didáticos e metodologias, como investigação, projetos, resolução de problemas, vivências para promoção de aprendizagens.

Essas estratégias visaram à apropriação das tecnologias disponíveis nestes espaços, não apenas para ampliar conhecimentos técnicos, mas provocar reflexões acerca da real função de transformar esses espaços em locais de construção coletiva do conhecimento de modo interdisciplinar, promovendo a participação de professores de outras áreas.

Essas práticas perpassam pelos eixos estruturantes, programação, tecnologia de informação e comunicação e letramento digital, definidos pelo Currículo da Cidade para as tecnologias para aprendizagem, propondo o uso das mídias e tecnologias digitais emergentes na sociedade, que foram para além dos muros da escola, entraram nas nossas casas e influenciaram os processos de ensino e aprendizagem.

Para além das conceituações necessárias sobre as pedagogias ativas e possibilidades de atividades e interações virtuais, o material produzido pela SME “Uso de tecnologias em contexto de pandemia: o que aprendemos e como prosseguir aprendendo” (2021) também apresenta as experiências com algumas EMEF (Escolas Municipais de Ensino Fundamental) da rede com as aulas síncronas e indicações de aplicativos e programas on-line voltados ao desenvolvimento de atividades diversas por intermédio das tecnologias: recursos para produção de conteúdos, recursos para votação e enquetes on-line, para criação colaborativa, para simulações, para gestão de projetos, disponibilização de conteúdos e para a comunicação.

As diferenciadas práticas pedagógicas dos professores durante a pandemia foram organizadas na página da SME, num repositório de sequências didáticas por área de conhecimento, cuja utilização é livre para os educadores da rede. Pensar nas produções dos próprios educadores que possam inspirar e mobilizar boas interações didáticas, em consonância com os documentos orientadores da

SME, remetem a uma rede de aprendizagens também entre educadores e deve ser prática perene a ampliação e qualificação desses espaços de divulgação, consulta e disseminação de boas práticas. No momento em que enxergamos o potencial das tecnologias em encurtarem as distâncias, em especial durante a pandemia, e trazerem novas possibilidades de motivar e engajar os estudantes nas atividades escolares cotidianas, não podemos desconsiderar a preocupação com a proteção de dados dos estudantes, a segurança dos sites e aplicativos utilizados e o cuidado com o excesso de exposição a telas e dispositivos, ponderando as situações e experiências que são positivas quando realizadas por meio de recursos tecnológicos e seu tempo de duração.

6. Considerações Finais

Os estudos e análises realizados por esta Comissão Temporária do CME-SP se construíram a partir dos conceitos e experiências acumuladas e vivenciadas neste momento histórico. Entendemos, pois, que muito há que se aprofundar e investigar acerca do ensino híbrido e dos usos das tecnologias voltadas à aprendizagem, sendo essa manifestação carregada das ideias, esperanças, inspirações, incertezas e ressalvas que o novo traz, na certeza de que o assunto permanece em pauta e que as discussões e ressignificações emergidas da própria RME, das práticas de seus profissionais e estudantes constituirão as diretrizes das práticas híbridas.

A fim de gerar subsídios para a discussão sobre o ensino híbrido, educação e aprendizagem híbrida e seu potencial para a educação, o CME considera que essa abordagem epistemológica, axiológica, antológica e pedagógica pode ser um dos caminhos para aumentar o engajamento dos estudantes para o desenvolvimento das aprendizagens. Embora a interação e o ensino presenciais ainda sejam as vias principais para a qualidade de uma educação plural e emancipadora, a proposta de ensino híbrido pode integrar o uso das tecnologias com outras práticas pedagógicas e ter como base a flexibilidade, a diversificação de estratégias pedagógicas e a identidade das escolas explicitadas em seus Projetos Pedagógicos.

Considerando a complexidade da temática, apresentamos as seguintes possibilidades:

- a) Que as práticas híbridas possam ser entendidas como possibilidades de ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem, inclusive como aliada nas situações de necessidade de recomposição de aprendizagens;
- b) Investir na criação de um Parque tecnológico onde todas as Unidades Escolares sejam priorizadas no acesso à Internet;
- c) Disponibilizar a formação em serviço, para professores e gestores, com foco no uso dos recursos digitais, inovações pedagógicas e metodologias ativas;
- d) Reorganizar os tempos de planejamento dos professores, nas Unidades Escolares, priorizando as discussões, reflexões e divulgação de práticas exitosas sobre como as tecnologias são utilizadas para atender às demandas quer seja pelos períodos de distanciamento ou para o ensino presencial;
- e) Garantir o bom funcionamento dos recursos digitais oferecidos aos estudantes e professores por meio de experiências com tecnologias, que desenvolvam a imaginação, investigação, criatividade e proporcionem a descoberta e, em caso de dificuldades no acesso, ofertar recursos não-digitais equivalentes (materiais pedagógicos, impressos, livros, entre outros);
- f) Estimular a atualização dos PPPs, conforme as mudanças nas práticas educacionais, de forma que sejam exequíveis;
- g) Analisar os recursos digitais e a clareza na proposta pedagógica da atividade, respeitando a faixa etária, os conceitos do currículo da cidade e o tempo de utilização e exposição nas telas;
- h) Manter, ampliar e divulgar o acompanhamento, registros e memória das experiências na área das tecnologias, baseadas no protagonismo de educadores e estudantes da Rede Municipal de Ensino;
- i) Que seja fortalecido e ampliado o debate, estudos e discussões sobre o uso das TDICs como recursos didáticos por meio de seminários, produção de materiais, fóruns permanentes, redes de compartilhamento de experiências e projetos colaborativos;
- j) Que as práticas pedagógicas conjugando os espaços reais e os virtuais ocorram na perspectiva de uma educação emancipatória, inclusiva e humanizadora.

SÓ OS CONCEITOS QUE NÃO TÊM HISTÓRIA PODEM SER DEFINIDOS (ADORNO)

7. Referências

Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei nº 9.394, 1996.

Brasil, MEC/CNE. Diretrizes Gerais sobre aprendizagem híbrida. Brasília, 2021.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192

São Paulo, Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa No. 29 de 21/07/2021. Dispõe sobre a reorganização e replanejamento do trabalho educacional no segundo semestre letivo de 2021 nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.

Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-29-de-21-de-julho-de-2021>

São Paulo, Conselho Municipal de Educação. Resolução CME nº 02/2020 – Estabelece normas para a reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, nas Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo, 2020.

São Paulo, Secretaria Municipal de Educação. Acompanhamento das Aprendizagens e O Plano de Ação. São Paulo, 2020.

Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/11/Acompanhamento-das-Aprendizagens-2.pdf>

São Paulo, Secretaria Municipal de Educação. Coleção Priorização Curricular. São Paulo, 2021.

Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/colecao-priorizacao-curricular-e-disponibilizada-aos-educadores/>

São Paulo, Secretaria Municipal de Educação. Orientações aos professores Ensino Fundamental e Médio. São Paulo, 2021.

Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ensino-fundamental-e-medio/orientacoes/>

Fundação Carlos Chagas. Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. Brasil, 2020.

Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>

São Paulo, Secretaria Municipal de Educação. Práticas para atividades híbridas e interdisciplinares envolvendo criação, inventividade e computação física. São Paulo, 2021.

Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2021/06/PraticasParaAprendizagem_SME-1-1.pdf

São Paulo, Secretaria Municipal de Educação. Uso de tecnologias em contexto de pandemia: o que aprendemos e como prosseguir aprendendo. São Paulo, 2021.

Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/Uso-deTecnologias_versao-final-2.pdf

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.) Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: desafios para a prática pedagógica. In: Candau, Vera Maria; Moreira, Antonio Flávio. (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

DEWEY, John. Democracia e Educação – Introdução à Filosofia da Educação, Companhia Editora Nacional - Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 4ª edição, 1979.

EBBERS, W. E., JANSEN, M. G., and van DEURSEN, A. J. (2016). Impact of the digital divide on e-government: Expanding from channel choice to channel usage. *Government Information Quarterly*, 33(4), 685-692.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade. São Paulo: Editora Senac, 2010.

MELLO, Guiomar Namó de. Nota Técnica. Academia Paulista de Educação, 2020.

MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In.: Bacich, L; Tanzi Neto, A.; Trevisan, F. M. (Org). Ensino Híbrido: personalização e tecnologias na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. Definição citada no texto: Contribuições do Google Sala de Aula para o Ensino Híbrido, de Edson Pedro Schiehl e Isabela Gasperini, publicado na Revista Novas Tecnologias na Educação v.14 nº 2, dezembro, 2016

MOREIRA, J.A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG, Goiânia*, v. 20, 2020.

Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 14 mar. 2022.

SANCHES, Emília Cipriano; TOQUETÃO, Sandra Cavaletti. A letra viva na educação da Primeira Infância. In: Alfabetização, Letramento e Multiletramentos em Tempos de Resistência. LIBERALI, Fernanda Coelho; MEGALE, Antonieta. (Orgs). Campinas, S.P.: Pontes Editores, 2019.

SANCHES, Emília Cipriano (Org.) et al. Uma janela de possibilidades na educação da infância em tempos de pandemia. Manifesto do Grupo de Pesquisa de Políticas Públicas da Infância- Criando PUC-SP/ Organizadoras: Emília Cipriano Sanches, Sandra Cavaletti Toquetão e Shirlei Nadaluti Monteiro – 1, ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020

II. DELIBERAÇÃO DO PLENÁRIO

O Conselho Municipal de Educação aprova, por unanimidade, a presente Recomendação.

Sala do Plenário, em 24 de março de 2022.

Conselheira Rose Neubauer
Presidência do Conselho Municipal de Educação – CME

