

Ensino híbrido? a prática pedagógica em diferentes segmentos e regiões do Brasil

Hybrid education? the pedagogical practice in different segments and regions of Brazil

DOI:10.34117/bjdv8n3-196

Recebimento dos originais: 14/02/2022

Aceitação para publicação: 16/03/2022

Cléo Mann Pereira

Mestre em Educação - PUCPR

Instituição: Universidade Federal do Paraná - PUCPR

Endereço: Alameda Grécia, 67 Condomínio Florença Torre Roma Ap. 71, Jardim Europa

CEP: 69915-494 - Rio Branco -Acre

E-mail: cleomann7@gmail.com

Mireile Pacheco França Costa

Doutoranda (PUCPR)

Instituição: Universidade Federal do Paraná – PUCPR

Endereço: Alameda Grécia, 67 Condomínio Florença Torre Roma Ap. 71, Jardim Europa

CEP: 69915-494 - Rio Branco -Acre

E-mail: mireilepfcosta@gmail.com

Yasmin Leon Gomes

Mestranda - (PUCPR)

Instituição: Universidade Federal do Paraná – PUCPR

Endereço: Alameda Grécia, 67 Condomínio Florença Torre Roma Ap. 71, Jardim Europa

CEP: 69915-494 - Rio Branco -Acre

E-mail: yasminleongomes@gmail.com

RESUMO

Este relato de experiência trata-se da prática docente com enfoque no ensino híbrido em três instituições diferentes, com contextos e segmentos diversos. O objetivo do relato foi estabelecer um paralelo do que foi vivido por três professoras nesse período pandêmico e compreender como se deu o ensino híbrido em diferentes cidades brasileiras, procurando identificar potencialidades e fragilidades. A escolha do relato de experiência, se deu pela necessidade de aprofundar nossas percepções acerca desse período insípido. Diante das reflexões entre o grupo em questão, levantamos o seguinte problema: o que vivenciamos nesse período de aulas híbridas de 2021, são características de um ensino híbrido? Cada professora pôde compartilhar brevemente suas experiências, percepções e reflexões acerca do que presenciou com suas turmas e como grupo, identificamos que são adaptações necessárias para o período de pandemia que estamos vivendo e que, mais do que isso, cada instituição encontrou formas próprias de adequação para o seu contexto. Sendo assim, baseado em nossa prática pedagógica e nos aportes teóricos analisados não se trata de uma educação híbrida, com a combinação de variadas abordagens, recursos tecnológicos, ferramentas e espaços (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). No entanto, os aprendizados que tivemos até aqui, nos ajudam a crescer e aperfeiçoar nossa prática, construindo um novo caminho.

Palavras-chave: ensino híbrido, prática docente, educação híbrida, aulas remotas.

ABSTRACT

This experience report is about the teaching practice focused on hybrid teaching in three different institutions, with different contexts and segments. The objective of the report was to establish a parallel of what was lived by three teachers in this pandemic period and to understand how hybrid teaching happened in different Brazilian cities, trying to identify potentialities and weaknesses. The choice of an experience report was due to the need to deepen our perceptions about this insipid period. In view of the reflections among the group in question, we raised the following problem: what we experienced in this period of hybrid classes in 2021, are they characteristics of a hybrid teaching? Each teacher was able to briefly share her experiences, perceptions and reflections about what she witnessed with her classes, and as a group, we identified that these are necessary adaptations for the pandemic period we are living and that, more than that, each institution found its own ways of adapting to its context. Thus, based on our pedagogical practice and the theoretical contributions analyzed, this is not a hybrid education, with a combination of various approaches, technological resources, tools and spaces (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). However, the learnings we have had so far, help us to grow and improve our practice, building a new walk.

Keyword: hybrid teaching, teaching practice, hybrid education, remote classes.

1 INTRODUÇÃO

"perseguir as contradições da prática pedagógica abre condições para análise concreta das possibilidades de superação". (FREITAS, 1995, p. 272)

Ouvir, verbo irregular que demanda uma pré-disposição do ouvinte, o movimento da escuta auxilia na compreensão do outro e de uma dada realidade, o fazer docente carece desse movimento, para que se possa analisar, interpretar o contexto de enunciação e propor possibilidades de superação dos entraves encontrados no fazer diário da educação.

Desse modo, esse trabalho é um relato de experiências, não de uma, mas de três discursos fragmentados no tempo e no espaço, por realidades socioculturais distintas e segmentos educacionais variados, e é justamente nessa diversidade que emana a justificativa desses relatos.

A escuta das professoras da educação básica: anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e ensino médio, dos estados do Paraná, São Paulo e Acre, com experiências de formação acadêmica distintas é rica; ao demonstrar como ponto de interseção a busca por melhoria do processo de ensino aprendizado em um contexto pandêmico de ensino, intitulado híbrido.

O objetivo de ouvir, nasce da necessidade de refletir acerca das demandas, das dificuldades oriundas de um ensino que se diz híbrido, e que na verdade, não passa de uma transmissão por vídeo e áudio, de forma simultânea, para alunos que permanecem estudando em suas casas e aqueles que estão presencialmente nas escolas.

Nesse movimento de perceber seu próprio relato sobre sua prática, há um movimento de reflexão, que se dá ora pela repetição, ora pela negação, ou até mesmo pela ausência; o que possibilita compreender, interpretar tais práticas docentes e como desenvolver mecanismos para melhoria. E nesse ínterim possa contribuir para dar voz a outras docentes, para compartilhar suas práticas, para promover um intercâmbio de experiências.

2 DESENVOLVIMENTO

Os saberes mobilizados durante o exercício da profissão docente, segundo Tardif (2014), são de natureza diversa: curriculares, disciplinares, experienciais e profissionais. Neste trabalho, mais especificamente, daremos destaque aos saberes experienciais, que são aqueles originados a partir da prática cotidiana do profissional. É por meio da prática que os professores validam esses saberes, e também confrontam a teoria com a qual tiveram contato durante sua formação (TARDIF, 2014). Por essa razão, o autor propõe uma epistemologia da prática profissional, construída a partir dos saberes oriundos do trabalho docente (TARDIF, 2000).

Da mesma forma, Martins (1998) coloca que os conhecimentos da área da didática não podem ser advindos de reflexões puramente teóricas, mas que estas devem ser postas em confronto com a realidade da prática, gerando contradições que, por sua vez, produzem saberes práticos. Para a autora, o que difere a Didática teórica da Didática prática, além da natureza dos conhecimentos, é o compromisso que cada uma assume: enquanto a teórica se baseia em pressupostos científicos muitas vezes distantes da ação educativa, a prática se volta para os interesses e necessidades do aluno (MARTINS, 1995).

No contexto atualmente vivido pela maior parte dos docentes brasileiros, a sistematização dos saberes construídos na vivência prática se faz necessária. O Ensino Híbrido, que se caracteriza como um processo dinâmico que envolve a combinação de ferramentas, recursos tecnológicos, abordagens e espaços, remetendo à ideia de educação híbrida (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), vem sendo difundido nas escolas de maneira arbitrária, como a combinação entre as modalidades de ensino presencial e remota. Desse modo, nos apropriamos do debate sobre os saberes práticos para relatar nossas experiências no modelo de ensino no qual nos inserimos.

2.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Compartilhar minha experiência como professora regente de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental nesse período com ensino híbrido desde o início da pandemia, já possibilita a reflexão para o leitor de que o estamos vivenciando nesse momento é uma adaptação necessária mediante ao contexto, e não a ideia de educação híbrida propriamente descrita anteriormente. Essa afirmação se justifica pelo fato de que, nesse curto espaço de tempo pude vivenciar três formatos diferentes de ensino dito híbrido, como poderão acompanhar.

Trabalho em um colégio particular confessional, na cidade de Curitiba-PR. Já atuo nessa instituição como professora regente há quatro anos, sendo dois deles com uma turma de 3º ano. No ano de 2020, mesmo com muitas escolas particulares voltando às aulas presenciais no final do ano, o colégio em que trabalho optou por manter as aulas no formato remoto.

Nesse período, fazíamos gravações de videoaulas e atividades extras em registros, para compor a carga horária definida pelo MEC. Semanalmente tínhamos também oito “lives”, que foi o nome escolhido pela instituição para definir o momento síncrono da turma. A princípio, nesse momento, a participação dos estudantes era efetiva, mas é preciso considerar os fatores: período de tempo que já estavam sem ter aulas com interação, a carga horária síncrona semanal e novidades acerca da plataforma utilizada. Em 2021, o cenário seria outro.

No início do ano, o colégio optou por dividir as turmas em dois grupos, aqueles que as famílias optaram por ter aulas presenciais e aqueles que escolheram manter-se no remoto. Nesse contexto, cada educadora tinha sua turma dividida em dois, assim com a carga horária. Os educandos que estavam no presencial tinham 4h/aula com a educadora em sala e mais 1h/aula de atividades para serem realizadas em casa, diariamente. Já os educandos no remoto, tinham 2h/aula síncronas com a educadora e mais 3h/aula de atividades.

Por muitos motivos esse formato não deu certo. Entre eles, a carga de aulas das educadoras aumentou, já que, utilizávamos todos os momentos de aula para parar aulas para o remoto. As atividades dos educandos do remoto eram pesadas e em uma quantidade muito grande, para crianças que passaram praticamente o ano letivo anterior em casa e com defasagens de aprendizagem. Além do fato de que as famílias ficavam alternando entre remoto e presencial de acordo com o contexto em que estavam vivendo no ambiente familiar.

No mês de março, o colégio optou por reorganizar e novamente dividiu as turmas em presencial e remoto, mas agora juntando algumas turmas. De modo que, as educadoras poderiam ficar somente com a turma presencial ou somente com a turma no remoto, e essa característica definiu o ensino híbrido de 2021.

Outras situações foram percebidas sobre esse novo formato. As turmas remotas, são em sua maioria muito cheias, com uma média de 40 crianças. Já as turmas presenciais foram por diversas vezes redistribuídas e realocadas em novas salas, fazendo o possível para respeitar as normas de segurança da OMS. Sendo assim, o híbrido que estamos vivenciando nesse momento, é na verdade uma divisão entre aulas remotas e aulas presenciais, principalmente pelo fato de que não há interação entre as turmas, são educadoras e propostas diferentes.

Por outro lado, o planejamento é o mesmo. Diante desse último fato, se fez necessário por parte das educadoras várias reflexões sobre a prática do ano anterior, procurando estratégias, sites e aplicativos que deram certo, a fim de aproximar o trabalho realizado com os dois grupos em questão.

Como parte integrante do grupo de educadoras dessa instituição, percebo que hoje falamos muito mais a linguagem tecnológica e temos mais abertura em procurar utilizar ferramentas que antes eram desconhecidas. Assim como em nós, é nítida a mudança nas crianças. O contexto exigiu o desenvolvimento de sua autonomia de modo muito acelerado, o que, juntamente com a facilidade que eles têm para lidar com tecnologias, começou a repercutir em um protagonismo sobre sua aprendizagem.

2.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: INÍCIO DE CARREIRA

Nesta seção, relatarei a experiência como professora substituta de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental no modelo de aulas “híbridas” – mais especificamente os 6º e 7º anos – no contexto de uma escola pública em região de alta vulnerabilidade social no interior de São Paulo. Toda a narrativa aqui escrita corresponde a um período de três meses, de março a junho de 2021.

Antes de iniciar o relato sobre a prática construída nesse curto espaço de tempo, vale ressaltar alguns pontos importantes, a fim de situar o (a) leitor (a). A experiência que descrevo nessa seção foi a primeira que vivencio em diversos níveis: primeira vez que trabalho com os anos finais, no contexto de escola pública e no modelo nomeado híbrido pela rede em que atuo. Também é a primeira vez que exerça função de reger uma turma, pois nos últimos dois anos trabalhei como auxiliar na rede privada, em outro estado. Sendo assim, valho-me do que Garcia (1999) afirma sobre a construção da identidade profissional do professor principiante:

Podemos concluir que o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento de sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente (p. 118).

Assim que iniciei meu trabalho na instituição, pude perceber que a escola, tal como eu, passava por um novo período de adaptação. Em fevereiro de 2021, as aulas presenciais da rede estadual de São Paulo haviam retornado, mas tão logo em 3 de março o Decreto Nº 65.545 (SÃO PAULO, 2021a) fez com que retornassem a fechar. Assim, novas recomendações foram dadas às escolas pela Resolução Seduc-32, de 5 de março de 2021 (SÃO PAULO, 2021c). Foram 20 dias de recesso, e o retorno, no início de abril, se deu de forma remota.

Atuei apenas remotamente com as turmas durante cerca de uma semana. Em um cenário de muita expectativa e, ao mesmo tempo, receio, dei início à prática nomeada “Ensino Híbrido” pela rede. O governo nos cedeu o documento “Guia Ensino Híbrido”, em formato de passo a passo, com orientações e sugestões a respeito de como deve ser construído nosso planejamento nesse formato (SÃO PAULO, 2021b). Desde a primeira aula que ministrei nessa modalidade, pude notar os imensos desafios que me aguardavam. O desafio mais evidente, sem dúvidas, era o de ministrar a mesma aula, ao mesmo tempo, para alunos que estavam no presencial e online. Embora a escola dispusesse de um aparelho para os professores, sempre optei por levar o meu próprio equipamento, pois me deixava mais “confortável”.

Entretanto, o maior problema era dividir a minha atenção entre os alunos que estavam na escola, e os que estavam em suas casas.

Dessa forma, com o apoio do documento disponibilizado e pela “tentativa e erro”, fui desenvolvendo algumas estratégias que deram certo. Com os alunos do 6º ano, fiz jogos de competição entre os que estavam online e os que estavam presencialmente. O feedback foi positivo, pois os alunos relatavam que gostariam de interagir mais com aqueles que estavam em casa, e vice-versa. Vale ressaltar o quanto essa interação é importante para os alunos que estão no 6º ano: a maioria ainda não conhecia a escola – pois vieram da rede municipal – e não sabia quem eram seus colegas de turma.

No entanto, devo mencionar que em algumas turmas com questões atitudinais essa interação se tornava mais complicada e até mesmo inviável, o que me fez optar, em acordo com a coordenação da escola, por não dar a aula no formato híbrido nas turmas que apresentassem esse tipo de dificuldade. Assim, os alunos que estavam presencialmente recebiam uma atenção maior, e os que estavam em casa recebiam atividades para realizar no horário de aula.

Já no 7º ano a situação era outra: as aulas de Ciências aconteceram apenas remotamente (devido ao cronograma da escola), fator que, por um lado, facilitou no planejamento das aulas - destinado a um único contexto. Por outro lado, a participação dos alunos era bem mais baixa, pois muitos não tinham acesso aos aparelhos necessários para se conectarem, ou não tinham motivação para entrar nas aulas.

Em suma, acredito que tanto a situação vulnerável em que as escolas públicas encontram nesse contexto, quanto as dificuldades pessoais dos alunos e docentes mostram que a tentativa de implementar um modelo de “ensino híbrido” ainda está muito distante do minimamente ideal. Não obstante o ímpeto e a força de vontade das equipes escolares, questões de natureza muito mais profunda permeiam o debate e escapam de nossas mãos, fazendo que nosso dever, para além de se adaptar ao “novo normal”, seja questionar o modelo que nos foi imposto.

2.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E APRENDIZADOS CONSTANTES

“é nosso dever como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização”
(VEIGA, 1989, p. 16).

A prática pedagógica é o construto do processo de ensino aprendizagem, essa prática é uma forma de intervir na realidade social. Logo, o professor busca formas, meios e recursos para concretização do seu trabalho; imbuída nessa missão compartilho a experiência de trabalhar com todo o segmento do Ensino Médio, em uma escola privada da Região Norte do Brasil (Acre), que não parou um dia sequer letivo, durante todo o ano de 2020 em plena pandemia de Covid-19.

O segmento do Ensino Médio tem suas particularidades, ensinamos adolescentes e jovens cheios de expectativas, em um processo de transição, para vida adulta. Em virtude do contexto global de medo e pouco conhecimento em virtude do vírus, é natural a ansiedade, e a indecisão, além disso, os alunos estão passando por muitas mudanças físicas, hormonais, psicológicas e sociais e ainda tem a pressão social, familiar e escolar em busca de uma profissão lucrativa e de sucesso.

Tal cenário é agravado por uma rotina de disciplinas e conteúdos exaustivos, tarefas, provas, simulados; então o professor precisa criar um ambiente propício ao processo de ensino, ter domínio técnico e acadêmico, ser simpático e sempre que possível inovar, uma vez que é uma geração altamente conectada e bem-informada, ávidos sempre por novidades.

As aulas presenciais cederam lugar, de uma hora para outra, literalmente ao remoto, digital ou híbrido...não se pode dizer ensino à distância, pois não é isso; mesmo estando fisicamente distantes. Vivemos um momento em que nem sabíamos definir, sentimos uma cisão, que repercutiu no ensino e na aprendizagem, o afastamento dos corpos, a fissura imposta ao social, as vozes emudecidas pelas máscaras, a preocupação com o não tocar reverberou.

Como professora de Redação, trabalho com a linguagem, com a expressão, com a produção textual que permite ao aluno se manifestar, emitir uma opinião, se posicionar, questionar e inserir-se socialmente como sujeito da aprendizagem. Antes da pandemia, as aulas eram em rodas, ou na biblioteca, com debates sobre temas sociais que exigiam reflexão, crítica e interpretação, debates eram promovidos entre eles e a aprendizagem acontecia de forma colaborativa e natural; os momentos de produção textual eu percorria as carteiras e apontava falhas, questionava o sentido e o significado de expressões, sugeria melhorias; e o texto tomava corpo e forma.

Entretanto, logo após o informe que as aulas presenciais seriam suspensas observei uma certa euforia, os alunos pensaram que seria férias, recesso e que quando desejassem estariam de volta, mas... não foi assim.

No dia seguinte, teve aula, aula em um novo formato, "eu" da minha bancada, sozinha no meu quarto, com meu computador ligado, usando livro digital e slides; e meus alunos dentro de suas casas que eu não conhecia antes e muitas ainda desconheço; porque as câmeras de vídeo nunca foram abertas, seja por vergonha, por privacidade, por estarem fazendo outras que não estudar.

Desse modo, a participação diminui e um certo silêncio do outro lado da tela se instaurou, eu falava, falava, era um monólogo e as horas não passavam, não sabia se estavam compreendendo, se estavam realmente ali, porque eu perguntava e quando muito recebia um gift no chat. E diferente de muitas realidades tivemos pouquíssimos problemas com plataformas, vídeo, áudio, material didático; algumas adaptações em termos de infraestrutura foram feitas, eu investi em uma internet melhor e comecei a buscar uma formação (cursos livres), a pesquisar sobre como ensinar sem estar presencialmente juntos.

Então, alguns professores também sentiram essa lacuna, em termos de como inovar, como prender a atenção do aluno, como tornar a aula mais interessante do que tudo que estava ao seu alcance tão facilmente, nas redes, sem o acompanhamento dos pais. No grupo dos professores da escola trocamos dicas, ideias de uso de aplicativos, games, ferramentas de interação e ajudou muito inicialmente; mas os alunos eles estão sempre querendo novidades e mais novidades e se cansam logo.

Outra ideia foi trabalharmos de forma conjunta, de modo interdisciplinar, com projetos, palestras, aulas diferentes, mesas redondas, debates entre os professores, shows de talentos, gincanas online; enfim exploramos uma infinidade de recursos, isso ajudou inicialmente; contudo com o tempo, a participação voltou a diminuir, estávamos cansados (alunos, pais, professores e escola); as devolutivas não eram consistentes como no presencial.

As aulas de debate nesse modelo remoto, tinha pouca participação, quando tinha; as aulas de produção textual, solicitava que me enviassem via chat os parágrafos digitados para que eu pudesse ler, tirar dúvidas, sugerir alterações, mas poucos faziam e compartilhavam, esse silêncio foi crescendo a ponto de comprometer o processo de ensino aprendizagem, o índice de tarefas sem fazer, de avaliações sem responder, é como se não existisse ninguém do outro lado.

O ano findou e a esperança de que tudo ia ser como antes imperava, era o desejo para 2021, mas, agora em vez de dar aulas totalmente remotas; é preciso se desdobrar. Hoje, o meu trabalho dentro da escola conta ainda com mais recursos – data show, TV, computador, microfone, câmera, caixa de som, plataforma digital, amplificador de sinal de internet, mesa digitalizadora; tenho doze alunos presencialmente em sala e mais quinze em casa: o desafio mudou; preciso atender dois universos distintos concomitantemente, verificar o entendimento de dois espaços, retomar, reexplicar, manter o foco e a calma para que todos sejam assistidos e atendimentos com qualidade.

Ao planejar aulas devo pensar em atividades práticas que atendam os que estão em casa e os que estão em sala, não posso priorizar um, a atenção precisa ser dobrada e desdobrada, requer muito do professor e quando há dúvidas, por exemplo, quanto à produção textual tenho que organizar uma ordem de atendimento – a cada 2 presenciais, 2 em remoto; o tempo voa; pois é mais moroso o entendimento em virtude da distância, preciso fazer mais retomadas, explicar mais vezes de diferentes formas e não sei como verificar se quem está distante realmente compreendeu, é um pouco angustiante.

Arelado ao cenário pandêmico e ao segmento do Ensino Médio, temos as mudanças da nova BNCC que começaram a ser implantadas na escola e não obstante a pressão das avaliações externas, no caso: o ENEM. Assim, mesmo contando com aplicativos que informam os pais quando os filhos deixam de fazer as atividades propostas pela escola, muitos não exigem um comprometimento, já da escola e dos docentes a tratativa é diferente. Então mesmo em meio a tantos entraves seguimos fazendo o melhor possível dentro do contexto presente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos três relatos em contextos tão distintos, fica nítida a percepção de que ainda não estamos em um modelo de educação híbrida nos colégios relatados. A pandemia da COVID-19 exigiu que todas as instituições precisassem se ajustar, adaptar e se ambientar em um formato possível, procurando atender as famílias e estudantes da melhor forma e mais segura possível.

Esse ponto revela muitas dúvidas sobre qual é a proposta mais assertiva, quais os resultados que se busca atingir, diante de um cenário de tantas incertezas e mudanças. Mesmo com a consciência de que estamos longe de um ideal, é fato também que todos fomos transformados por esse contexto. Famílias, estudantes, professores e toda a comunidade escolar, passaram por um longo período de turbulências em que a luta era a mesma: a educação não pode parar.

Podemos ainda não saber ao certo como construir um formato híbrido que se adeque e seja possível para cada realidade, mas as mudanças que já fizemos até aqui, são os primeiros passos para essa caminhada.

REFERÊNCIAS

Caminhante, são tuas pegadas o caminho e nada mais; caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar.

(Antonio Machado)

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma prática educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papyrus, 1998.

MARTINS, P. L. O. **Didática teórica, didática prática: para além do confronto**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, p. 01–35, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>>.

SÃO PAULO (ESTADO). **Decreto Nº 65.545, de 3 de março de 2021**. Estende a medida de quarentena de que trata o Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020, instituído, no âmbito do Plano São Paulo, disciplina excepcional e dá providências correlatas. 2021a. Disponível em: https://www.transparenciacultura.sp.gov.br/eesseers/2021/05/Decreto_n_65.545_de_03_de_marco_de_2021.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **GUIA ENSINO HÍBRIDO: GUIA DE SUGESTÕES PARA ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES EM CONTEXTO DE REVEZAMENTO**. 2021b. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Guia-Ensino-H%C3%ADbrido_SEDUC_SP.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Resolução Seduc-32, de 5-3- 2021**. Altera a Resolução Seduc - 11, de 26-01-2021, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica para o ano letivo de 2021, nos termos do Decreto Estadual 65.384/2020 e dá providências correlatas. 2021c. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC-32%20DE%205-3-2021.PDF?Time=24/06/2021%2012:07:51>.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014. TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.

Revista Brasileira de Educação, n. 13, p. 5–24, 2000. Disponível em: <http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/magisterio/SABERES_PROFSSIONAIS_DOS_PROFESSORES_E_CONHECIMENTOS_UNIVERSITARIOS.pdf>.