

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Débora Cristina Ricardo

As vozes do Ensino Remoto: abrindo caminhos para a Educação Híbrida

Juiz de Fora

2026

Débora Cristina Ricardo

As vozes do Ensino Remoto: abrindo caminhos para a Educação Híbrida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliana Lucia Ferreira

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ricardo, Debora Cristina.

As vozes do Ensino Remoto: abrindo caminhos para a Educação Híbrida / Debora Cristina Ricardo. -- 2026.
215 f.: il.

Orientadora: Eliana Lucia Ferreira
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora,
Faculdade de Educação. Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2026.

1. Educação Híbrida. 2. Formação de Professores. 3. Tecnologia.
4. Educação Especial e Inclusão.
5. Desenho Universal para a Aprendizagem. I. Ferreira, Eliana Lucia,
orient. II. Título.

Débora Cristina Ricardo

As vozes do Ensino Remoto: abrindo caminhos para a Educação Híbrida

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 11 de fevereiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Eliana Lucia Ferreira - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Eduardo Magrone
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Lívia Fabiana Saço
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Sérgio Augusto Freire de Souza
Universidade Federal do Amazonas

Dr(a). Eliamar Godoi
Universidade Federal de Uberlândia

Juiz de Fora, 21/01/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Eliana Lucia Ferreira, Professor(a)**, em 12/02/2026, às 14:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sergio Augusto Freire de Souza, Usuário Externo**, em 13/02/2026, às 16:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Livia Fabiana Saco, Técnico Administrativo em Educação**, em 13/02/2026, às 20:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Magrone, Professor(a)**, em 20/02/2026, às 21:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliamar Godoi, Usuário Externo**, em 25/02/2026, às 10:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2835127** e o código CRC **4D89E5BC**.

A Deus, pois o senhor me mostrou que
“Tudo tem seu tempo determinado, e há
tempo para todo o propósito debaixo do
céu. Há tempo de nascer, e tempo de
morrer; tempo de plantar e de arrancar o
que se plantou...” (Eclesiastes 3:1,2).

Ao meu filho, Nicholas, à minha irmã,
Roberta, e à minha mãe, Eliane (*in
memoriam*), que sempre me apoiaram e,
acima de tudo, incentivaram e acreditaram
no meu trabalho.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu forças todos os dias para nunca desistir.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – PPGE/UFJF, pelo apoio à minha participação no doutorado, em especial ao secretário Everton M. da Fonseca, por cuidar de toda a burocracia com tanta rapidez e competência.

À minha orientadora, Professora Dra. Eliana Lúcia Ferreira, por seu apoio, dedicação, competência e especial atenção nas revisões, fatores fundamentais para a conclusão deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e a Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, pelo apoio financeiro.

A todos os professores e colegas do doutorado, pelos momentos que dividimos juntos e que, de alguma forma, contribuíram para a minha formação.

Aos colegas do Núcleo de Inclusão, Movimento e Educação a Distância (NGIME), em especial àqueles do grupo de pesquisa, com os quais dividi momentos únicos de compartilhamento de muitos saberes.

Ao professor Dr. Eduardo Magrone, à professora Dra. Eliamar Godoi, à professora Dra. Maria Medianeira Padoin, ao professor Dr. Wilson Alviano Júnior, ao professor Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza, ao professor Dr. Luis Carlos Lira e às professoras doutoras Janine Lopes Carvalho, Livia Fabiana Saço e Ana Claudia Oliveira Pavão, pela participação na minha banca de qualificação e defesa e pelas contribuições criteriosas, sensíveis e fundamentais que enriqueceram esta trajetória acadêmica.

Aos familiares e amigos que sempre me incentivaram e apoiaram ao longo desta jornada, em especial Angela Ferreira da Silva, Cássia Teixeira Pifano e Elisabeth Queiroz de Paula.

Ninguém constrói nada sozinho...

Obrigada a todos!

“Inovar é assumir um compromisso ético com a educação” (José Pacheco, 2019).

RESUMO

Esta tese investiga como autores, gestores, professores e estudantes significam o Ensino Remoto no contexto pandêmico e pós-pandêmico, buscando fundamentar princípios para a consolidação da Educação Híbrida como abordagem inclusiva. Sustenta-se que a Educação Híbrida é viável desde que se desloque do improvisado para o planejamento pedagógico intencional, do sujeito ideal para a variabilidade real dos aprendizes e da tecnologia como imperativo para a tecnologia como mediação pedagógica. O objetivo geral consistiu em propor princípios norteadores para a Educação Híbrida mediados pelo Desenho Universal para a Aprendizagem, alinhados ao compromisso com a inclusão efetiva e a acessibilidade curricular. Trata-se de pesquisa qualitativa, ancorada na Análise do Discurso de filiação francesa, aprovada pelo Comitê de Ética (parecer n.º 5.823.062). O *corpus* foi constituído por entrevistas semiestruturadas com autores nacionais e internacionais e gestores, professores e estudantes vinculados ao ensino superior e técnico das redes pública e privada de Juiz de Fora (MG), com análise centrada em advérbios e locuções adverbiais como operadores de modalização. Os resultados evidenciam instabilidade na significação do remoto; divergências entre discursos prescritivos e prática vivida, marcada por sobrecarga docente e improvisado; e desigualdades estruturais que tensionam propostas generalizantes. A pesquisa destaca a necessidade de formação docente que articule tecnologia, pedagogia e inclusão, bem como o reconhecimento da saúde mental docente como fator crítico. Como gesto propositivo, a tese fundamenta quatro deslocamentos imperativos: planejamento inclusivo desde a origem, reconhecimento da variabilidade real como norma, mediação intencional da tecnologia e compromisso estrutural com políticas públicas. Esses princípios organizam-se a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem, compreendido como abordagem estruturadora do planejamento curricular inclusivo, orientada pela acessibilidade desde a origem e pela garantia de múltiplos meios de engajamento, representação e expressão.

Palavras-chave: Educação Híbrida. Formação de Professores. Tecnologia. Educação Especial e Inclusão. Desenho Universal para a Aprendizagem.

ABSTRACT

This thesis investigates how authors, managers, teachers, and students construct meaning around Emergency Remote Teaching in pandemic and post-pandemic contexts, seeking to establish principles for consolidating Hybrid Education as an inclusive approach. The thesis argues that Hybrid Education is viable provided it shifts from improvisation to intentional pedagogical planning, from the idealized learner to the real variability of learners, and from technology as imperative to technology as pedagogical mediation. The overall objective was to propose guiding principles for Hybrid Education mediated by Universal Design for Learning, aligned with a commitment to genuine inclusion and curricular accessibility. This is a qualitative research study grounded in French Discourse Analysis, approved by the Ethics Committee (opinion no. 5.823.062). The corpus consisted of semi-structured interviews with national and international authors, as well as managers, teachers, and students affiliated with higher education and technical programs in public and private institutions in Juiz de Fora, Minas Gerais, with analysis centered on adverbs and adverbial phrases as operators of modalization. The findings reveal instability in how "remote" is signified; divergences between prescriptive discourses and lived practice, marked by teacher overload and improvisation; and structural inequalities that challenge generalizing proposals. The research emphasizes the need for teacher education that articulates technology, pedagogy, and inclusion, as well as recognition of teacher mental health as a critical factor. As a propositional contribution, the thesis substantiates four imperative shifts: inclusive planning from the outset, recognition of real variability as the norm, intentional mediation of technology, and structural commitment to public policies. These principles are organized based on Universal Design for Learning, understood as an organizing approach for inclusive curricular planning, oriented toward accessibility designed from the beginning and the guarantee of multiple means of engagement, representation, and expression.

Keywords: Keywords: Hybrid Education. Teacher Training. Inclusion. Accessibility. Universal Design for Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Variáveis da distância transacional.....	45
Figura 2	Modelos de ensino híbrido	61
Figura 3	Zonas híbridas e disruptivas	64
Figura 4	Vozes do Ensino Remoto	92
Figura 5	Discursos fundadores.....	94
Figura 6	Princípios do Desenho Universal para Aprendizagem	165
Quadro 1	Fragmento Ensino Remoto.....	81
Quadro 2	Fragmento – Autores.....	103
Quadro 3	Fragmento – Gestores	106
Quadro 4	Fragmento – Professores	108
Quadro 5	Fragmento – Estudantes.....	110
Quadro 6	Síntese das contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem à Educação Híbrida.....	177

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	19
2.1	PRIMEIRO MOVIMENTO: PANDEMIA COVID-19.....	20
2.2	SEGUNDO MOVIMENTO: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	34
2.2.1	Educação sem Distância.....	44
2.3	TERCEIRO MOVIMENTO: BLENDED LEARNING/ENSINO HÍBRIDO	53
2.3.1	Educação Híbrida no Brasil.....	58
3	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	71
3.1	REFERENCIAL METODOLÓGICO	72
3.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	77
3.2.1	Discurso sobre o Ensino Remoto.....	77
3.2.1.1	<i>Corpus de análise – primeiro deslizamento.....</i>	<i>80</i>
3.2.2	Vozes do Ensino Remoto.....	89
3.2.2.1	<i>Corpus de análise – segundo deslizamento.....</i>	<i>94</i>
3.3.1	Fragmento – Autores.....	100
3.3.2	Fragmento – Gestores	104
3.3.3	Fragmento – Professores.....	107
3.3.4	Fragmento – Estudantes	109
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	112
4.1	PRIMEIRO MOMENTO ANALÍTICO: O ENSINO REMOTO COMO OBJETO DE DEFINIÇÃO DISCURSIVA.....	113
4.2	AS VOZES EM TRÂNSITO ENTRE O REMOTO E O PRESENCIAL: SEGUNDO MOMENTO ANALÍTICO	115
4.2.1	Eixo 1: Ensino Remoto e Ensino Híbrido como práticas educacionais	118
4.2.2	Eixo 2: divergência entre discurso e prática docente.....	128
4.2.3	Eixo 3: desigualdade, acesso e inclusão.....	138
4.2.4	Eixo 4: Educação Híbrida como projeção discursiva para o século XXI	148
4.3	O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: TERCEIRO MOMENTO ANALÍTICO.....	160

4.3.1	Desenho Universal para a Aprendizagem: fundamentos para a organização da Educação Híbrida.....	161
4.3.2	O que é o Desenho Universal para a Aprendizagem	162
4.3.2.1	<i>Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem</i>	<i>165</i>
4.3.2.2	<i>O Desenho Universal para a Aprendizagem como abordagem pedagógica</i>	<i>167</i>
4.3.3	Desenho Universal para a Aprendizagem e Educação Híbrida: articulação com os eixos analíticos da pesquisa	169
4.3.3.1	<i>Eixo 1 – As contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem na constituição do Ensino Híbrido como prática educacional</i>	<i>170</i>
4.3.3.2	<i>Eixo 2 – As contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem na divergência entre discurso e prática docente</i>	<i>171</i>
4.3.3.3	<i>Eixo 3 – As contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem frente às desigualdades, ao acesso e à inclusão.....</i>	<i>173</i>
4.3.3.4	<i>Eixo 4 – Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem na projeção da Educação Híbrida para o século XXI</i>	<i>174</i>
4.3.4	O Desenho Universal para a Aprendizagem como fundamento da Educação Híbrida.....	175
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
5.1	SÍNTESE CONCLUSIVA DOS RESULTADOS POR MOVIMENTOS ANALÍTICOS	184
5.1.1	Primeiro movimento: o Ensino Remoto como objeto discursivo	184
5.1.2	Segundo movimento: entrevistas e eixos analíticos	184
5.1.3	Terceiro movimento: o gesto propositivo e o DUA	186
5.2	FECHAMENTO CONCLUSIVO	186
5.3	CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA	188
5.4	LIMITAÇÕES DO ESTUDO	190
5.5	POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS PÓS-PESQUISA E ENCAMINHAMENTOS FUTUROS	190
	REFERÊNCIAS	193
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento	212
	APÊNDICE B – Roteiro da entrevista – autores	213
	APÊNDICE C – Roteiro da entrevista – gestores, professores, estudantes.....	214

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19 inscreve-se entre os acontecimentos que, ao interromperem rotinas e reorganizarem práticas sociais em escala global, recolocam em circulação questões centrais sobre trabalho, ciência, tecnologia, cuidado e educação. Embora crises sanitárias não sejam inéditas na história recente, a amplitude das medidas de distanciamento social e a velocidade com que afetaram a vida cotidiana produziram um cenário singular de reconfiguração institucional, com efeitos simultâneos nas formas de sociabilidade, na organização do trabalho e no funcionamento de serviços públicos. No campo educacional, a suspensão das aulas presenciais a partir de março de 2020 desencadeou um processo acelerado de decisões emergenciais, no qual a continuidade do calendário escolar passou a depender, em grande medida, de mediações tecnológicas e de rearranjos pedagógicos realizados sob condições de incerteza, urgência e desigualdade (OMS, 2020).

Nesse contexto, consolidou-se, no Brasil, o que passou a ser nomeado como Ensino Remoto Emergencial, entendido como resposta imediata à impossibilidade de manter a presencialidade. Do ponto de vista institucional, tal movimento foi acompanhado por normativas que buscaram conferir viabilidade jurídica e administrativa à reorganização do ano letivo, como o Parecer CNE/CP n.º 5/2020 e a Medida Provisória n.º 934/2020, que flexibilizaram exigências relativas ao cumprimento do calendário escolar em circunstâncias excepcionais (BRASIL, 2020). Do ponto de vista pedagógico, a adoção intensificada de tecnologias digitais de informação e comunicação buscou transpor, para o espaço doméstico, a lógica da sala de aula presencial, frequentemente por meio de plataformas digitais, aplicativos de mensagem, videoaulas e encontros síncronos. Essa transposição, contudo, não se deu de forma homogênea: a experiência do remoto foi atravessada por diferenças de infraestrutura, conectividade, condições materiais de estudo, organização familiar e suporte institucional. Assim, ao mesmo tempo em que a tecnologia foi apresentada como recurso de continuidade, ela também evidenciou limites históricos do sistema educacional, sobretudo no que se refere ao acesso, à participação e à permanência de estudantes em situações de maior vulnerabilidade.

Em paralelo a isso, o mundo do trabalho também se reorganizou sob a lógica do remoto, com empresas e serviços adotando *home office* como estratégia para

garantir o funcionamento econômico durante o isolamento social. Esse deslocamento reforçou um imaginário social de digitalização acelerada, segundo o qual as competências para transitar entre o presencial e o *online* tornar-se-iam requisitos transversais para diferentes profissões e campos de atuação. No âmbito educacional, esse cenário foi acompanhado por um discurso de modernização emergente, no qual a mediação tecnológica, inicialmente assumida como contingência, passou a ser interpretada como catalisadora de transformações duradouras, impulsionando revisões conceituais sobre formação, práticas pedagógicas e modelos de organização do ensino. Ainda assim, a transição do presencial para o remoto explicitou que a incorporação de tecnologias não é, por si, garantia de reorganização pedagógica, pois tende a reproduzir, em novas materialidades, práticas tradicionais quando não há planejamento didático intencional e condições de trabalho adequadas.

Com a continuidade da pandemia e a pressão social pelo retorno às atividades presenciais, as instituições educacionais passaram a experimentar formatos combinados, frequentemente descritos como modelos de rotação, com turmas reduzidas e reorganização de tempos e espaços. Em registros do período, observa-se o uso do termo “ensino híbrido” para nomear esses arranjos que combinavam presencial e *online* (Tavares; De Souza, 2020). Já em 2022, o retorno presencial se ampliou, com protocolos sanitários e vacinação em larga escala, mas as marcas do remoto permaneceram como memória recente e como referência para decisões institucionais posteriores. Isso significa que o híbrido, em muitos contextos, não emergiu como projeto pedagógico plenamente planejado desde o início, mas como resposta gradativa e situada a condições variáveis de funcionamento escolar.

O ensino híbrido, tal como difundido no debate educacional, é frequentemente associado a propostas desenvolvidas em contextos internacionais e apropriadas no Brasil como combinação intencional de atividades presenciais e online, articuladas por tecnologias e estratégias pedagógicas diversas (Bacich, 2020). Entretanto, a experiência brasileira durante e após a pandemia mostrou que o híbrido nem sempre se materializou como organização pedagógica coerente e sustentada por diretrizes claras; pois, em muitos casos, operou como extensão de soluções emergenciais, com forte dependência da infraestrutura disponível, da formação docente e das orientações institucionais. Desse modo, a passagem do remoto para o híbrido não pode ser compreendida apenas como mudança de formato, mas como disputa de sentidos sobre o que conta como ensinar, aprender, avaliar, participar e incluir. É nesse ponto

que se insere a problemática desta tese, pois, quando a modalidade ou o modelo é apresentado como solução em si mesmo, corre-se o risco de invisibilizar o modo como condições materiais, políticas e discursivas produzem exclusões e naturalizam desigualdades.

A justificativa desta pesquisa decorre, portanto, da importância de investigar as modificações sofridas pela educação durante a pandemia e seus efeitos no pós-pandemia imediato, não apenas para registrar um período histórico, mas para compreender como se produzem sentidos e evidências que, posteriormente, orientam políticas, práticas e expectativas sobre ensino, tecnologia e inclusão. Sustenta-se, nesta tese, que a Educação Híbrida pode se constituir como abordagem educacional capaz de responder à diversidade crescente presente no ambiente escolar contemporâneo, desde que seja deslocada do campo do imprevisto e da prescrição técnico-instrumental para o campo do planejamento pedagógico intencional, orientado por acessibilidade curricular e equidade. Em outros termos, defende-se que o potencial do híbrido não se realiza pela mera combinação entre presencial e *online*, tampouco pela adoção de plataformas ou percentuais fixos, mas pela organização do ensino a partir da variabilidade real dos aprendizes. É nesse ponto que se inscreve a proposição do Desenho Universal para a Aprendizagem como fundamento para a construção de princípios norteadores, compreendendo a tecnologia como mediação pedagógica e a inclusão como dimensão constitutiva do currículo, concebida desde o início.

A partir dessas considerações, esta tese é conduzida pela seguinte questão de pesquisa: como autores, gestores, professores e estudantes significam o Ensino Remoto e o Ensino Híbrido no contexto pandêmico e pós-pandêmico, e de que maneira esses sentidos sustentam, tensionam ou interditam a consolidação de uma Educação Híbrida capaz de responder à diversidade do ambiente educacional contemporâneo? Ao formular a questão nesses termos, desloca-se o foco da descrição de modelos para o funcionamento dos sentidos, compreendendo que as práticas se tornam socialmente operáveis também porque são nomeadas, explicadas, justificadas e disputadas em discursos que circulam em determinadas condições históricas.

Em coerência com essa questão, o objetivo geral desta pesquisa consiste em propor princípios norteadores para a aplicabilidade da Educação Híbrida que atendam às necessidades de formação do indivíduo. Cabe explicitar que esta investigação se

ancora em um recorte empírico e histórico situado e vinculado às condições de produção discursiva do período pandêmico e do pós-pandemia imediato, bem como às vozes de sujeitos localizados em redes e instituições específicas. Assim, os resultados não têm por finalidade produzir generalizações estatísticas ou estabelecer regularidades universalizantes, mas interpretar o funcionamento dos sentidos que se estabilizam, se deslocam e se contradizem em discursos sobre Ensino Remoto, Ensino Híbrido e Educação Híbrida. Trata-se, portanto, de uma análise orientada pela processualidade e pela historicidade do significar, na qual a compreensão dos efeitos de evidência e das disputas de sentido contribui para iluminar decisões pedagógicas e institucionais no cenário educacional contemporâneo.

Para discutir o problema, adota-se, como suporte teórico-metodológico, a Análise do Discurso de filiação francesa, iniciada por Michel Pêcheux e desenvolvida, no contexto brasileiro, por Eni Orlandi, entre outros autores, em interlocução com pressupostos da Linguística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise (Pêcheux, 1988; Orlandi, 2001; Orlandi, 2013; Maingueneau, 1998). Nessa perspectiva, não se busca identificar um conteúdo verdadeiro ou definitivo sobre Ensino Remoto ou Ensino Híbrido, mas compreender como os sentidos se produzem e se estabilizam nas condições sócio-históricas de sua enunciação, observando a processualidade e a historicidade do significar (Orlandi, 2001). Assim, termos como remoto, híbrido e Educação Híbrida são tomados como objetos discursivos, isto é, como nomeações atravessadas por memória, disputa e efeitos de evidência que organizam posições, justificam escolhas e distribuem responsabilidades no campo educacional.

No que se refere aos procedimentos de pesquisa, este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob parecer n.º 5.823.062, e constituiu um *corpus* de entrevistas semiestruturadas com 150 participantes, todos maiores de 18 anos, incluindo 12 autores nacionais e internacionais cujas publicações influenciam debates sobre inovação, tecnologia e educação, além de 138 gestores, professores e estudantes vinculados ao ensino superior e técnico das redes pública e privada da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. As entrevistas ocorreram presencialmente e por webconferência, conforme a disponibilidade dos participantes, e todo o material foi registrado, transcrito e sistematizado para fins analíticos. Essa organização permitiu agrupar o *corpus* em quatro conjuntos discursivos: Fragmento 1, autores; Fragmento 2, gestores; Fragmento 3, professores; Fragmento 4, estudantes.

No interior desse *corpus*, optou-se por focalizar advérbios e locuções adverbiais como marcadores discursivos, considerando seu papel na modalização e na orientação interpretativa dos enunciados. Embora a tradição gramatical descreva o advérbio como classe que modifica verbo, adjetivo ou outro advérbio, nesta tese ele é mobilizado como operador que intensifica, atenua, limita, generaliza, projeta ou estabiliza posições enunciativas, contribuindo para efeitos de evidência e para a produção de normatividades no discurso pedagógico. Esse recorte permite observar, com maior precisão, como diferentes sujeitos significam o remoto e o híbrido, evidenciando repetições, contradições e deslocamentos no período pandêmico e pós-pandêmico, especialmente quando se trata da idealização de perfis de professor e estudante, da naturalização de exigências formativas e da atenuação de desigualdades estruturais.

A organização analítica do estudo, desenvolvida na seção de análise e discussão dos dados, estrutura-se em três momentos articulados. O primeiro momento, situado na seção de procedimentos metodológicos, analisou como o Ensino Remoto foi definido discursivamente em artigos científicos publicados em 2020 e 2021, evidenciando marcas de transitoriedade, excepcionalidade e improviso, bem como memórias discursivas que permanecem atuando no pós-pandemia. O segundo momento aprofunda a análise das entrevistas, organizando o *corpus* em quatro eixos analíticos que permitem compreender o remoto e o híbrido como práticas educacionais, a divergência entre discurso e prática docente, a desigualdade e os limites de acesso e inclusão, e a Educação Híbrida como projeção discursiva para o século XXI. O terceiro momento assume um gesto propositivo, articulando os resultados analíticos à discussão do Desenho Universal para a Aprendizagem como fundamento para a organização de princípios norteadores de uma Educação Híbrida inclusiva, compreendendo a tecnologia como mediação pedagógica intencional e a diversidade como princípio estruturante do currículo.

Quanto à estrutura do texto, esta tese se organiza em cinco seções, articuladas de modo a conduzir o leitor do contexto histórico e conceitual às análises discursivas e, por fim, ao gesto propositivo que fundamenta os princípios norteadores da Educação Híbrida. A organização das seções foi planejada para tornar visível o deslocamento que sustenta a tese: da emergência pandêmica e do Ensino Remoto à disputa de sentidos sobre o Ensino Híbrido, até a proposição de uma abordagem organizadora do planejamento capaz de responder à variabilidade dos aprendizes.

A Seção 1, de natureza introdutória, delimita o tema e o problema de pesquisa, explicitando as razões que tornam a pandemia um marco relevante para compreender transformações educacionais contemporâneas. Nessa seção, apresenta-se a tese sustentada e a pergunta que orienta a investigação, bem como o objetivo geral e os objetivos específicos, articulados ao argumento central do trabalho. Também se justifica a escolha da Análise do Discurso de filiação francesa como orientação teórico-metodológica e se anuncia o percurso analítico em três momentos, sinalizando ao leitor, desde o início, que o foco do estudo não é “definir modelos”, mas compreender como se produzem e se estabilizam sentidos sobre remoto, híbrido e Educação Híbrida nas condições sócio-históricas em que esses termos circularam.

A Seção 2 reúne os pressupostos teóricos que sustentam a investigação e funciona como uma base interpretativa para a leitura dos dados. Nele, contextualizam-se a pandemia e seus efeitos sobre a escola, o trabalho docente e a experiência discente, evidenciando como a ruptura da presencialidade reorganizou tempos, espaços e vínculos pedagógicos. Em seguida, discutem-se relações entre presencialidade, educação a distância e mediações tecnológicas, destacando diferenças de organização, de infraestrutura e de intencionalidade pedagógica. Na sequência, sistematizam-se as principais formulações sobre Ensino Híbrido no Brasil, com atenção às disputas conceituais e aos deslocamentos produzidos no período pandêmico e pós-pandêmico. Ao final da seção, o leitor é preparado para compreender por que o híbrido não pode ser tratado apenas como “mistura de modalidades”, mas como objeto atravessado por memórias discursivas, normatividades e tensões entre discurso e prática.

A Seção 3 apresenta o delineamento metodológico e detalha o modo como a pesquisa foi construída para responder ao problema formulado. Explicita-se a ancoragem na Análise do Discurso de filiação francesa, delimitando o papel das condições de produção, da memória discursiva e da posição-sujeito na interpretação do material empírico. São descritos o processo de coleta, a transcrição e a sistematização das entrevistas, bem como a constituição do *corpus* com 149 participantes, distribuídos entre autores, gestores, professores e estudantes. Também busca-se esclarecer como os dados foram organizados em fragmentos discursivos e por que se optou pelo recorte dos advérbios e das locuções adverbiais como materialidade linguística privilegiada: não como detalhe gramatical, mas como operador discursivo que intensifica, atenua, generaliza, limita e projeta sentidos,

permitindo observar com precisão as marcas de idealização, exigência, provisoriedade, restrição e desigualdade nos enunciados analisados.

A Seção 4 desenvolve a análise e discussão dos dados e constitui o núcleo interpretativo da tese. Organizada em momentos analíticos e em eixos, a seção acompanha a circulação de sentidos entre diferentes posições-sujeito, permitindo observar como o Ensino Remoto e o Ensino Híbrido são significados, disputados e, por vezes, naturalizados. Nesse percurso, o leitor encontra o movimento de repetição discursiva que tende a estabilizar o híbrido como resposta às transformações educacionais, e, simultaneamente, as contradições que emergem quando o discurso conceitual e prescritivo é confrontado com relatos de desconhecimento, uso limitado, sobrecarga, improviso institucional e exclusão digital. Ao final, as regularidades e as fraturas identificadas não são tomadas como “falhas individuais”, mas como efeitos do funcionamento discursivo em condições históricas determinadas. É a partir desse fechamento analítico que se sustenta a passagem ao gesto propositivo, introduzindo o Desenho Universal para a Aprendizagem como fundamento para organizar princípios norteadores de uma Educação Híbrida inclusiva.

Por fim, a Seção 5 apresenta as considerações finais, retomando os principais achados à luz do objetivo geral e sintetizando o percurso interpretativo construído ao longo da tese. Nessa seção, sistematizam-se as contribuições da pesquisa nos planos teórico, metodológico, empírico e propositivo, explicitando como a leitura discursiva do remoto e do híbrido fundamenta a necessidade de princípios orientadores para uma Educação Híbrida planejada desde a variabilidade. Reconhecem-se limitações inerentes ao recorte temporal e ao enfoque discursivo e apontam-se desdobramentos possíveis, tanto para novas investigações quanto para decisões pedagógicas e institucionais que busquem consolidar práticas híbridas orientadas por inclusão, acessibilidade e equidade.

Ao final, esta tese busca contribuir para que a Educação Híbrida não seja tomada como prolongamento automático do Ensino Remoto Emergencial nem como consequência técnica inevitável da digitalização, mas como uma abordagem educacional cuja efetividade depende de planejamento pedagógico intencional, critérios de organização didática, acessibilidade curricular e compromisso com a variabilidade real dos aprendizes. Nessa perspectiva, a proposta de princípios norteadores para uma Educação Híbrida inclusiva não se reduz a um conjunto de recomendações operacionais, mas se apoia na compreensão de que os sentidos

atribuídos ao híbrido são produzidos em disputas discursivas e se materializam de modo desigual nas práticas educativas.

Assim, antes de avançar para a análise do *corpus*, torna-se necessário consolidar o campo teórico que sustenta a leitura do problema, situando historicamente a pandemia e explicitando as noções que atravessam o debate sobre presencialidade, educação a distância, mediações tecnológicas e ensino híbrido no Brasil. É esse movimento de fundamentação que orienta a seção seguinte, dedicado aos pressupostos teóricos, no qual se delineiam as bases conceituais indispensáveis para compreender, com rigor, os deslocamentos e as contradições que serão analisados nas seções posteriores.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A presente seção reúne os pressupostos teóricos que sustentam a pesquisa e delimitam o campo conceitual a partir do qual os dados serão lidos e interpretados. Sua função não é apenas “apresentar autores”, mas construir, para o leitor, o conjunto de noções indispensáveis para compreender como a pandemia reorganizou práticas educacionais e como, nesse processo, determinados sentidos sobre ensino, tecnologia, presencialidade e inclusão passaram a circular com força de evidência. Em consonância com a Análise do Discurso de filiação francesa, parte-se do entendimento de que conceitos não operam como definições neutras; eles funcionam como instrumentos de leitura das condições históricas e ideológicas que atravessam o dizer, permitindo situar as materialidades discursivas analisadas nas seções seguintes.

A seção está organizada em três movimentos, articulados entre si e orientados pela ideia de que a pandemia não inaugura do “zero” a relação entre educação e tecnologias, mas intensifica, acelera e reordena processos já em curso, ao mesmo tempo em que expõe desigualdades estruturais frequentemente silenciadas. No primeiro movimento, apresenta-se o contexto histórico da covid-19 e suas implicações para a vida social, com ênfase no impacto educacional provocado pela suspensão da presencialidade. O objetivo aqui é situar o leitor nas condições de produção que tornaram possível a emergência do Ensino Remoto Emergencial como resposta institucional, pedagógica e discursiva a uma crise sanitária. Ao explicitar o cenário de urgência, incerteza e reconfiguração do cotidiano escolar, este movimento oferece elementos para interpretar por que certos enunciados se apresentam como inevitáveis, por que determinadas soluções ganharam estatuto de “necessárias” e como a tecnologia passa a ocupar um lugar central nas justificativas educacionais do período.

O segundo movimento retoma a trajetória da Educação a Distância, sua constituição histórica, seus modos de organização e suas diferenças estruturais em relação ao ensino presencial. Ao reconstruir essa trajetória, a seção distingue o que é próprio da EaD como modalidade planejada e institucionalizada do que se configurou como Ensino Remoto Emergencial sob condições excepcionais. Essa distinção é decisiva para evitar reduções conceituais que, no debate público, aproximam indevidamente remoto e EaD ou tratam o híbrido apenas como “mistura” de formatos.

Além disso, ao discutir a convergência progressiva entre presencialidade e mediações digitais, busca-se evidenciar que o hibridismo educacional não é apenas um efeito da pandemia, mas um processo histórico-tecnológico-pedagógico que se acelera nesse período e passa a reconfigurar expectativas sobre escola, currículo, formação e trabalho docente.

No terceiro movimento, a seção aprofunda a relação entre educação e tecnologia, deslocando o foco de uma leitura instrumental das ferramentas digitais para uma compreensão crítica de como elas reorganizam práticas pedagógicas, tempos de aprendizagem, modos de interação e formas de avaliação. Nesse ponto, são apresentados e problematizados os conceitos de Ensino Híbrido e Educação Híbrida, destacando convergências e diferenças, bem como seus efeitos no cenário pós-pandêmico: ora como promessa de inovação pedagógica, ora como exigência técnica, ora como estratégia institucional de flexibilização. Ao explicitar essas tensões, a seção prepara o leitor para compreender por que, nas seções analíticas, será necessário investigar não apenas “o que foi feito”, mas como diferentes sujeitos significam o híbrido, que memórias do remoto permanecem operando e de que maneira desigualdades de acesso e participação atravessam essas significações.

Ao articular esses três movimentos, a seção constrói uma base teórica que sustenta, ao mesmo tempo, a contextualização histórica do fenômeno e a leitura crítica das categorias que o nomeiam. Essa base é indispensável porque a análise que se seguirá não se limita a descrever práticas, mas a interpretar os efeitos de sentido que se estabilizam, se contradizem e se deslocam quando autores, gestores, professores e estudantes falam sobre Ensino Remoto, Ensino Híbrido e Educação Híbrida. Assim, esta seção funciona como uma entrada teórica que orienta a leitura do corpus e prepara o terreno para a seção metodológica e, posteriormente, para a análise discursiva propriamente dita.

2.1 PRIMEIRO MOVIMENTO: PANDEMIA COVID-19

O século XXI foi frequentemente visto como a era das ciências e das tecnologias, marcada por intensa circulação de pessoas, informações e mercadorias em escala global. Essa mesma arquitetura de mobilidade e interdependência, entretanto, revelou também sua face mais vulnerável, pois a rapidez com que fluxos econômicos e deslocamentos cotidianos conectam territórios distantes ampliou, ao

mesmo tempo, a velocidade de disseminação de agentes infecciosos. Foi nesse cenário que, em 31 de dezembro de 2019, autoridades chinesas comunicaram à comunidade internacional a ocorrência de casos de uma nova síndrome respiratória viral aguda na cidade de Wuhan, na região centro-sul da China. O que inicialmente poderia ser percebido como um evento sanitário localizado rapidamente se converteu em alerta global: em poucas semanas, o surto ultrapassou o âmbito local, mobilizou organismos internacionais e gerou um conjunto crescente de medidas de vigilância, rastreamento e contenção, demonstrando como crises sanitárias, em um mundo hiperconectado, se disseminam com rapidez e ultrapassam, com facilidade, os limites das fronteiras nacionais (OMS, 2020).

À medida que a investigação epidemiológica avançava, reconheceu-se tratar-se de um novo coronavírus, denominado Sars-CoV-2, responsável pela doença covid-19. A aceleração do contágio, a multiplicação de casos e o aumento expressivo do número de óbitos evidenciaram que não se tratava apenas de uma crise de saúde, mas de um acontecimento com capacidade de reorganizar dimensões centrais da vida social, como o trabalho, a circulação urbana, o funcionamento dos serviços públicos e a própria rotina das instituições. Assim, o reconhecimento oficial da pandemia pela Organização Mundial da Saúde, em 11 de março de 2020, não representou apenas um marco classificatório, mas o registro de que a doença alcançara um patamar de disseminação global que exigia coordenação internacional e respostas multissetoriais, com efeitos diretos sobre políticas públicas, regulações emergenciais e decisões institucionais (OMS, 2020).

É importante destacar que, antes mesmo desse reconhecimento, em 30 de janeiro de 2020, a OMS já havia declarado que o surto constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Essa declaração antecipava a gravidade do quadro e indicava a necessidade de respostas articuladas entre países, não apenas para mitigar o avanço do vírus, mas para preparar sistemas de saúde e estruturas governamentais para um cenário prolongado de instabilidade. Nesse sentido, a cronologia institucional da OMS evidencia que a pandemia se construiu em camadas sucessivas de reconhecimento e alerta, nas quais a dimensão biomédica da doença se entrelaçou progressivamente a dimensões políticas e sociais, criando as condições para que medidas de exceção, reorganizações do cotidiano e reconfigurações institucionais passassem a ser justificadas como necessárias e urgentes.

No Brasil, a emergência sanitária foi acompanhada por uma série de dispositivos normativos que buscaram orientar medidas de contenção, vigilância e reorganização de serviços essenciais, em uma tentativa de produzir um mínimo de coordenação institucional diante de um cenário marcado por incerteza e rápida escalada de casos. Entre esses marcos, destaca-se a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, sancionada para dispor “sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019” (Brasil, 2020). Ao prever instrumentos como isolamento, quarentena e outras providências excepcionais, essa lei formalizou, no plano jurídico, a possibilidade de restrições e reorganizações de rotina que impactariam diretamente a vida social, o funcionamento de instituições e a oferta de serviços, produzindo um quadro em que a noção de excepcionalidade se tornou argumento recorrente para decisões rápidas e, muitas vezes, sem precedentes na gestão pública.

Com a declaração de pandemia, novas normativas passaram a incidir sobre o cotidiano institucional, incluindo o campo educacional, que se viu pressionado a responder à suspensão das atividades presenciais sem dispor, em muitos casos, de infraestrutura, formação e planejamento compatíveis com a escala da mudança exigida. Nesse âmbito, a Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, emitida pelo Ministério da Educação, estabeleceu diretrizes para a reorganização das atividades de ensino ao dispor “sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19” (Brasil, 2020). Ao legitimar a substituição da presencialidade por meios digitais, o texto normativo operou como um marco de autorização institucional que, na prática, abriu caminho para uma intensa reconfiguração de calendários, rotinas de trabalho, formas de comunicação e estratégias de avaliação, ao mesmo tempo em que ampliou a centralidade das tecnologias digitais como mediação do processo educativo.

Esse conjunto de medidas não apenas respondeu a uma crise sanitária, mas também inaugurou condições de produção específicas para discursos e práticas. No caso da educação, tais condições se materializaram na reorganização acelerada de tempos e espaços escolares, na transferência parcial da sala de aula para o ambiente doméstico, na redefinição de responsabilidades entre escola e família e na necessidade de adaptar conteúdos, interações e processos avaliativos a formatos mediados por plataformas e aplicativos. Em termos discursivos, a normatização do

meio digital como solução emergencial produziu efeitos de evidência que naturalizaram, em diferentes graus, a ideia de continuidade pedagógica possível apesar da suspensão do presencial, ao mesmo tempo em que tornaram mais visíveis desigualdades estruturais de acesso, conectividade e condições materiais de estudo. Assim, a regulamentação não apenas orientou procedimentos; ela também moldou o campo do dizível e do praticável, compondo o cenário em que se estabilizaram nomeações, justificativas e disputas de sentido que atravessariam, posteriormente, as transições para a Educação Híbrida.

Do ponto de vista conceitual, é importante observar que a caracterização de uma doença como pandemia não se define, em primeiro lugar, por sua letalidade isolada, mas pelo alcance geográfico e pela disseminação sustentada em diferentes regiões do planeta, envolvendo transmissão comunitária em múltiplos territórios. Em outras palavras, a noção de pandemia opera como uma categoria epidemiológica e político-institucional que indica a expansão global de um agente infeccioso e a necessidade de respostas coordenadas em larga escala, com impactos sobre sistemas de saúde, cadeias produtivas e rotinas sociais. Isso não significa, contudo, que seus efeitos se distribuam de modo uniforme entre países e regiões, como se a globalidade do evento implicasse homogeneidade de consequências. Ao contrário, os impactos da covid-19 foram atravessados por desigualdades pré-existentes e por distintas capacidades estatais de resposta, evidenciando que o modo como a crise se materializa depende de fatores como densidade populacional, condições de moradia, acesso à água e ao saneamento, robustez da atenção primária, disponibilidade de leitos e equipes, políticas de testagem, proteção social, comunicação pública e confiança nas instituições (Centers For Disease Control and Prevention, 2012).

Nesse cenário, a globalização, ao mesmo tempo em que intensifica a circulação de pessoas e mercadorias, também amplia a velocidade da disseminação de crises sanitárias, produzindo um encurtamento do tempo entre a identificação local do problema e sua repercussão internacional. No entanto, a globalização também revela seu reverso: a interdependência econômica e a integração de fluxos não garantem solidariedade nem distribuição equitativa de recursos quando a emergência exige respostas rápidas, como se observou nas disputas por insumos, equipamentos de proteção, respiradores e, mais adiante, por vacinas. Assim, a pandemia expôs uma dinâmica paradoxal em que a conectividade global acelera tanto a circulação do vírus quanto a circulação de narrativas, informações e desinformações, produzindo

ambientes de incerteza que impactam diretamente a adesão a medidas sanitárias e a legitimidade das decisões políticas.

É nesse sentido que Santos (2021) interpreta a pandemia como acontecimento que catalisa um medo difuso e transfronteiriço, reposicionando o mundo em uma escala paradoxal: simultaneamente mais conectado e mais estreito, diante de um inimigo invisível e de decisões políticas que reconfiguram o cotidiano. Trata-se de um medo que não se reduz ao risco biológico, mas envolve dimensões sociais e existenciais: o medo do colapso dos serviços públicos, da perda de renda, do luto em massa, da interrupção de projetos de vida e da suspensão prolongada de formas de convivência. Ao mesmo tempo, o caráter global do acontecimento intensificou disputas em torno do que deve ser priorizado em situações-limite, colocando em evidência tensões entre economia e proteção da vida, entre liberdade individual e responsabilidade coletiva e entre discursos de normalização e a experiência concreta de ruptura. Nessa perspectiva, a pandemia não apenas acontece como evento sanitário, mas produz condições históricas específicas que reorganizam práticas e sentidos, inclusive no campo educacional, onde a urgência de continuidade conviveu com a ampliação de desigualdades e com a redefinição do que se entende por presença, participação e aprendizagem.

A pandemia também recolocou em debate as relações entre economia global, produção de vulnerabilidades e circulação de doenças infecciosas, sobretudo pela rapidez com que pessoas, bens e informações atravessam fronteiras em poucas horas. A intensidade dessa mobilidade, típica de um capitalismo globalizado e altamente integrado por cadeias logísticas, amplia a probabilidade de que surtos localizados ganhem escala internacional antes mesmo que sistemas de vigilância e resposta sanitária consigam atuar com efetividade. Nesse cenário, o risco deixa de ser apenas um dado biológico e passa a ser também um efeito da organização social contemporânea, na medida em que as condições de trabalho, moradia, transporte, consumo e acesso a serviços estruturam quem se expõe mais, quem adoece mais cedo e quem tem menos proteção quando a crise se instala (Canal; Rozek, 2021).

Para Santos (2021), é decisivo reconhecer que os processos de degradação ambiental e crescimento descontrolado ampliam a exposição humana a microrganismos e tornam mais frequentes cenários de crise sanitária. Ao deslocar o foco do acaso natural para a forma como sociedades produzem ambientes de risco, o autor evidencia que desmatamento, urbanização acelerada, expansão predatória de

fronteiras agrícolas, industrialização de sistemas alimentares e mudanças climáticas reconfiguram ecossistemas, aproximam espécies e alteram dinâmicas de transmissão, favorecendo a emergência ou reemergência de agentes infecciosos. Nessa direção, afirma que “O crescimento humano descontrolado, associado à destruição da natureza, nos deixa vulneráveis a microrganismos, que evoluem 40 milhões de vezes mais rápido que nós” (Santos, 2021, p. 75). A citação opera, aqui, como síntese de um argumento mais amplo: a assimetria temporal entre a velocidade evolutiva dos microrganismos e a capacidade humana de adaptação social e institucional torna insuficiente qualquer resposta com base apenas em tecnologia biomédica, se não houver mudanças estruturais nas formas de produção e de vida.

Nessa mesma linha, o autor chama atenção para a complexidade de interpretar uma doença para além do plano biomédico, reconhecendo que sua experiência social é atravessada por fatores culturais, econômicos, políticos e simbólicos. Isso significa admitir que a pandemia não se resume à cadeia causal vírus-infecção-doença, mas se manifesta como fenômeno social total, no qual medos, crenças, disputas de narrativas, desinformação, confiança nas instituições e políticas públicas modulam comportamentos e definem impactos concretos. Assim, o adoecimento e a morte não se distribuem ao acaso: eles se articulam a desigualdades históricas, expressas na capacidade diferenciada de cumprir isolamento, acessar diagnóstico, obter atendimento oportuno, manter renda e garantir condições mínimas de prevenção.

Dessa forma, compreender a pandemia exige considerar como a economia global produz hierarquias de proteção e de exposição, até mesmo por meio do acesso desigual a tratamentos, serviços e condições de prevenção. A crise sanitária evidenciou, com particular força, que “ficar em casa”, “ter internet”, “ter espaço para isolamento”, “poder parar de trabalhar” e “ter acesso a cuidados de saúde” não são possibilidades universais, mas privilégios socialmente distribuídos. É precisamente nesse ponto que a leitura de Santos (2021) ganha relevância para esta tese: ao mostrar que a pandemia é atravessada por relações de poder e por desigualdades estruturais, o autor oferece chaves para compreender por que seus efeitos transbordam o campo da saúde e alcançam, de modo contundente, a educação, tornando visível que as respostas institucionais, incluindo as educacionais, tendem a reproduzir ou agravar vulnerabilidades quando são desenhadas como se todos os sujeitos partissem das mesmas condições de vida e de acesso.

No contexto brasileiro, a pandemia de covid-19 revelou-se um fenômeno sanitário de grande magnitude, cuja gravidade não pode ser explicada apenas pela dinâmica biológica do SARS-CoV-2, mas sobretudo pelas fragilidades estruturais históricas do Estado e do sistema de proteção social. Desde os primeiros meses de 2020, essas fragilidades passaram a incidir diretamente sobre a capacidade de resposta do Sistema Único de Saúde (SUS), expondo limites relacionados ao financiamento, à coordenação institucional e à vigilância epidemiológica. Aproximadamente quatro meses após a confirmação do primeiro caso no país, o Brasil já contabilizava cerca de 928.985 casos confirmados e 53.895 óbitos, em um cenário marcado pela rápida expansão da transmissão e por uma capacidade restrita de testagem, o que levou a estimativas de subnotificação entre oito e dez vezes superiores aos registros oficiais (Costa *et al.*, 2020).

Esse quadro contribuiu para a instalação de uma sobrecarga progressiva da rede assistencial, que não se manifestou apenas no aumento da demanda por atendimentos e internações, mas também na dificuldade de manter a continuidade do cuidado em um sistema já tensionado. As desigualdades socioeconômicas profundas do país agravaram esse processo, uma vez que limitaram a adesão às medidas de distanciamento social, especialmente entre trabalhadores informais e populações em situação de maior vulnerabilidade. Assim, a exposição ao risco sanitário tornou-se desigualmente distribuída, reforçando padrões históricos de iniquidade no acesso à proteção e aos serviços de saúde (Costa *et al.*, 2020).

Paralelamente, a literatura aponta que a crise sanitária foi intensificada por entraves institucionais e políticos que comprometeram a resposta coordenada do Estado. A instabilidade na condução do Ministério da Saúde, a fragmentação das decisões entre os entes federativos e a ausência de uma estratégia nacional consistente de enfrentamento dificultaram a implementação de ações integradas. Soma-se a isso o impacto das restrições fiscais decorrentes da Emenda Constitucional n.º 95, que reduziu de forma significativa a capacidade de financiamento do SUS justamente em um momento de ampliação abrupta das necessidades assistenciais. Nesse contexto, Costa *et al.* (2020) destacam que, mesmo diante do crescimento exponencial de casos e mortes, parcela expressiva dos recursos orçamentários destinados ao enfrentamento da pandemia permaneceu sem execução, configurando um cenário de risco sistêmico no qual a pressão sobre leitos, equipes e insumos se combinou à precarização das condições de trabalho em saúde.

A análise de Mota *et al.* (2022) complementa esse diagnóstico ao evidenciar que as vulnerabilidades do sistema já eram perceptíveis nos estágios iniciais da pandemia. Segundo os autores, a combinação entre alta proporção de casos assintomáticos, testagem insuficiente e ausência de estratégias coordenadas de rastreamento de contatos comprometeu a capacidade de identificar precocemente as cadeias de transmissão. Esse déficit informacional favoreceu a circulação silenciosa do vírus e dificultou a adoção de medidas oportunas de contenção, contribuindo para a rápida progressão da epidemia no território nacional. Na interpretação desses autores, a necessidade de recorrer, de forma relativamente precoce, a estratégias amplas de supressão, como o distanciamento social horizontal, não decorreu apenas da agressividade do vírus, mas sobretudo da incapacidade de implementar intervenções mais focalizadas, com base em dados confiáveis e em uma vigilância epidemiológica robusta. Dessa forma, a pandemia de covid-19, no Brasil, pode ser compreendida como a expressão de um processo no qual a elevada transmissibilidade do patógeno interagiu com desigualdades sociais, limitações institucionais e fragilidades históricas do sistema de saúde, produzindo impactos amplificados sobre a capacidade de resposta do SUS em um dos períodos mais críticos da história sanitária recente do país.

Em perspectiva global, Watson *et al.* (2022) destacam que, embora o desenvolvimento das primeiras vacinas em 2020 e a rápida expansão da distribuição em 2021 tenham ocorrido em ritmo sem precedentes, a curva de mortes não cessou imediatamente após o início das campanhas. Isso se explica por um conjunto de fatores que atuaram simultaneamente: a vacinação foi implementada de modo desigual entre países e regiões; houve diferenças importantes de cobertura entre faixas etárias e grupos sociais; e, mesmo quando a cobertura avançou, a proteção conferida pelas vacinas se mostrou mais robusta para reduzir hospitalizações e óbitos do que para impedir completamente a infecção e a transmissão em todos os contextos. Assim, ainda que a vacinação tenha representado um divisor de águas na redução de desfechos graves, ela não eliminou integralmente o risco de contágio, sobretudo em cenários de alta circulação viral e de surgimento de variantes com maior capacidade de disseminação. Nesse sentido, os autores reforçam que o impacto das vacinas deve ser compreendido como parte de um processo dinâmico, atravessado pela velocidade de imunização, pela disponibilidade de doses, por estratégias de priorização e pelo comportamento social em diferentes momentos da pandemia.

Nesse quadro, a retomada progressiva de atividades econômicas, culturais e educacionais, bem como o retorno às rotinas presenciais, ampliou as oportunidades de circulação do vírus, especialmente quando medidas de prevenção foram relaxadas de forma heterogênea e em ritmos distintos entre territórios. O aumento da mobilidade, a reabertura de espaços de convivência e a recomposição gradual de fluxos internacionais contribuíram para que o vírus continuasse a se disseminar, produzindo novas ondas e reconfigurando padrões epidemiológicos ao longo do tempo.

Watson *et al.* (2022) enfatizam que, mesmo com vacinação em curso, a pandemia permaneceu como fenômeno prolongado, em que os efeitos não se distribuem de maneira linear nem simultânea: há fases, ritmos e impactos diferenciados, condicionados por infraestrutura sanitária, políticas públicas, desigualdades sociais e circulação de informação. Desse modo, a experiência pandêmica precisa ser lida como acontecimento de longa duração, no qual a redução de mortalidade conviveu com persistência de transmissão, com pressões localizadas sobre sistemas de saúde e com a necessidade contínua de respostas adaptativas, sobretudo diante da variabilidade viral e dos limites do controle exclusivamente biomédico (Watson *et al.*, 2022).

Essas condições histórico-sociais tiveram impactos diretos e profundos no campo educacional, porque a escola, como instituição ancorada na presença, no encontro cotidiano e na organização coletiva do tempo e do espaço, viu-se subitamente impossibilitada de operar sob suas formas tradicionais. A interrupção das aulas presenciais, em larga escala, exigiu respostas imediatas para evitar a paralisação total do calendário escolar e, sobretudo, para sustentar algum tipo de continuidade do vínculo pedagógico com estudantes e famílias. Em diferentes países e também no Brasil, essa urgência conduziu a uma migração compulsória para atividades mediadas por tecnologias digitais, realizada sob pressão, com graus variados de preparo institucional e em condições frequentemente instáveis. Nesse movimento, aquilo que era planejado em anos, no âmbito de políticas de integração tecnológica, precisou ser improvisado em semanas, impondo às redes de ensino uma reorganização acelerada de rotinas, currículos, estratégias de comunicação e formas de acompanhamento (Yaegashi; Almeida, 2025).

Esse processo passou a ser reconhecido, no debate educacional, como Ensino Remoto Emergencial, entendido não como modalidade estruturada, mas como alternativa de continuidade diante de uma impossibilidade material de manter a

presencialidade. A expressão emergencial não é mero detalhe terminológico: ela marca o caráter contingente e transitório das decisões, a ausência de condições ideais de planejamento e a adoção de soluções possíveis dentro de limitações concretas, como conectividade desigual, escassez de equipamentos, baixa familiaridade digital de parte dos sujeitos e fragilidades logísticas para garantir participação.

Nesse cenário, o que se observou não foi apenas uma mudança de meio (do presencial para o digital), mas uma reconfiguração da própria materialidade do ensino, com efeitos sobre ritmos de aprendizagem, modos de interação, formas de explicação, organização de tarefas e práticas avaliativas. A sala de aula, tradicionalmente sustentada por gestos, olhares, circulação e presença corporal, foi substituída por telas, plataformas, mensagens e registros fragmentados, alterando profundamente o modo como o trabalho docente se realiza e como o estudante se reconhece na experiência escolar.

A intensificação do uso de tecnologias na educação não era um fenômeno totalmente novo, mas a pandemia ampliou sua escala e sua centralidade, deslocando as tecnologias do lugar de recurso complementar para o de condição de possibilidade de continuidade do vínculo escolar em muitos contextos (Tavares *et al.*, 2021). Essa centralidade, entretanto, não se traduziu automaticamente em inovação pedagógica. Em muitos casos, a tecnologia foi utilizada como suporte para reproduzir práticas tradicionais, apenas transferidas para ambientes digitais, o que gerou tensões entre expectativas de modernização e a realidade de uma transposição apressada.

Ao mesmo tempo, o período revelou experiências de reinvenção didática, circulação de novos repertórios e maior familiaridade com ferramentas digitais, ainda que essas iniciativas tenham convivido com sobrecarga docente, insegurança quanto à aprendizagem efetiva e dificuldades de participação, especialmente entre estudantes em maior vulnerabilidade. Assim, o Ensino Remoto Emergencial tornou-se, simultaneamente, expressão de adaptação institucional e espelho ampliado das desigualdades educacionais, pois o acesso à escola passou a depender, de modo mais explícito, de condições materiais e simbólicas que não se distribuem de forma equitativa.

Importa destacar que essa reorganização não afetou apenas conteúdos e meios, mas também a gramática das relações escolares: a comunicação passou a depender de canais digitais; a mediação pedagógica precisou ser redesenhada em formatos síncronos e assíncronos; e a família foi incorporada, muitas vezes de

maneira não planejada, como parte do circuito que sustenta o estudo no espaço doméstico. Nesse sentido, a pandemia não apenas intensificou o uso das tecnologias, mas tornou visível que a continuidade educativa, em contextos de crise, exige articulação entre infraestrutura, formação, planejamento e compromisso com a diversidade de condições reais de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, a experiência do remoto tornou visível que a tecnologia, isoladamente, não garante inovação pedagógica nem reorganização didática. O simples fato de colocar a aula na plataforma não produz, por si só, novas formas de ensinar e aprender, porque a inovação depende de intencionalidade curricular, de desenho didático e de condições de trabalho que sustentem a mediação. Na prática, professores e estudantes foram lançados a um cotidiano *online* no qual metodologias típicas do presencial foram frequentemente transferidas para o virtual, muitas vezes mantendo a centralidade da exposição oral, a lógica de tarefas extensas, a cobrança por produtividade e um regime avaliativo pouco ajustado às singularidades do contexto doméstico. Sob tempo reduzido, formação desigual e infraestrutura heterogênea, o digital passou a operar mais como meio de continuidade do que como oportunidade de redesenho pedagógico, o que contribuiu para tensões entre expectativas de modernização e limites concretos de implementação (Campos; Cavalcanti, 2021). Nesse cenário, a promessa de que as tecnologias resolveriam a crise educacional se confrontou com obstáculos cotidianos, como instabilidade de conexão, uso compartilhado de aparelhos, ausência de espaços adequados de estudo, cansaço diante de longos períodos de tela e dificuldades de manter atenção e interação em ambientes mediados.

Em termos estruturais, o fechamento das escolas implicou deslocar a experiência escolar para as casas das famílias, transformando o espaço doméstico em extensão da escola e, simultaneamente, tornando-o palco de conflitos e sobreposições de rotinas. Esse deslocamento exigiu conciliar horários de trabalho, cuidados com crianças e idosos, disponibilidade de silêncio, privacidade e organização de materiais, além de redefinir fronteiras entre vida pessoal e vida escolar. Isso tudo que, no ambiente escolar, era sustentado por uma arquitetura institucional de tempos, regras e suportes (salas, quadro, biblioteca, orientação pedagógica, convivência) passou a depender de arranjos familiares desiguais, frequentemente atravessados por vulnerabilidade socioeconômica. Para manter alguma continuidade, recorreu-se a computadores, celulares, televisões e, em muitos

casos, materiais impressos, compondo um mosaico de mediações que variou conforme as condições de acesso e de suporte institucional (Campos; Cavalcanti, 2021). Assim, coexistiram experiências muito distintas: de um lado, redes e escolas com plataformas estáveis, aulas síncronas e acompanhamento sistemático; de outro, estratégias de baixa conectividade, como apostilas, roteiros de estudo e comunicação por aplicativos, com devolutivas intermitentes.

Esse mosaico também reconfigurou os papéis dos sujeitos. Professores precisaram adaptar linguagem, ritmo, planejamento e formas de acompanhamento em um cenário no qual a presença do estudante era frequentemente mediada por câmera desligada, silêncio no *chat* ou participação irregular. Estudantes, por sua vez, tiveram de assumir maior autonomia em meio a distrações, ansiedade e instabilidade, enquanto famílias passaram a atuar como apoio logístico e, em alguns casos, como mediadoras do estudo, ainda que sem condições pedagógicas ou tempo para isso. Desse modo, o remoto evidenciou que o desafio não era apenas tecnológico, mas pedagógico, social e institucional: tratava-se de sustentar interação, sentido e vínculo educativo em um contexto de profundas assimetrias, no qual a tecnologia foi necessária, mas insuficiente para garantir equidade e aprendizagem (Yaegashi; Almeida, 2025).

Nesse contexto, também se intensificaram debates sobre como as transformações digitais já em curso, ancoradas em dados, automação, inteligência artificial e redes de comunicação, atravessam relações de trabalho, sociabilidade e produção cultural, passando a incidir com maior força sobre a escola e seus modos de funcionamento (Tavares *et al.*, 2021). O que a pandemia fez, em muitos sentidos, foi acelerar processos que já vinham se desenhando: plataformas tornaram-se infraestrutura cotidiana; a comunicação passou a depender de ecossistemas digitais; e a lógica do tempo real ganhou centralidade na forma de organizar rotinas, controlar presenças, registrar atividades e monitorar resultados.

Na educação, isso se materializou tanto na intensificação do uso de ambientes virtuais e aplicativos de mensagens quanto na ampliação de práticas de registro, rastreo e gestão pedagógica mediadas por sistemas, o que reposicionou a escola entre a promessa de modernização e o risco de redução do ensino a fluxos operacionais. Ao mesmo tempo, a circulação ampliada de conteúdos e linguagens digitais colocou em evidência disputas sobre autoria, credibilidade da informação, ética, privacidade e segurança, temas que atravessam diretamente a cultura escolar,

a relação professor/estudante e o papel formativo da instituição diante de uma sociedade saturada de dados e estímulos.

As mudanças na forma de se relacionar com o conhecimento e de produzir linguagens tornaram ainda mais visível que aprender, no século XXI, envolve navegar por múltiplas fontes, interpretar diferentes códigos semióticos (texto, vídeo, imagem, hiperlinks), comparar versões e construir critérios para avaliar a qualidade do que circula. Nesse cenário, a escola é convocada a repensar não apenas metodologias, mas finalidades: que tipo de formação é necessária quando o acesso à informação não é mais o principal problema, mas sim a capacidade de selecionar, compreender, problematizar e produzir sentido?

É nesse ponto que se torna mais evidente a necessidade de reconfigurar práticas educativas e tensionar modelos excessivamente transmissivos, articulando conceitos pedagógicos clássicos a demandas contemporâneas, de modo a produzir outras possibilidades de ensinar e aprender em cenários mediados por tecnologia (Tarcia; Santos, 2021; Rocha; Gouveia; Peres, 2021). Essa articulação não implica abandonar referenciais consolidados, mas reposicioná-los: mediação, interação, linguagem, atividade e avaliação precisam ser reinterpretadas à luz de um ambiente híbrido de presença física e circulação digital, no qual tempo, espaço e participação se reorganizam.

Esse deslocamento, contudo, não ocorreu sem tensões. A experiência pandêmica evidenciou que tecnologias podem abrir oportunidades de inovação, inclusão e flexibilização, mas também podem intensificar desigualdades, ampliar angústias e produzir resistências quando introduzidas como imposição, sem apoio formativo, sem suporte institucional e sem condições de trabalho adequadas (Tarcia; Santos, 2021). Na prática, a exigência de domínio rápido de plataformas, a pressão por manter o “ritmo” escolar, a exposição pública do trabalho docente em ambientes digitais, o medo de falhas técnicas e a sobreposição entre vida doméstica e vida profissional produziram, em muitos casos, sensação de incompetência, exaustão e desamparo. Para os estudantes, a intensificação digital significou, frequentemente, aumento de demandas de autonomia sem que houvesse, necessariamente, o suporte pedagógico e socioemocional correspondente. Assim, ao mesmo tempo em que a cultura digital ampliou possibilidades, ela também explicitou que a transformação educacional não se sustenta em ferramentas: exige formação, infraestrutura, cuidado institucional e um projeto pedagógico que reconheça a variabilidade humana e

converta tecnologia em mediação intencional, e não em mero instrumento de replicação do que já se fazia no presencial.

Essas questões foram tensionadas por um pano de fundo incontornável: as desigualdades socioeconômicas e digitais do país. Ainda que indicadores apontem crescimento do acesso à internet ao longo dos anos, persistem diferenças significativas entre regiões, entre áreas urbanas e rurais e entre grupos sociais, o que torna a experiência escolar mediada por tecnologias profundamente heterogênea (IBGE, 2018). Por isso, a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação — como substituição da presencialidade, e não apenas como recurso complementar — revelou-se um desafio complexo, que expôs limites de infraestrutura, de formação docente, de condições de estudo nos lares e de suporte institucional.

Nesse sentido, as orientações emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em junho de 2020, destacaram que as fragilidades e as desigualdades estruturais da sociedade brasileira agravam o cenário educacional e exigem um olhar cuidadoso para garantir direitos de aprendizagem, considerando diferenças socioeconômicas, étnico-raciais e condições de acesso ao mundo digital (Brasil, 2020b, p. 3).

[...] é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar. Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação.

Diante desse quadro, o período pandêmico elevou a centralidade da formação continuada docente, não como resposta pontual, mas como condição de sustentação do trabalho pedagógico em um contexto de mudanças rápidas e incertezas permanentes. A necessidade de reorganizar encontros, documentos, rotinas e práticas na modalidade *online* exigiu estudo, reflexão e diálogo profissional, especialmente quando se reconhece que uma educação comprometida com inclusão

demanda bases pedagógicas, filosóficas, antropológicas e históricas articuladas (Rozek, 2015). Ao mesmo tempo, a urgência do cenário mostrou que não basta usar tecnologia: é preciso produzir conhecimento, pesquisar alternativas metodológicas e construir práticas sustentáveis, com adaptações que favoreçam efetivamente o ensino e a aprendizagem (Galvão Filho, 2012).

É nesse ponto que se delineia a passagem para a próxima seção. Ao colocar em pauta o ensino remoto emergencial e a necessidade de reorganizar a escola em condições de distanciamento, o debate educacional passou inevitavelmente a aproximar duas noções que, embora relacionadas, não são equivalentes: o ensino remoto, constituído em situação excepcional, e a Educação a Distância, reconhecida como modalidade educacional com história, fundamentos, organização própria e diretrizes específicas (Brasil, 2017). Assim, para compreender, com maior rigor, as diferenças, as aproximações e os deslocamentos produzidos durante a pandemia, a seção seguinte retoma a trajetória da Educação a Distância, suas bases estruturais e suas formas de articulação com o presencial, criando as condições teóricas necessárias para, posteriormente, interpretar como o remoto foi significado, confundido, aproximado ou diferenciado da EaD no discurso educacional e nas práticas institucionais.

2.2 SEGUNDO MOVIMENTO: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância (EaD) pode ser definida, atualmente, como sendo uma modalidade de ensino com base na aplicação de tecnologia sem limitação de espaço e de tempo. Ela se constitui a partir da concepção de um ensino aberto, flexível, acessível e adaptado às diferentes necessidades de aprendizagem (Moore; Kearsley, 2011). As ações, na EaD, são norteadas por alguns princípios como:

- Flexibilidade, permitindo mudanças durante o processo, não só para os professores, mas também para os alunos.
- Contextualização, satisfazendo com rapidez demandas e necessidades educativas ditadas por situações socioeconômicas específicas de regiões ou localidades.
- Diversificação, gerando atividades e materiais que permitam diversas formas de aprendizagem.
- Abertura, permitindo que o aluno administre seu tempo e espaço de forma autônoma (Leite, 1998, p. 38).

A EaD não é recente, já que tem sua origem histórica em meados do século I, como os registros bíblicos das epístolas de São Paulo enviadas às comunidades cristãs da Ásia Menor, com ensinamentos sobre como viver dentro das doutrinas cristãs (Gouvêa; Oliveira, 2006). Após esse marco inicial, a partir do século XVII, com a Revolução Industrial e com a burguesia alavancando o capitalismo, tornou-se necessária a qualificação de mão de obra que pudesse atingir os patamares do crescimento econômico daquele momento. Utilizaram-se, naquele momento, da educação a distância para ofertar cursos por correspondência, que foram disponibilizados, pela primeira vez, em Boston, EUA, no ano de 1728, pelo professor Caleb Phillips. Consistia em um curso de taquigrafia, com materiais enviados semanalmente pelo correio (Alves, Martins, Moura, 2009). Após inúmeras iniciativas particulares, a partir da segunda metade do século XIX, a EaD começou a existir de maneira institucional:

- Em 1829 — na Suécia — é inaugurado o Instituto Lîber Hermondes, que possibilitou, a mais de 150.000 pessoas, realizarem cursos por meio da educação a distância;
- 1840 – na Faculdade Sir Isaac Pitman, no Reino Unido, é inaugurada a primeira escola por correspondência na Europa;
- 1856 – em Berlim, a Sociedade de Línguas Modernas patrocina os professores Charles Toussaine e Gustav Laugenschied para ensinarem Francês por correspondência;
- 1892 – no Departamento de Extensão da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos da América, é criada a Divisão de Ensino por Correspondência para a preparação de docentes (Alves, 2011, p. 4).

No século XX, a Educação a Distância é disseminada por várias nações e consolidada naqueles países onde já existia, acompanhando o desenvolvimento tecnológico, o qual possibilitou avanços e um acesso maior por parte da população. Como exemplos de utilização da EaD no início do século XX, temos:

- 1922 – iniciam-se cursos por correspondência na União Soviética;
- 1935 – o Japanese National Public Broadcasting Service inicia seus programas escolares pelo rádio, como complemento e enriquecimento da escola oficial;
- 1947 – inicia-se a transmissão das aulas de quase todas as matérias literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris, França, por meio da Rádio Sorbonne;
- 1948 – na Noruega, é criada a primeira legislação para escolas por correspondência;

- 1951 – nasce a Universidade de Sudáfrica, atualmente a única universidade a distância da África, que se dedica exclusivamente a desenvolver cursos nesta modalidade;
- 1956 – a Chicago TV College, Estados Unidos, inicia a transmissão de programas educativos pela televisão (Alves, 2011, p. 4).

Já na segunda metade do século XX, era possível identificar dezenas de universidades, no mundo, que ofereciam cursos a distâncias, entre elas:

- 1960 – na Argentina, nasce a Tele Escola Primária do Ministério da Cultura e Educação;
- 1968 – é criada a Universidade do Pacífico Sul, uma universidade regional que pertence a 12 países-ilhas da Oceania;
- 1969 – no Reino Unido, é criada a Fundação da Universidade Aberta;
- 1971 – a Universidade Aberta Britânica é fundada;
- 1972 – na Espanha, é fundada a Universidade Nacional de Educação a Distância;
- 1984 – na Holanda, é implantada a Universidade Aberta;
- 1985 – é criada a Fundação da Associação Europeia das Escolas por Correspondência;
- 1987 – é criada a Fundação da Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância;
- 1988 – em Portugal, é criada a Fundação da Universidade Aberta;
- 1990 – é implantada a rede Europeia de Educação a Distância (Alves, 2011, p. 5).

De acordo com Rumble (2000) e Taylor (2001), apesar de a Educação a Distância ter surgido no século I, ela ficou conhecida pelo mundo na metade do século XIX. A partir desse momento, podemos dividir a história da EaD em quatro fases. A primeira foi denominada “estudo por correspondência”. A comunicação, neste momento, aconteceu via material impresso e escrito à mão. Essa forma de EaD desenvolveu-se melhor a partir de 1840, sendo respaldada pela confiabilidade e pela agilidade dos Correios, além de ser impulsionada pelo transporte ferroviário.

A segunda fase foi baseada em um processo comunicacional, com suporte na tecnologia e com a utilização de mídias, como televisão, rádio, vídeo, telefone e fitas de áudio. Essa geração foi impulsionada pela troca das transmissões terrestres pelas transmissões via satélite. Foram as transmissões via satélite que possibilitaram a criação de um sistema internacional de EaD. Nessa fase, também foram criadas as universidades abertas de ensino a distância.

Já a terceira fase, além de ser uma síntese da primeira e da segunda, foi estruturada com base na inserção de videotexto, da tecnologia multimídia, do

hipertexto e das redes de computadores. Essa geração evoluiu conforme houve o aprimoramento dos computadores.

A quarta fase tem por definição a utilização da internet e de redes no processo de ensino-aprendizagem, tendo como destaques a utilização de webconferências, correio eletrônico, bancos de dados, pesquisas em bibliotecas virtuais e o aprendizado por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Essa geração ganha impulso na década de 1990, a partir da expansão da internet. Atualmente, a velocidade da internet para processar as informações ainda é um grande problema em determinados locais. No entanto, é possível afirmar que a quarta fase da EaD é definida com a abrangência mundial da modalidade.

No momento atual, estamos na quinta fase, a qual ocorre por meio do uso de ferramentas interativas, em um processo comunicacional envolvendo agentes e sistemas de respostas inteligentes, com base no campo da inteligência artificial. Isso possibilita ao estudante a interação com personagens virtuais que são capazes de responderem às suas questões de maneira personalizada e contextualizada, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e interativo.

É importante ressaltar que as fases da EaD descritas podem coexistir, pois, em alguns momentos, podem ocorrer situações em que, em uma localidade, seja possível desenvolver um curso multimídia, enquanto, em outra realidade, o mesmo curso precisará ser realizado apenas com ênfase no material impresso. Deve-se levar em consideração que o acesso a múltiplas tecnologias ocorre de forma diferenciada em consonância com cada contexto, não seguindo rigidamente um padrão (Oliveira; Santos, 2020).

Cabe ressaltar como se desenvolveu a EaD no Brasil. Segundo a classificação elaborada por Vianney *et al.* (2003), a educação a distância brasileira está dividida em três gerações. A primeira geração surgiu em 1904, por meio do ensino por correspondência, com ênfase na educação profissional em áreas técnicas. Já a segunda geração aconteceu nas décadas de 1970 e 1980 e foi caracterizada pelo desenvolvimento de cursos supletivos. A aprendizagem dos alunos, naquela geração, acontecia por meio do estudo de materiais impressos e com o apoio de mídias de comunicação, principalmente as que disseminavam as aulas via satélite. Em 1996, aconteceu a expansão da internet no ambiente universitário, o que deu início à terceira geração. Nesse ano, oficializou-se a primeira legislação específica para a Educação a Distância.

Paralelamente a essa divisão por gerações, o governo brasileiro já criava diretrizes e normatizações a caminho de uma regularização efetiva da EaD. Em 1991, desenvolveu-se, pela Fundação Roquete Pinto, o programa “Jornal da Educação”, no qual havia uma edição para o professor. Em 1995, passou a chamar-se “Um salto para o futuro” e foi incorporado à TV Escola, sob a gestão da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC). A programação era voltada para a formação continuada e para o aperfeiçoamento de professores do ensino fundamental e alunos do Magistério. Já em 1992, foi criada a Universidade Aberta de Brasília, assim como no ano de 1995 criou-se o Centro Nacional de Educação a Distância do MEC. Dessa maneira, proliferaram as

[...] iniciativas governamentais, como a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância em 1994, por meio do Decreto n.º 1.237/1994, e a instituição da Secretaria de Educação a Distância (SEED), no Ministério da Educação (MEC), em 1996, por meio do Decreto n.º 1.917/1996, já sinalizavam as diligências do poder público na formatação, na indução, na execução e no fomento de políticas públicas voltadas à EaD no ensino superior (Ferreira; Mill, 2013, p. 144).

No ano de 1996, a EaD é institucionalizada, efetivamente, em nosso país, por meio do artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O referido artigo estabeleceu o incentivo à veiculação de programas de Educação a Distância, deixando de tratar a EaD como projeto experimental. O Decreto n.º 2494, de 10 de fevereiro de 1998, que foi revogado pelo Decreto n.º 5.622/05 e, posteriormente, revogado pelo Decreto n.º 9.057/17, avançou um pouco mais o artigo 80 da LDB. Esse decreto de 2017 estabeleceu princípios para a EaD:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e de registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado (Brasil, 2005).

O Decreto n.º 2561, de 27 de abril de 1998, que foi revogado pelo Decreto n.º 5.622/05, o qual, por sua vez, foi revogado pelo Decreto n.º 9.057/17, possibilitou a normatização dos procedimentos de credenciamento de instituições para ofertar cursos de graduação em educação profissional tecnológica na modalidade a distância. Estabeleceu, também, que para os cursos de nível fundamental, médio e técnico, os indicadores de qualidade para autorização seriam definidos pelos Conselhos Estaduais de Educação, os quais são órgãos responsáveis pela normatização, autorização e supervisão desses níveis de ensino. Segundo o MEC (2003), os dez itens essenciais e que merecem a atenção das instituições que preparam seus programas na modalidade EaD são:

1. compromisso dos gestores;
2. desenho do projeto;
3. equipe profissional multidisciplinar;
4. comunicação/interação entre os agentes;
5. recursos educacionais;
6. infraestrutura de apoio;
7. avaliação contínua e abrangente;
8. convênios e parcerias;
9. transparência nas informações;
10. sustentabilidade financeira (Brasil, 2003).

Em 2000, foi formada a Rede de Educação Superior a Distância (UniRede), consórcio que reúne, atualmente, dezenas de instituições públicas do Brasil e oferece cursos de graduação, pós-graduação e extensão. No mesmo período, foi criado o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj), por intermédio da Secretaria de Ciência e Tecnologia, uma conexão entre as universidades públicas e as prefeituras municipais do Rio de Janeiro. Em 2002, o Cederj foi incorporado à Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (Cecierj) (Leite, [200-?]).

No ano de 2001, foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), para vigorar entre os anos de 2001 e 2010, cumprindo o disposto no artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e no artigo 9º da LDB 9394/96. O PNE 2001-2010 já

abordava a EaD e as tecnologias educacionais. Referia-se a essa modalidade de ensino como “[...] um meio auxiliar de indiscutível eficácia para enfrentar os déficits educacionais e as desigualdades regionais” (Brasil, PNE, 2001, p. 49).

Naquele mesmo ano, foi publicada a Portaria n.º 2253/2001, a qual facultava a criação de disciplinas não presenciais em cursos de graduação presenciais reconhecidos, mesmo que a instituição não estivesse credenciada para oferecer EaD. Segundo essa portaria, as disciplinas poderiam ser ministradas em parte, ou na sua totalidade, utilizando-se de recursos não presenciais, no limite de 20% da carga horária de todo o currículo do curso. Em 10 de dezembro de 2004, foi expedida a Portaria n.º 4059/2004, a qual dispõe sobre a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial em cursos de graduação presenciais. Essa portaria afirma:

Art. 1º As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial [sic], com base no art. 81 da Lei n.º 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria (Brasil, 2004, p. 34).

Observe que essa portaria substitui a expressão “não presencial” presente na Portaria n.º 2253/2001 pelo termo semipresencial. De acordo com a Portaria n.º 4059/2004, todos os cursos teriam que ser reconhecidos para introduzir 20% de EaD na organização pedagógica e curricular, o que mudaria no ano de 2016 e será abordado posteriormente (Brasil, 2004).

Em 2005, foi desenvolvido o projeto para a criação da Universidade Aberta do Brasil, em uma parceria entre o MEC, os estados e os municípios, passando a englobar cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância. Com o advento do Decreto n.º 5773, de 09 de maio de 2006, revogado pelo Decreto n.º 9.235/17, coloca-se em exercício as funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância (Brasil, 2006). Segundo esse Decreto,

[...] com o objetivo de regulamentar o credenciamento de instituições de ensino para oferta de cursos e programas na modalidade a distância, bem como a autorização e o reconhecimento desses cursos. Por esse marco regulatório, foram estabelecidos os fundamentos legais para a consolidação de um sistema nacional de educação a distância que, no âmbito federal, foi sustentado pela instituição do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (Ferreira; Mill, 2013, p. 144).

Em 8 de junho de 2006, é criada oficialmente a Universidade Aberta do Brasil. No ano de 2007, entrou em vigor o Decreto n.º 6303/07, que alterou dispositivos do Decreto n.º 5622/05 e foi revogado, em 2017, pelo Decreto n.º 9.057/17. Esse último regulamentou o art. 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterando, também, a redação de artigos e de incisos do Decreto n.º 5773/06, revogado pelo Decreto n.º 9.235/17, o qual dispunha sobre o exercício das funções de regulação, de supervisão e de avaliação de instituições de educação superior e de cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino (Brasil, 2007).

Ainda em 2007, com relação à UAB, o MEC expediu a Portaria Normativa n.º 2, de 10 de janeiro daquele ano, estabelecendo no § 1º do Artigo 2 que a expressão “polo de apoio presencial” identificaria as “[...] unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” (Brasil, 2007). Dentre os principais recursos previstos, estavam: biblioteca, sala de aula, sala de estudos, laboratórios, salas de palestras, auditórios e videotecas. Além da estrutura física adequada à EaD, deveria contar com uma equipe capacitada, incluindo professores e coordenadores, a fim de atender aos estudantes (Brasil, 2007b).

Em 2009, foi publicada a Portaria n.º 10, de 2 de julho, que fixava critérios para a dispensa de avaliação *in loco* e dava outras providências para a Educação a Distância no ensino superior, no Brasil (Brasil, 2009).

Em dezembro de 2010, o Congresso Nacional, por meio do Projeto de Lei n.º 8035/10, de autoria do Poder Executivo, aprovou o novo Plano Nacional de Educação (decênio 2011-2020), estabelecendo metas a serem alcançadas pelo país durante sua vigência.

O documento declara, em sua meta 10, a oferta de no mínimo 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, de maneira integrada à educação profissional, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Uma das estratégias propostas é criar a integração da educação de jovens e adultos com a

educação profissional por meio de cursos planejados de acordo com as características do público-alvo, incluindo a modalidade EaD.

A meta 11, mais uma vez, impulsiona a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de Educação a Distância, com o objetivo de democratizar o acesso à educação profissional pública gratuita. Já na meta 12, o PNE propõe ampliar a taxa bruta de matrículas na educação superior por meio da expansão de vagas por intermédio da interiorização da rede federal de educação superior e do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Por fim, a meta 14 aponta, como estratégia para a elevação do número de matrículas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o uso de metodologias, recursos e tecnologias da EaD por meio da UAB (Brasil, 2010).

A Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ela indica, em seu Artigo 26, a possibilidade de inserção de atividades não presenciais, as quais podem corresponder a até 20% da carga horária diária dos cursos presenciais técnicos de nível médio. Isso pode ocorrer desde que tais cursos tenham suporte tecnológico e deem a garantia de atendimento *online* aos estudantes, o que deve ser feito por meio de docentes e de tutores (Brasil, 2012).

Em outubro de 2016, foi publicada a Portaria MEC n.º 1.134/2016, a qual se refere à integração do Ensino a Distância com o presencial, preceituando a oferta de disciplinas a distância, dentro do teto de 20% da carga horária em cursos presenciais da graduação. De acordo com essa portaria,

Art. 1º As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância. § 1º As disciplinas referidas no *caput* poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que essa oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. § 2º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no *caput* serão presenciais. § 3º A introdução opcional de disciplinas previstas no *caput* não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei n.º 9.394, de 1996, em cada curso de graduação reconhecido (Brasil, 2016).

De acordo com essa Portaria, basta a Instituição de Ensino Superior (IES) possuir um único curso credenciado para a EaD para que possa ofertar todos os

demaís da mesma forma. Sendo assim, não existe mais a necessidade de aguardar reconhecimento dos cursos para a oferta dos 20%, caso já tenha ao menos um curso reconhecido.

Em 2018, com a publicação da Portaria n.º 1.428/2018, tornou-se possível ampliar a carga horária de 20% (vinte por cento) de atividades a distância, em cursos presenciais, para 40% (quarenta por cento), desde que fossem seguidas as seguintes condições:

Art. 3º O limite de 20% (vinte por cento) definido pelo art. 2º poderá ser ampliado para até 40% (quarenta por cento) para cursos de graduação presencial, desde que também atendidos os seguintes requisitos: I - a IES deve estar credenciada em ambas as modalidades, presencial e a distância, com Conceito Institucional - CI igual ou superior a 4 (quatro); II - a IES deve possuir um curso de graduação na modalidade a distância, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro), que tenha a mesma denominação e grau de um dos cursos de graduação presencial reconhecidos e ofertados pela IES; III - os cursos de graduação presencial que poderão utilizar os limites definidos no *caput* devem ser reconhecidos, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro); e IV - A IES não pode estar submetida a processo de supervisão, nos termos do Decreto n.º 9.235, de 2017, e da Portaria Normativa MEC n.º 315, de 4 de abril de 2018. Art. 4º As atividades pedagógicas e acadêmicas do curso presencial que ofertar disciplinas a distância, nos termos do art. 2º, devem ser realizadas exclusivamente na sede ou *campi* da IES (Brasil, 2018, p. 59).

Em 2019, foi expedida a Portaria n.º 2.117/2019, autorizando as IES a ampliarem para até 40% (quarenta por cento) a carga horária da EaD em cursos presenciais, mesmo que esses tivessem conceito institucional inferior a 4, com exceção do curso de Medicina, o qual deveria continuar com somente 20% (vinte por cento) da carga horária dedicada às atividades não presenciais, independentemente do conceito institucional. Nesse cenário, essa Portaria abriu caminhos para o ensino híbrido, que precisará contar, para sua implementação, com um planejamento robusto das instituições, bem como qualificação específica, direcionada para docentes (migrantes digitais) e estudantes (nativos digitais), com foco em metodologias próprias para essa nova realidade.

Diante do recorte da legislação que sustém a educação a distância no Brasil, é possível perceber que a EaD consiste num processo que destaca a construção e a socialização do conhecimento, a operacionalização dos princípios e fins da educação, de maneira que qualquer indivíduo, independentemente do tempo e do espaço, possa

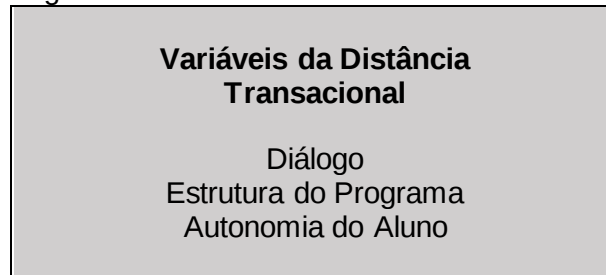
tornar-se protagonista da sua aprendizagem, devido ao uso de materiais diferenciados e meios de comunicação distintos, que possibilitem a interatividade com seus mediadores. No entanto, esse contexto deve privilegiar a reconfiguração curricular, metodologias e práticas pedagógicas com base em uma educação sem distância transacional (Tori, 2022).

2.2.1 Educação sem Distância

O conceito de educação a distância (EaD) envolve a ideia de separação geográfica e, em certos casos, separação também por tempo (comunicação assíncrona). No entanto, com relação aos pontos de vista educacional, cognitivo e psicológico, o conceito de distância e presença são complexos e subjetivos, pois é possível um estudante se sentir próximo ao professor, ou presente durante uma atividade de aprendizagem mesmo estando afastado geograficamente; por outro lado, o estudante pode estar presente fisicamente em sala de aula próximo ao professor e colegas e não se sentir presente. Essa relação irá depender muito dos parâmetros motivacionais, do apoio ao aprendizado, da relação com o conteúdo que está sendo estudado e até mesmo da proximidade efetiva em relação à empatia com o professor e os colegas. “A aproximação (do aluno com o conteúdo, do aluno com o professor ou do aluno com os colegas de aprendizagem) é condição necessária, ainda que não suficiente, para que ocorra aprendizagem” (Tori, 2017, p. 32). Assim sendo, uma educação sem distância transacional é necessária (Tori, 2017, 2022).

A distância transacional pode ser conceituada como uma percepção subjetiva que cada aluno tem de falta de proximidade efetiva em relação ao professor, aos colegas e ao conteúdo estudado, podendo acontecer tanto na educação presencial quanto na Educação a Distância (Tori, 2022). Segundo a teoria da distância transacional, a EaD tem diferentes aspectos não somente relacionados à separação geográfica entre alunos e professores, pois quando essa separação ocorre surge também um espaço psicológico e comunicacional definidos como distância transacional. Segundo essa teoria, existem três variáveis de distância transacional que irão influenciar diretamente nos níveis de extensão da distância transacional, são eles: o diálogo, a estrutura do programa e a autonomia do aluno (Moore, 2002; Tori, 2022).

Figura 1 – Variáveis da distância transacional



Fonte: Tori (2022, p.105).

O diálogo é utilizado entre professores e alunos para descrever uma interação ou conjunto de interações que possuem qualidade positiva, sendo intencional, construtivo e valorizado (Moore, 2002). Para que o diálogo ocorra de fato, são necessários meios de comunicação físicos ou tecnológicos (aulas interativas presenciais, viodeoconferência); predisposição psicológica dos participantes (ouvintes respeitosos e ativos a elaborar e adicionar contribuições produtivas); condições propícias estruturais (quantidade adequada de alunos por professor para oportunizar a participação de todos). Quanto maior a extensão de diálogo entre os indivíduos envolvidos no ensino-aprendizagem, menor será a distância transacional (Tori, 2022).

A segunda variável que determina a distância transacional é a estrutura de programa. Essa estrutura irá se referir à rigidez do curso em termos, como objetivos, estratégias e métodos. Desse modo, quanto mais estruturado, menos flexibilidade oferece. Isso ocorre em programas com uma estrutura de rigidez alta, como aulas transmitidas por televisão ou rádio, as quais normalmente são planejadas, cronometradas e editadas, não havendo, por isso, espaços para o diálogo ou interferência dos alunos (Tori, 2022). Esse cenário também ocorre com videoaulas e *podcasts* já previamente estruturados e editados de acordo com o conteúdo definido no projeto do curso.

Segundo Moore (2002), para que esse contexto não ocorra, devem ser estruturados alguns processos educacionais, como:

- **Apresentação:** Existem muitos meios de apresentação de informações e dos indivíduos que irão fazer parte do processo de aprendizagem. Os meios gravados em vídeos e com curta duração são mais atrativos e podem ser modificados com maior facilidade.
- **Apoio à motivação do aluno:** Após a equipe pedagógica ter planejado o conteúdo a ser ensinado, os *designers* educacionais e suas equipes,

juntamente aos professores e tutores, devem desenvolver uma estrutura de ensino/aprendizagem que estimule e mantenha o interesse dos alunos, incluindo sua automotivação. Esse cenário deve ser obtido por meio de diferentes abordagens de ensino, diversas técnicas de incentivo por intermédio de ferramentas, como filmes, gravações, textos, além de *feedbacks* dos professores e tutores de maneira coletiva e individual.

➤ **Estímulo à análise e à crítica:** Essas são as duas habilidades cognitivas que, quando associadas, possuem alto nível de valor. Entretanto, o desenvolvimento dessas habilidades e atitudes a distância não é fácil. Algumas formas de estimular essas habilidades são, por exemplo, reuniões por videoconferência para auxiliar na análise do conteúdo, atividades autoavaliativas, apresentações com a organização e discussões sobre o conteúdo ministrado, estudo de casos, dentre outras.

➤ **Aconselhamento e assistência:** O programa educacional deve ofertar orientações e técnicas de estudo sobre todo o material didático e acompanhamento pedagógico individualizado para estudantes que necessitem de auxílio no desenvolvimento de suas habilidades de aprendizagem. Uma boa estruturação do material didático pode prever e solucionar muitos possíveis problemas orientacionais.

➤ **Organização de práticas, aplicação, testagem e avaliação:** Deve-se possibilitar aos alunos a aplicação do que está sendo aprendido, seja por meio de manipulação de informações e de ideias apresentadas, seja praticando as habilidades demonstradas. É importante que o professor tutor, nessa etapa, dê *feedbacks* às tentativas de aplicação e construção do novo conhecimento por parte do estudante. Mesmo os alunos independentes e autônomos ficam vulneráveis durante o processo de aplicação de um conhecimento novo. Um curso bem-estruturado deve oferecer oportunidades para o diálogo entre professores, tutores, estudantes e possibilitar a testagem real.

➤ **Organização para a construção do conhecimento por parte do aluno:** Esse processo é extremamente importante, pois possibilita que os estudantes se envolvam em diálogos com os professores tutores, de maneira a compartilhar o processo de construção do conhecimento, mesmo que os alunos estejam a distância. Nessa etapa, é essencial que os estudantes tenham acesso

a ferramentas tecnológicas que possibilitem o diálogo e o acesso ao conteúdo didático a ser aprendido.

A terceira variável é a autonomia do aluno, sendo medida pela relação ensino-aprendizagem. Esse cenário é determinado pelo aluno e não pelo professor. Quanto maior o envolvimento do aluno com o processo de ensino-aprendizagem, menor será a distância transacional. Existe uma relação direta entre estruturação e autonomia. A estrutura, dentro da teoria da distância transacional, advém da fusão de duas tradições pedagógicas: a tradição humanista, mais dialógica, menos estruturada, aberta e interpessoal; e a tradição behaviorista, que valoriza estratégias comportamentais e se baseia em mecanismo de instruções programadas com o máximo de controle possível do processo de ensino-aprendizagem. É possível proporcionar autonomia aos alunos em programas mais estruturados que trabalhem a dialógica, já que esse contexto diminui muito a distância transacional (Tori, 2022; Moore, 2002).

Para modificar um modelo pedagógico focado no instrucionismo e possibilitar diferentes modelos que privilegiem a reconfiguração de currículos, metodologias e práticas pedagógicas, é importante, nesse contexto, incentivar uma mudança de paradigma para a lógica de rede, a qual deve ser potencializada pelo uso da aprendizagem a distância mediada por tecnologia (Moreira; Schlemmer, 2020).

A aprendizagem a distância mediada pela tecnologia é etimologicamente definida como *eLearning* (e = *electronic*; *learning* = aprendizagem) e pode ser conceituada como a disponibilização de conteúdos por intermédio de tecnologias em rede (internet, intranet e/ou multimídias) para gerir, desenhar, distribuir, selecionar, transacionar, acompanhar, apoiar e expandir a aprendizagem (Masie, 2006).

Pode-se considerar o eLearning como uma evolução natural da EAD. Alguns autores utilizam como sinônimo de eLearning a Educação *online* (online education/online learning) que descreve a educação *online* como aprender “totalmente” *online* (Oblinger; Oblinger, 2005). Outros autores classificam a educação *online* como uma versão atual da Educação a Distância, sendo que a educação *online* considera o acesso a experiências de aprendizagem por meio do uso de qualquer tecnologia (Benson, 2002; Conrad, 2002; Lowenthal; Wilson; Parrich, 2009). Normalmente, é utilizada em sala de aula com acesso aos recursos disponíveis na internet. Isso possibilita a interação com o conteúdo, com o professor e com os

estudantes, o que proporciona maior acessibilidade, conectividade, flexibilidade, interatividade e capacidade de promover a colaboração (Monteiro; Moreira; Lencastre; 2015).

Nesse cenário, a Educação a Distância evoluiu e passa a ser uma educação *online* caracterizada por processos de ensino e de aprendizagem que acontecem totalmente em rede, com foco na interação, na autoria e na co-construção do conhecimento, facilitando a aprendizagem colaborativa. Desse modo, o foco não está nem no conteúdo, nem no sujeito, mas na relação dialógica entre professor, tutor e estudante, mediados pelas tecnologias digitais viabilizadas por meios de comunicação síncronas e assíncronas dentro de um modelo pedagógico perpassado pela lógica de rede e predominantemente interacionista (Moreira; Schlemmer, 2020).

As tecnologias digitais em rede propiciam a abordagem de novos modelos de educação que têm um potencial para inovar. Isso hibridiza diferentes modalidades dentro da aprendizagem “Learning”. Segundo Schlemmer e Moreira (2020), essas multimodalidades podem combinar da seguinte forma:

- ***Eletronic Learning/e-Learning (aprendizagem eletrônica):*** Processo de aprendizagem estruturado sobre o paradigma de uma educação “fixa” que privilegia o uso de dispositivos fixos, como o computador conectado à internet, excluindo-se os modelos de EaD que utilizavam correspondência, rádio, TV e/ou rede de satélite.
- ***Mobile Learning/m-Learning (aprendizagem móvel ou com mobilidade):*** Denominada aprendizagem móvel, o m-Learning é um processo de aprendizagem que surge por intermédio da utilização de dispositivos móveis, cuja característica principal é a mobilidade dos aprendizes. Esse processo possibilita tanto a aprendizagem síncrona como assíncrona e pode acontecer na mobilidade física e temporal; tecnológica e sociointeracional.
 - Mobilidade física e temporal: O estudante pode aprender durante seu deslocamento; assim, pode aproveitar uma viagem ou enquanto aguarda por um transporte, utilizando sua mobilidade física e temporal para o seu aprendizado.
 - Mobilidade tecnológica: É possível que o aprendiz utilize diferentes dispositivos móveis, como notebook, tablet, smartphone, entre outros, que podem ser usados quando se está em movimento, dependendo das situações e do ambiente.

- Mobilidade conceitual: Em contexto de movimento, encontramos diferentes oportunidades de novas necessidades de vinculação de conceitos e aprendizagens.

- Mobilidade sociointeracional: Em movimento, aprendemos em interação com grupos sociais, incluindo a família, a empresa e os colegas, até mesmo com mais de um ao mesmo tempo, por exemplo, interação por smartphone (Sacco; Schlemmer; Barbosa, 2010).

➤ ***Pervasive-Learning/ p-Learning (aprendizagem pervasiva)***: Com base no m-Learning, o p-Learning se desenvolve a partir da interseção de três contextos: o contexto mental (necessidades, preferências e conhecimento prévio do estudante), o contexto físico (espaço, objetos e demais elementos que estão ao redor do estudante, incluindo o próprio estudante) e o contexto digital virtual (elementos digitais acessíveis por meio de dispositivos móveis ou outros artefatos virtuais). Nessa modalidade, o estudante pode ter a possibilidade de interações mais específicas entre o contexto, a consciência do contexto e a adaptabilidade do contexto (Coelho *et al.*, 2020; Schlemmer; Moreira, 2020).

➤ ***Ubíquos Learning/ u-Learning (aprendizagem ubíqua)***: Se comparado ao p-Learning, a aprendizagem u-Learning possibilita maior liberdade espacial e contribui para integrar os estudantes em um contexto de aprendizagem que possibilita a formação de redes. A aprendizagem ubíqua permite aos indivíduos acessar a qualquer coisa que precisarem sempre e onde for necessário. Nesse cenário, as interfaces, que geram a interação humano-computador, tendem a se extinguir, pois a computação, o digital, está justaposto, integrando cada vez mais os atores humanos e atores não humanos, o que torna a tecnologia quase invisível e com certo nível de onipresença para o ser humano. Isso estabelece uma relação que se assemelha à que temos atualmente com a energia elétrica. Esse contexto é potencializado pelo que hoje conhecemos como *Internet Everything* (Internet das Coisas), que se caracterizam por serem objetos e coisas “inteligentes”, como sensores e dispositivos que envolvem tecnologia em nuvem e que estão no nosso cotidiano, prontos para interagir e cooperar conosco. Essas possibilidades podem estar

vinculadas à tecnologia de localização (GPS, sistemas de navegação, sistemas de localização de pessoas, jogos, móveis), tecnologia de

identificação (etiqueta RFID, código QR e marcadores); sensores e placas microcontroladores (por ex. Arduino), entre outras (Schlemmer; Moreira, 2020, p.112).

Assim, a ubiquidade e a pervasividade permitem a formação de redes físicas e digitais virtuais entre pessoas, objetos, situações e eventos. Nesse contexto, também existe a “realidade misturada” e a “realidade aumentada”, as quais combinam a realidade física, vista por um indivíduo, com uma situação de realidade digital virtual, sendo que no caso da “realidade aumentada”, o digital virtual acrescenta informações à realidade física, potencializando o conhecimento a respeito de objetos, lugares e/ou eventos (Schlemmer; Barbosa, 2010; Latour, 2012, 2016; Schlemmer; Moreira, 2020).

- ***Immersive Learning/i-Learning (aprendizagem imersiva):*** Consiste num processo de ensino aprendizagem que ocorre em ambientes gráficos 3D, nos quais os humanos participam de maneira imersiva, por meio de um avatar ou personagem, sendo a maximização do sentimento de presença e fortalecimento. Dois conceitos são utilizados como base para o i-Learning. O primeiro deles é a realidade virtual, definida como um conjunto de tecnologias e de metodologias que possibilitam o desenvolvimento de ambientes gráficos em 3D, interativos e imersos. Ela tem sido usada para representar ou criar mundos que simulam a realidade física. Com isso, mundos físicos são representados digitalmente no virtual. Trata-se da “virtualização” de uma realidade que já existe no mundo geograficamente localizado no mundo físico. O segundo conceito é a “virtualidade real” (Castells, 2009), que é desenvolvida com metaversos, nos quais ocorre a criação de mundos ficcionais, ou seja, mundos imaginários que não possuem correspondência direta com o mundo físico. Trata-se de “realização” (ideia, imaginação) de uma virtualização construída no mundo digital. Desse modo, as tecnologias da Web 3D nos desafiam a um novo paradigma de um sistema de comunicação que gere a virtualidade real (Realidade Virtual) e outro que apropria a realidade e é inteiramente captada (Virtualidade Real). Esse novo paradigma pode potencializar o sentimento de imersão, de engajamento e de pertencimento (Castells, 2009; Laux; Schlemmer, 2011; Schlemmer; Marson, 2013; Schlemmer; Moreira, 2020).
- ***Game Based Learning – GBL (aprendizagem baseada em jogos):*** A aprendizagem baseada em jogos está fundamentada em três abordagens: 1)

jogos educacionais, que são, como o próprio nome diz, criados com objetivos educacionais, cujo intuito é desenvolver competências, habilidades e conteúdos distintos; 2) jogos comerciais, os quais não têm a educação como objetivo, mas levam o usuário à aprendizagem, como *Age of Empire* e *Civilization*, para estudar História, ou *Brain Age*, para estudar Matemática, entre outros e 3) criação de jogos, o que permite o indivíduo criar e co-criar seus próprios jogos, por meio de *softwares*, tais como: o

Scratch (linguagem de programação criada pelo Grupo de *Lifelong Kindergarden* no *Media Lab* do *Mit*) ou *ARIS Games* (plataforma *open-source*¹ para criação de jogos para telemóvel, usando o *GPS*² e *QRCodes*³), *Gamemaker*, *Construct 2*, dentre outros (Schlemmer, Moreira, 2020, p.14).

A profundidade de um contexto de jogo propícia ao jogador ter o controle do processo e das vivências. Por meio de suas ações e interações, é possível descobrir caminhos, propor soluções, tomar decisões, visualizar o resultado de suas ações; enfim, viver experiências diversificadas de maneira divertida que possibilitam transformações produtivas e criativas (Murray, 2033; Schlemmer; Moreira, 2020). O GBL também possibilita a construção de narrativas interativas na quais o indivíduo cria uma narrativa ao mesmo tempo que participa dela. Desse modo, uma história pode se dividir em diferentes partes, acontecendo em tempos e espaços paralelos, o que possibilita um maior nível de envolvimento e imersão. Um exemplo desse processo é o *software* *TWINE*, entre outros (SCHLEMMER, MOREIRA, 2020). O contexto de jogos dentro do ambiente educacional pode ser mais aprofundado como acontece na aprendizagem gamificada.

➤ **Gamification Learning/g-Learning (aprendizagem gamificada):** O *g-Learning*, na educação, tem sido utilizado para ressignificar e desenhar o

¹ Ferramenta que tem código aberto, ou seja, que pode ser visualizado e utilizado por qualquer pessoa (Stallman, 1983 *apud* Campos, 2006).

² Sistema de Posicionamento Global, possibilita a localização de um determinado ponto no globo terrestre de acordo com as coordenadas geográficas de localização. Ele opera por intermédio de sinais codificados enviados dos satélites aos receptores (Galdino, 1997).

³ *Quick response* – código de resposta rápida – foi desenvolvido em 1994 por Denso Wave. Cada gerador de QR-code cria o seu *design*, o tamanho, a resolução e ainda o tipo de informação que codifica, podendo ser informações diversas, como textos, números, localizações, entre outras (Santos; Monteiro, 2022).

contexto de ensino e de aprendizagem, de forma a envolver os indivíduos, de maneira prazerosa, na resolução de problemas, auxiliando-os a refletir sobre o contexto educacional formal, envolvendo metodologias, práticas, processo de mediação pedagógica, assim como o currículo (Schlemmer, 2014, 2018; Schlemmer; Moreira, 2020). O conceito da aprendizagem gamificada surge em 2008 com a indústria de jogos (game). Ele se popularizou, em 2010, em diferentes áreas, como marketing, educação, estratégia militar, negócios, dentre outras. O *g- Learning* consiste em analisar os elementos, a lógica, o estilo e a estratégia presentes no *design* do jogo. Esses elementos estimulam a ação e a interação divertida nos contextos que geralmente não são considerados jogos (Ziechermann; Linder, 2010; Ziechermann; Cummingham, 2011; Deterding *et al.*, 2011; Kapp, 2012; Schlemmer; Moreira, 2020). Trabalhar com a aprendizagem gamificada não significa desenvolver um jogo, nem trabalhar com jogos prontos, mas se apropriar da lógica, das estratégias e dos elementos de jogos, tanto para resolver problemas quanto para se apropriar de recursos de natureza tecnológica digital ou não digital (Fardo, 2013; Schlemmer, 2015; Machado *et al.*, 2015; Schlemmer; Moreira, 2020). A gamificação deve ser pensada dentro de duas perspectivas: **persuasão**, onde há o estímulo, e a **competição**, por meio de um sistema de pontuação, de recompensa, atribuição de prêmios, entre outros. Esse contexto trabalha a abordagem da teoria comportamentalista do condicionamento por meio de estímulo- resposta, numa pedagogia diretiva. A outra perspectiva é o *Empowerment* (fortalecimento), a qual possibilita o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da autoria, da cooperação e da colaboração. Esse contexto é provocado por narrativas, missões, desafios, descobertas, em grupo. Essa perspectiva é fundamentada pela abordagem das teorias interacionistas e sociointeracionistas. Ao ser facilitada pelo uso de tecnologias, possibilita a aprendizagem conectada em rede (Schlemmer; Moreira, 2020).

O hibridismo e a multimodalidade, dentro da aprendizagem “Learning”, abordados até aqui contribuem para a construção de espaços de convivência e de aprendizagem que legitimam um processo de ensino e de aprender dentro de uma complexidade de inteligências diversas que se conectam numa rede de relações (Schlemmer; Moreira, 2020). Esse espaço possibilitou fluxos ininterruptos de

informações dentro de uma sociedade contemporânea, líquida e hiperconectada que, por meio de redes virtuais, permite a comunicação sem fronteiras e estabelece uma mistura entre o ciberespaço e os ambientes físicos habitados pelos nossos corpos biológicos. Essa é uma estrutura de espaço que combina o físico e o digital em ambientes desenvolvidos pela mobilidade dos usuários conectados via aparelhos móveis de comunicação. Tal movimento cria múltiplos processos de mobilidade que se interconectam e se entrelaçam a ponto de a conectividade se tornar um novo oxigênio.

Nesse contexto, a expressão “entrar na internet” passa a não fazer mais sentido, pois ela está sempre lá, em um aparelho na palma da mão, em uma computação pervasiva e ubíqua (Bauman, 2001; Santaella, 2021). Nesse cenário, não faz mais sentido separar as modalidades em presencial e *online*. Também não faz sentido deixar de considerar os benefícios que o *e-Learning*, o *m-Learning*, o *p-Learning*, o *u-Learning*, o *i-Learning*, o GBL e o *g-Learning* podem trazer para a educação (Schlemmer; Moreira, 2020).

2.3 TERCEIRO MOVIMENTO: BLENDED LEARNING/ENSINO HÍBRIDO

O mundo globalizado em que vivemos deu origem a uma sociedade em construção, a qual experimenta constantes mudanças, uma vez que é imperfeita e que apresenta contradições em suas políticas e em seus modelos. Esse contexto deu origem a uma sociedade com adjetivações distintas, como sociedade da informação, sociedade da aprendizagem, sociedade do conhecimento, sociedade em rede, sociedade cognitiva. A ampla conectividade e o acesso às ferramentas digitais e aos meios de comunicação estabeleceram um conjunto de processos, intercâmbios e misturas culturais. Tais elementos definem uma geração híbrida, com novos padrões que buscam atender a novas demandas.

A educação, por sua vez, é o reflexo dessa sociedade e constitui-se também imperfeita, híbrida e contraditória. Por causa disso, ela necessita de ajustes constantes nos valores e nas ideologias, buscando promover o aprendizado de inúmeras formas, em momentos diversos, em múltiplos espaços, com diferentes metodologias e para públicos variados. Esse processo, com o advento da globalização e da conectividade, é muito mais visível hoje, gerando um ecossistema muito mais aberto e criativo. O mais complexo, nessa mistura de saberes, é distinguir o que vale

ou não a pena ensinar e/ou aprender (Moreira; Monteiro, 2013; Moran, 2015; Santaella, 2021).

O ensino híbrido tem origem em um termo da língua inglesa *Blended Learning* ou *b-Learning* e não é novo. Ele surgiu nos Estados Unidos, em 1960, no mundo dos negócios em treinamentos corporativos, como uma proposta metodológica que visava diminuir a evasão e atenuar problemas gerados pela ideia de distanciamento pessoal entre os integrantes do Ensino a Distância.

Foi nessa perspectiva que emergiram diversos modelos que proporcionaram, aos estudantes da EaD, um contato mais estreito com os docentes, gerando maior acolhimento e possibilitando uma interação mais qualitativa por meio dos encontros presenciais. Em decorrência dessas características e desse cenário, o ensino híbrido ganhou o mundo (Macdonald, 2008; Moran, 2017). No ano 2000, quando o campo de treinamentos se popularizou, o termo utilizado por Anderson, “Cushing num documento da IDC: e-learning in Practice Blended Solution in Action”, passa a ter uma ampla aceitação (Graham, 2006, p. 22). Um conjunto numeroso de conceitos gera uma amplitude de interpretações, o que significa que quase tudo pode ser visto como *blend learning*. A consequência disso é que a conceituação do termo tornou-se muito difícil.

Apesar de o Ensino Híbrido ter se popularizado tanto em treinamento corporativo, ensino superior e técnico, ainda não existe um consenso com relação ao conceito do *b-Learning*. A grande maioria dessas teorias giram em torno da combinação do *e-Learning* e as formas tradicionais de aprendizagem ou o presencial e o não presencial (Paiva, 2003; Lima; Capitão, 2003). Ainda existem conceitos que se baseiam na conjugação de diferentes meios para promover a aprendizagem, dentro de uma lógica natural de evolução do processo de ensino aprendizagem (Whitelock; Jelfs, 2003). Há também outros conceitos mais sofisticados que definem o *blended Learning* como a mistura de diferentes métodos didáticos, além de abordagens pedagógicas levando ao envolvimento, simulação, prática e interação social dos indivíduos (Maise, 2006; Driscoll, 2002; Moreira; Monteiro, 2013).

Para Michael Horn e Heather Staker (2015), o Ensino Híbrido se caracteriza por ser um programa de educação formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio da modalidade *online*, sobre o qual tem algum tipo de controle do tempo, lugar, ritmo, sendo desenvolvido, pelo menos em parte, num local físico, supervisionado e longe de casa.

Segundo Siemens *et al.* (2015), a diferença entre *blended* e híbrido não está ainda bem definida e tais termos são normalmente utilizados de forma que o híbrido se refere ao uso não simultâneo de atividades presenciais e *online* enquanto o *blended* é utilizado para contextos em que não haja diferenças perceptíveis entre os dois momentos presencial e *online*.

Já para Cronje (2020), a definição *blended Learning* é muito genérica e pode abarcar qualquer atividade educacional atual. O autor afirma que as definições apresentadas até o momento se concentram no *blended* e deixam de lado o *Learning* e que o caminho mais adequado seria a definição como sendo o uso apropriado de uma mistura de teorias, métodos e tecnologias a fim de potencializar o aprendizado num determinado contexto. O autor também destaca que as abordagens mais tradicionais são mais refinadas e trabalham melhor a combinação *blended Learning*.

Para Driscoll (2002), o *blended Learning* significa coisas diferentes para pessoas diferentes. Nesse cenário, identifica quatro conceitos diferentes denotados por esse termo:

- Combinar ou misturar tecnologia baseada na web para alcançar um objetivo educacional determinado.
- Combinar abordagens pedagógicas (por exemplo, construtivismos, behaviorismo, cognitivismo) para produzir um resultado de aprendizagem ideal com ou sem tecnologia.
- Combinação de qualquer forma de tecnologia instrucional com treinamento presencial conduzido por instrutor.
- Combinação tecnológica instrucional com tarefas reais do cotidiano do estudante.

Seguindo esse mesmo apontamento, Cronje (2020) descreve o Ensino Híbrido com foco na aprendizagem pretendida, dividindo-o em três conceitos:

- Aprendizagem orientada por habilidades, que combina aprendizagem individualizada com instrutor ou suporte do facilitador para desenvolver conhecimentos e habilidades específicas.
- Aprendizagem orientada para a atitude, que mistura vários eventos e meios de entrega para desenvolver comportamentos.

- Aprendizagem orientada por competências, que combina ferramentas de suporte ao desempenho com conhecimento, recursos de gestão e orientação para desenvolver competências no local de trabalho.

Em 2021, Fisher *et al.*, já dentro do avanço da Educação Híbrida pós ensino remoto, lança um livro denominado “*The Quick Guide to Simultaneous, Hybrid, and Blended Learning*”, com definições que retratam como a abordagem do *blended Learning* estava em funcionamento. A obra apresentou as seguintes definições:

- Educação a Distância: ensino-aprendizagem por meio de plataforma *online*.
- Aprendizagem síncrona: ensino-aprendizagem desenvolvido simultaneamente por professores e estudantes.
- Aprendizagem assíncrona: ensino-aprendizagem desenvolvido por professores e estudantes em momentos diferentes, de maneira que o professor fornece recursos aos estudantes para que cada um se desenvolva dentro do seu próprio ritmo.
- Aprendizagem presencial: ensino-aprendizagem desenvolvido em locais físicos, mesmo que haja distanciamento entre os estudantes.
- Aprendizagem *blended*: combinação do ensino-aprendizagem presencial e *online*.
- Aprendizagem híbrida ou simultânea: maneiras diferentes de organizar as experiências de ensino-aprendizagem.

De acordo com essas conceituações e esses autores, podemos compreender o termo *blended Learning* como a mediação de aprendizagem com a integração de momentos presenciais e não presenciais, utilizando recursos tecnológicos e meios diversos com a adoção de diferentes abordagens de ensino em espaços formais e informais. Nessa perspectiva, o *Blended Learning*/Ensino Híbrido pode ser entendido como um processo de comunicação e interação complexo que possibilita flexibilidade e potencialização do ensino-aprendizagem. Em uma tradução literal, o *Blended Learning* seria uma “Aprendizagem Combinada”, o que nos leva a uma necessidade de não misturar, mas planejar, de maneira organizada, abordagens pedagógicas,

métodos didáticos e ferramentas de tecnologias digitais capazes de criar uma variação que atendesse a necessidades de ensino-aprendizagem contemporânea.

Esse cenário proporciona experiências de aprendizagem semelhantes às do presencial, as quais são potencializadas pelas tecnologias e por experiências de aprendizagem em Educação a Distância potencializadas pela interação face a face. No entanto, apesar das razões positivas para a utilização do *blended Learning*, também existem alguns fatores que a impedem, segundo a afirmação de alguns autores (Silva; Alonso, 2018; VaneK, 2022; Moreira; Monteiro, 2013).

Existem algumas fragilidades da Educação a Distância que se transporta para o Ensino Híbrido, tais como: 1) as tecnologias, que apresentam como pontos fracos a falta de disponibilidade de suporte, o acesso e a qualidade para todos; 2) os estudantes que ainda não possuem uma organização do tempo, falta de responsabilidade e maturidade; 3) professores e tutores que não têm acesso à formação continuada; 4) administração que ainda não confia nos novos meios de ensino-aprendizagem; 5) ambientes de aprendizagem *online* sem estruturação de diferentes ferramentas que possibilitem a aprendizagem de todos os alunos respeitando a individualidade e as diferentes formas de aprender; 6) o currículo que ainda se apresenta inadequado diante das exigências do ambiente *online* (Silva; Alonso, 2018). Esses fatores também são influenciados por condições culturais, econômicas, tecnológicas e de acessibilidade, as quais podem gerar fenômenos de exclusão digital.

Com relação aos fatores culturais, existe a necessidade de proporcionar e de garantir condições para uma alfabetização digital, já que convivemos com indivíduos que têm diferentes graus de conhecimentos relacionados aos meios tecnológicos digitais. As condições econômicas também influenciam, uma vez que a impossibilidade financeira de aquisição de tecnologia e de serviço pode causar exclusão digital. Quanto às condições tecnológicas, essa exclusão pode ser gerada pela falta de uma infraestrutura que possibilite desfrutar do potencial dos ambientes digitais. No que se refere à acessibilidade, é necessário assegurar condições para que serviços e equipamentos sejam utilizados por qualquer pessoa com ou sem necessidades especiais (Belloni; Gomes, 2008).

No presencial, temos alguns fatores que também dificultam a aplicabilidade do Ensino Híbrido, entre eles: 1) a falta de um sistema educacional renovado que, com apoio econômico, social e cultural, possa estruturar certo nível de flexibilização de

ensino que seja capaz de potencializar o diálogo e a interação social; 2) a formação técnica e pedagógica do corpo docente; 3) a ação de repensar constantemente os papéis dos professores e dos alunos, a relação existente entre eles, de maneira a construir um plano de metas a atingir, definindo, com clareza, novas estruturas para as formas de ensinar e de aprender; 4) uma menor resistência a mudanças por parte dos gestores escolares; 5) disponibilidade de recursos tecnológicos sem limitações técnicas e de largura de banda de internet, além de uma estrutura curricular que atenda a uma educação ativa, contemporânea e conectada (Moreira; Monteiro, 2013).

2.3.1 Educação Híbrida no Brasil

No nosso país, segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), a ideia de hibridismo já era discutida por Néstor Garcia Canclini desde 1996. Foi ele que definiu a hibridização como sendo a mesclagem intercultural que liga estruturas ou práticas sociais com novas dinâmicas e novas maneiras de relacionamento, que se constituem nas articulações culturais, por meio da criatividade individual e coletiva (CNE, 2021).

No entanto, o Ensino Híbrido só passa a ter maior divulgação em 2015, a partir da tradução do livro “Blended – usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação”, dos autores Michal B. Horn e Heather Staker, e do livro “Ensino Híbrido – Personalização e tecnologia na educação”, dos autores Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto e Fernando de Mello Trevisani, no qual é colocado em prática a teoria do ensino híbrido na abordagem americana trabalhada por Horn e Staker. Nessa obra, houve a organização de um grupo de experimentação, o qual foi realizado pelo Instituto Península e pela Fundação Lemann. Desse grupo, participaram 16 professores de quatro estados (Rio Grande do Sul, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro). O processo teve, como base, estudos já feitos e que foram aplicados por meio de desafios que levavam os professores a refletirem sobre o desenvolvimento dos alunos.

A proposta de Ensino Híbrido e de seus modelos não necessita ser disruptiva, ou seja, ela pode integrar o ensino virtual, porém sem abolir o uso das salas de aula tradicionais. Para tanto, existe a necessidade de adaptarem-se as rotinas, ligando-as à tecnologia, pois ela atrai a atenção dos alunos, auxilia no ganho de autonomia, reflexão, curiosidade, criatividade e concentração, o que pode proporcionar um ensino mais personalizado (Horn; Staker, 2015).

Considerando todos os aspectos de mudanças significativas que o contexto educacional vem sofrendo, o Ensino Híbrido pode contribuir para a criação de uma cultura fundamentada em uma nova estrutura de ensino com projetos político-pedagógicos que contemplem o presencial e o digital com o mesmo peso e medida. Segundo Moran (2014), instituições educacionais inovadoras que aplicam o Ensino Híbrido possuem, em seus projetos político-pedagógicos, três dimensões.

A primeira dimensão está ligada à ênfase no projeto de vida de cada estudante, com orientação de um tutor. Nesse processo, a instituição disponibiliza, para o aluno, um mentor que o acompanha mais de perto no seu dia a dia, não só nas decisões sobre a aprendizagem, mas, sobretudo, naquelas relacionadas à visão de futuro, promovendo a convergência entre interesses, paixões, talentos, sua história e seu contexto de vida. Na segunda dimensão, existe a ênfase em valores e em competências amplas, como as de conhecimento e as socioemocionais. Nesse contexto, o desafio da escola é ser pluralista e capacitar o aluno, mostrando, a ele, visões, formas de viver e diferentes possibilidades de realizações pessoais, profissionais e sociais, tudo isso dentro de uma compreensão que o ajude a evoluir na prática cognitiva, emotiva, ética e de liberdade em uma visão integradora ligada à sua vida. Já a terceira dimensão é o equilíbrio entre a aprendizagem grupal e a pessoal, dentro de um entendimento no qual nós, em todas as interações sociais, sempre aprendemos com os demais, mas que também aprendemos sozinhos quando encontramos tempo para aprofundar, refletir, reelaborar, produzir e fazer sínteses dos múltiplos aprendizados em grupo, em um movimento fluído, constante e intenso sobre a comunicação grupal e pessoal.

Em um mundo tão dinâmico, o qual é composto por múltiplas linguagens, muitas telas, variados grupos e diversas culturas, os indivíduos atuais não buscam somente o aprendizado formal por meio do professor, dos colegas da turma ou sozinhos, com conteúdo estruturado e com objetivos estabelecidos e concluídos. Isso ocorre porque o aprendizado está também em meios informais. Isso significa dizer que nós somos produtores e consumidores de múltiplas mídias e que todos nós ensinamos e aprendemos o tempo todo por meio de plataformas e das redes sociais. Essa realidade exemplifica as diversas formas como aprendemos, seja por meio de processos organizados, seja por meio de processos abertos e informais, nós aprendemos de maneira intencional ou espontânea, aprendemos com o sucesso ou

com o fracasso. Nessa perspectiva, expressamos nossa caminhada, nossos valores, nossa visão de mundo, nossos sonhos e nossas limitações (Moran, 2017).

A educação contemporânea demanda uma formação integral que articule múltiplas dimensões do aprendizado, a construção autônoma de conhecimento, a aplicação prática de saberes, o desenvolvimento integral da pessoa e a capacidade de estabelecer relações significativas (Freire, 1996). Isso é assim pois vivemos em uma sociedade contemporânea na qual as práticas formais e informais são construídas de maneira participativa, colaborativa e distribuída (Lankshear, 2007). Com os avanços tecnológicos, é possível o acesso a uma grande quantidade de informações, as quais modificam as maneiras de pensar e de construir o conhecimento, o que passou a ser elaborado coletivamente e compartilhado com todos. Dessa forma, é possível perceber que não há, nos tempos atuais, conhecimentos prontos e acabados (Lévy, 2000).

Os indivíduos que fazem parte do contexto atual da sociedade recebem, transmitem e produzem informações em uma rede que é atualizada diariamente. Nesse processo, temos gerações diferentes que podemos dividir em: nativos digitais, que são aqueles que nascem inseridos na cultura digital vigente, em que a tecnologia é aprendida de maneira intuitiva, e os imigrantes digitais, que se inseriram no mundo das tecnologias. A maioria dos professores são imigrantes digitais. Dessa forma, aprendem da teoria para a prática, tendo maior interesse em aprender passo a passo, de maneira linear. Já os estudantes, que são nativos digitais, preferem aprender em paralelo, de forma não linear, no seu próprio ritmo, solicitando ajuda individual caso isso seja necessário, tendo interesse em saber por meio da prática, conhecendo a teoria que está por trás. Essas duas maneiras de aprendizado nem sempre estão em harmonia, e como só se ensina do jeito que se aprende, existem conflitos no ensino-aprendizado entre essas duas gerações (Prenky, 2010).

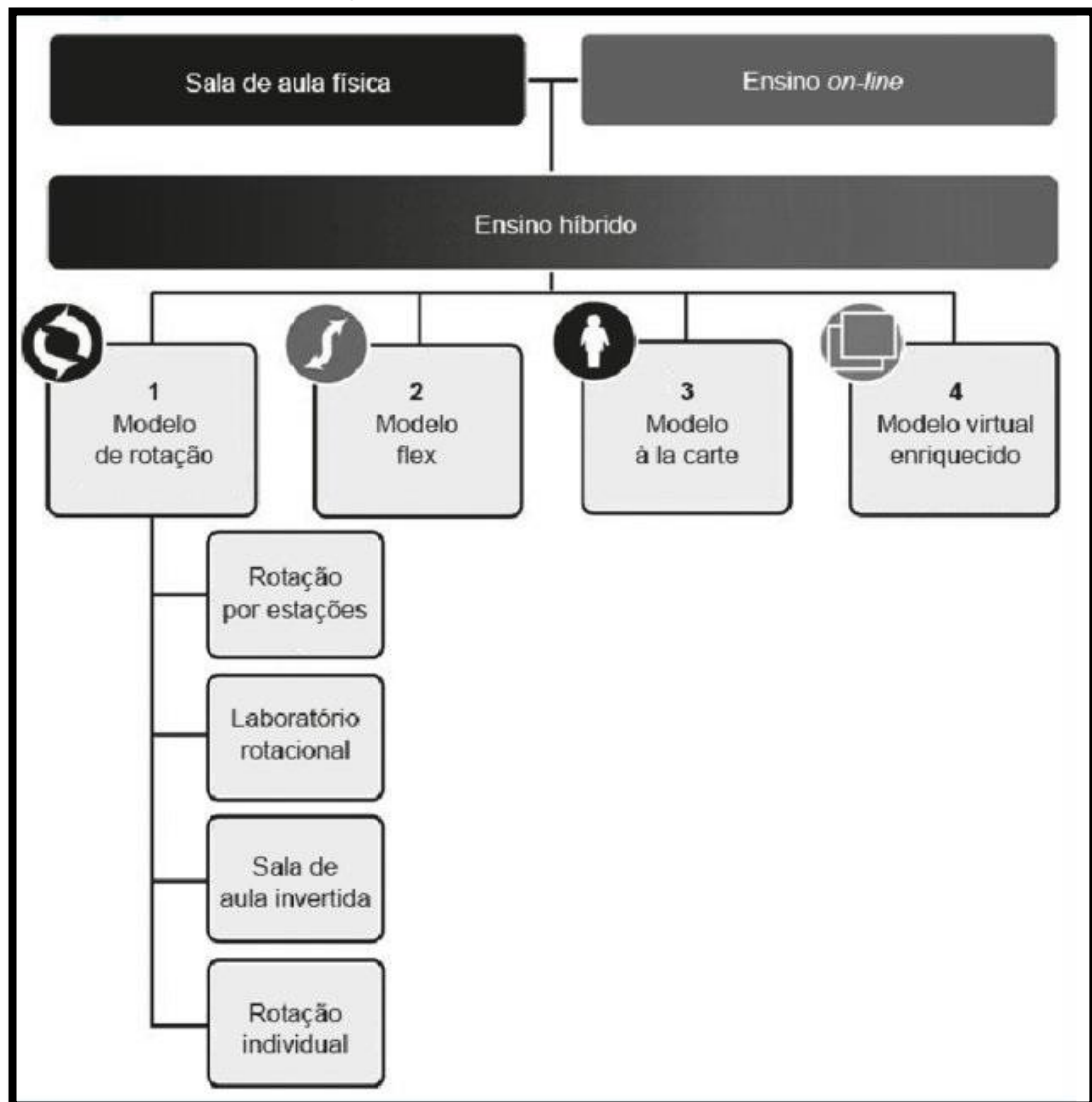
De maneiras diferentes, as duas gerações têm se integrado com as tecnologias digitais, que já fazem parte das suas rotinas e práticas sociais. No entanto, a estrutura da escola atual é a mesma daquela do início do século passado, mas os estudantes de hoje não aprendem da mesma forma que os do século anterior. O Ensino Híbrido propõe que não existe uma única forma de aprender, já que a aprendizagem é um processo contínuo e que ocorre de diferentes formas e em diferentes espaços. É possível, portanto, encontrar diferentes definições de Ensino Híbrido. No entanto, em

todas, de maneira geral, existe a união do modelo presencial com o modelo *online* de forma complementar (Bacich; Neto; Trevisani, 2015).

Nesta pesquisa, para descrever a abordagem do Ensino Híbrido, será utilizada a proposta dos teóricos americanos Michel B. Horn e Heather Staker (2015). Eles definem o Ensino Híbrido como um conjunto de combinações de metodologias que impactam na ação do professor, em situação de ensino, e na ação dos estudantes, em situação de aprendizado, dentro de espaços físicos (sala de aula) e de espaços virtuais (aulas *online*).

A estrutura da proposta de Horn e Staker pode ser visualizada na Figura 2 a seguir:

Figura 2 – Modelos de ensino híbrido



Fonte: Horn e Staker (2015, p. 38).

Sobre a teoria dos autores, iniciamos nossa análise com a ideia principal de que o Ensino Híbrido é a junção do ambiente presencial com o ambiente *online*, não obstante o modelo vá bem além disso. Dentro da estrutura do ensino híbrido, temos o Modelo de Rotação, o Modelo Flex, o Modelo *À la Carte* e o Modelo Virtual Enriquecido. Desses modelos, podemos dizer que o Modelo de Rotação está em uma zona híbrida, pois inclui tanto a tecnologia antiga como a nova em sua estruturação. Os demais encontram-se em uma zona disruptiva, ou seja, não oferecem tecnologias antigas em sua forma completa (Horn; Staker, 2015).

O modelo que mais atrai os professores, a princípio, é o Modelo de Rotação, porque esse trabalha a ideia de estações com o aprendizado rotacionado por grupos de estudantes, com um horário fixo, com a presença ou não do professor, com atividades de discussões, de leitura e de escrita. Essa é uma ideia que não é uma novidade para os professores, e o elemento novo é a presença do ensino *online* (Horn; Staker, 2015; Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). Esse modelo é constituído a partir das seguintes propostas:

Rotação por Estações: dentro da sala de aula, os estudantes são organizados por grupos, a fim de realizarem tarefas de acordo com o objetivo estipulado pelo professor para a aula. Cada grupo estará envolvido em uma atividade e com o objetivo de cumprir o objetivo da aula. Nesses grupos, ora o professor estará mais envolvido na atividade, ora os alunos irão trabalhar entre eles. Existe um revezamento entre os estudantes, de maneira que todos participem de todas as estações. Normalmente, essa mudança não ocorre de maneira sequencial, já que cada estação é independente. A variedade de recursos, como leitura, vídeos, escrita, mapas conceituais, trabalhos individuais, em grupos, presenciais e *online*, é o que possibilita ativar diversas formas de aprender. É muito importante, nesse modelo, o aluno ter o momento de trabalho com o grupo, assim como o momento de reflexão individual (Horn; Staker, 2015; Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). Um modelo semelhante ao Modelo de Rotação é o Laboratório Rotacional.

Laboratório Rotacional: nesse modelo, os estudantes utilizam os ambientes de sala de aula tradicional e de laboratórios. As estações de rotação começam na sala de aula tradicional e, em seguida, passam para os laboratórios de ensino ou computadores. Normalmente, as estações, em sala de aula, trabalham o aprendizado em grupo, mas, no laboratório, o aprendizado individual e autônomo é acompanhado por um professor tutor. Intercalando esse processo, temos atividades *online* para

otimizar o aprendizado (Horn; Staker, 2015; Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). O terceiro tipo de Modelo de Rotação é o denominado Sala de Aula Invertida.

Sala de Aula Invertida: é o modelo que recebeu mais atenção da mídia, dos autores de artigos e livros, sendo considerado a porta de entrada para o Ensino Híbrido. Esse modelo é assim denominado por inverter o aprendizado de sala de aula com o aprendizado de casa, ou seja, a teoria é estudada em casa, no formato *online*, já o ambiente de sala de aula é utilizado para discussões e resolução de atividades. Dentro de uma linha em que o indivíduo constrói, com mais facilidade, seu aprendizado — por meio da conexão de informações ao seu conhecimento prévio de mundo —, esse modelo permite que o aluno tenha um envolvimento com o fenômeno antes do estudo da sua teoria. Desse modo, ele já pode pensar criticamente sobre o conteúdo ensinado (Horn; Staker, 2015; Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). Segundo Schneider, Blikstein e Pea (2013), a exploração é muito mais eficiente no aprendizado, pois ela permite buscar respostas antes de pensar nas perguntas. O quarto Modelo de Rotação é chamado Rotação Individual.

Rotação Individual: esse modelo é diferente dos demais, porque, nele, os estudantes não irão rotacionar nas estações disponíveis. Eles passam a ter cronogramas diários e personalizados, de acordo com as suas necessidades. O professor, ou um *software*, faz uma breve avaliação nos alunos ao final de cada aula. Com os dados dessa avaliação, é produzido um cronograma diário para cada estudante. Os estudantes são orientados a seguir as estações de acordo com o que está orientado nos seus cronogramas, delineando, assim, de maneira personalizada, as dificuldades e as facilidades de cada estudante, sendo ele o protagonista de todo o seu aprendizado e da maior parte do seu tempo. Nessa perspectiva, a Rotação Individual está tanto dentro de um modelo de zona híbrida quanto em um modelo disruptivo (Horn; Staker, 2015; Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

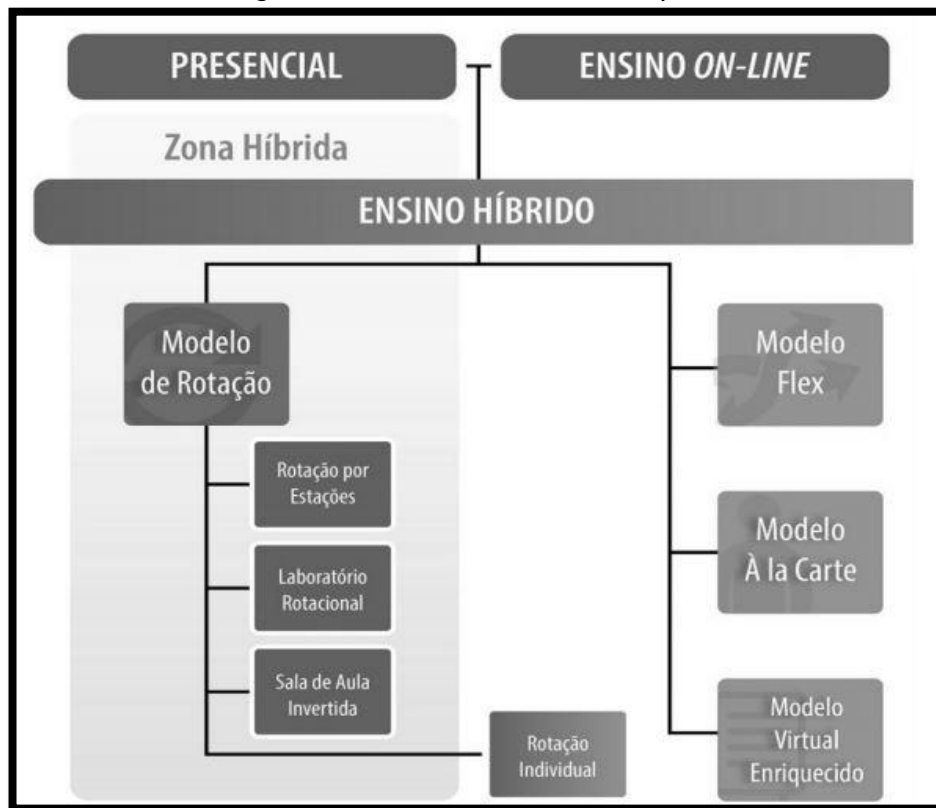
O Modelo de Rotação, dentro de uma combinação do antigo com o novo, preserva o contorno da sala de aula tradicional. Além disso, ele agrega o *online* sem derrubar paredes, não se afasta do ensino com o professor presencial nem muda, de maneira drástica, a programação dos alunos, em uma tentativa de preservar as virtudes de ambos os ambientes, presencial e *online*, dentro de uma zona híbrida.

As disrupções puras, no entanto, rompem por completo a abordagem tradicional. Se, no tradicional, temos, como definição de uma sala de aula, um ambiente com um quadro, mesas e cadeiras; para os alunos nos modelos disruptivos,

isso não é mais relevante, uma vez que a arquitetura e os mobiliários são substancialmente diferentes, lembrando estúdios de aprendizagem. O professor que, no contexto tradicional, era o “detentor do conhecimento”, um planejador, no cenário disruptivo, funciona como um tutor, um facilitador de discussões, um líder de projetos práticos ou um conselheiro. Os modelos disruptivos do Ensino Híbrido assemelham-se a um ensino *online* aprimorado pela adição de elementos físicos.

Na Figura 3, podemos perceber a divisão entre os modelos nas zonas híbridas, que são baseados no modelo de sala de aula tradicional, e os modelos disruptivos, que seguem paradigmas próprios e completamente diferentes do convencional (Horn; Staker, 2015).

Figura 3 – Zonas híbridas e disruptivas



Fonte: Horn e Staker (2015, p. 70).

Como exemplos de modelos disruptivos, além do modelo intermediário, o qual é denominado Rotação Individual, temos os modelos Flex, À la Carte e Virtual Enriquecido como exemplos de disruptivos puros.

O Modelo Flex é focado, inicialmente, nos desistentes, na recuperação de notas e nos cursos de férias. Os estudantes aprendem dentro de um cronograma fluido e

individualmente personalizado. Normalmente, funciona em ambientes estruturais diferentes do que conhecemos como escola. Como o próprio nome diz, tem uma base flexível e adaptável, trabalhando o individual e o coletivo, de maneira que o ritmo de cada estudante é levado em consideração. Quando necessário, pode-se usar tanto o virtual como o presencial. Esse tipo de organização de aprendizagem não é comum em escolas brasileiras. No Brasil, o que temos mais próximo desse modelo é o Projeto Âncora,⁴ em que cada aluno tem um plano de aprendizagem personalizado. Além disso, os alunos não são divididos por anos e idade, mas sim por projetos. Assim, em uma mesma turma, existem alunos de diversas idades, mas com objetivos comuns (Horn; Staker, 2015; Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

O Modelo à *La Carte* acontece na forma presencial ou *online*. Pode ocorrer na escola, em casa ou em outros locais. O tempo e o espaço, nele, são determinados pelo estudante, que é o responsável pela organização dos seus estudos, contando com o auxílio de um educador, de acordo com os objetivos que o estudante quer atingir (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

Já no Modelo Virtual Enriquecido, o encontro presencial é obrigatório, mas grande parte do aprendizado é desenvolvida de forma *online*. Nesse caso, o aprendizado a distância funciona como espinha dorsal para aqueles alunos que não podem deslocar-se até as escolas. Nesse modelo, normalmente, o professor atua tanto de forma *online* como presencial. O estudante, nessa perspectiva, pode, por exemplo, ir à escola somente uma vez por semana, o que se considera disruptivo no Brasil, uma vez que propõe uma organização escolar diferente da que é institucionalizada por aqui (Horn; Staker, 2015; Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

Os modelos que seguem o padrão disruptivo puro estão preparados para causar ruptura no ensino tradicional em todos os níveis. Tanto na zona híbrida quanto na disruptiva, a quantidade de variedades que sustenta o Ensino Híbrido traz melhorias vantajosas para o sistema da sala de aula tradicional atual, levando-a a um ensino-aprendizado criativo, inovador e com apoio tecnológico (Horn; Staker, 2015).

Erros muito comuns cometidos pelas instituições educacionais com relação à tecnologia são: apaixonarem-se por elas, mas sem objetivos traçados ou sem promoverem a adição de tecnologia em cima de um modelo já existente. Isso acaba aumentando o custo sem, todavia, obter resultados (Horn; Staker, 2015). Muitas

⁴ Ver em: www.projetoancora.org.br.

escolas já saíram do tradicional lousa e giz, fazendo uso de projetores multimídias e televisores digitais, mesmo com a resistência de alguns professores e gestores, que, por serem imigrantes digitais, não tiveram formação para o uso de tais tecnologias. Mesmo com o uso de algumas tecnologias; tradicionalmente, a maioria das aulas ainda são expositivas, e o uso desses recursos só facilita na hora de os alunos copiarem tudo para o caderno ou trabalharem com apostilas, mantendo a rotina de exposição de conteúdo.

A realidade dos nativos digitais, com acesso a computadores, *smartphones*, *tablets* e internet, possibilita a eles aprenderem em qualquer lugar e a qualquer hora. Cabe às escolas direcionarem e capacitarem os estudantes para transitarem, com responsabilidade, pelos caminhos da informação, uma vez que a instituição educacional é formada a partir de práticas sociais, as quais são mediadas pela cultura dos atores envolvidos nessa perspectiva (Sunaga; Carvalho, 2015).

A tentativa de mudança da estrutura engessada das instituições educacionais e o turbilhão de alterações diárias proporcionadas pelo contexto atual e pelos avanços tecnológicos indicam que é preciso haver coerência entre o discurso e a prática, considerando e analisando o modelo da instituição e a realidade social em que se insere (Silva; Camargo, 2015). Como vimos anteriormente, o ensino e a escola, em si, sofreram inúmeras e significativas modificações no decorrer da história e das necessidades da sociedade. Na transição da era industrial para a pós-industrial, surge a “sociedade em rede”, a qual apresenta a queda dos padrões verticais de organização social, dando abertura para uma composição menos hierarquizada e mais horizontalizada. Durante esse período — segunda metade do século XX — a instituição educacional pouco mudou (Castells, 2009). Todavia, nos últimos anos, a sociedade pós-moderna demonstrou não ter mais alunos cativos, havendo a necessidade de uma educação que interligasse a família, a escola, os estudantes, a sociedade e a tecnologia (Bauman, 2001). O desenvolvimento tecnológico tem acelerado, de maneira enfática, as características flexíveis, multifacetadas e dinâmicas do ser humano. Isso tornou inevitável o confronto da educação com a cultura digital, pois esta última permeia a vida dos alunos, dos professores e dos pais que, por meio da internet e dos dispositivos, interagem, produzem conhecimento, aprendem e comunicam-se (Silva; Camargo, 2015).

De modo geral, a tecnologia, por si só, não acarreta grande transformação. Para que ela ocorra, é necessário criar um ambiente capaz de incorporar iniciativas

em prol da modernização dos processos de aprendizagem e da qualidade do ensino (Christensen; Horn; Johnson, 2008).

Nesse sentido, é importante que as instituições educacionais tenham um plano de transição, a fim de não correrem o risco de perderem suas identidades nem precisarem abrir mão de modelos que, apesar de tradicionais, ainda são funcionais e fazem parte de suas culturas organizacionais. Ao mesmo tempo, uma escola deve responder às necessidades econômicas e sociais de seu tempo. Ao possibilitar a aprendizagem por meio de tecnologias digitais, a escola poderá contribuir para formar profissionais capazes de trabalhar com informações compartilhadas, cidadãos investigativos, autônomos, críticos, criativos e que relacionam a tecnologia com a solução de problemas do cotidiano (Silva; Camargo, 2015).

Assim, a tecnologia passa a não ser mais um instrumento como na época da industrialização, já que ela se torna uma “interface”, termo esse originário da informática, no qual a interação e a multiplicidade estão interligadas. Nele, existe um encontro de duas ou mais faces em atitude comunicacional e dialogal, sendo a transmissão de informações um processo moldado pela interatividade, participação, intervenção e bidirecionalidade (Silva, 2005), diferentemente da uniformidade do ensino tradicional cujo objetivo é que todos tenham as mesmas habilidades em uma idade e em um período pré-determinado.

Para maximizar o impacto do Ensino Híbrido, a tecnologia digital precisa atender ao objetivo da aprendizagem, identificar o problema a ser resolvido e/ou a meta a ser alcançada e levar, em conta, um modelo administrativo com base em um conjunto de ações pautadas nas necessidades pedagógicas, que devem ser muito bem definidas. É preciso promover um aprendizado ativo que permita aos alunos adquirirem competências para que avancem não de acordo com a hora e dia, mas de acordo com os saberes apreendidos. A coparticipação, o compartilhamento e a interação, os quais devem ser sempre valorizados no processo de ensino-aprendizagem, podem ser amplificados com o uso dos recursos tecnológicos. Porém, o caminho não é tão simples, já que exige não apenas instrumental tecnológico, planejamento e organização, mas também, e principalmente, o interesse dos educadores, seu engajamento emotivo e intelectual (Silva; Camargo, 2015).

A era digital abre a oportunidade de as escolas inovarem. Esse contexto, por si só, dá aos líderes o impulso para criarem um ambiente de reflexão, o qual tende a direcionar pais, professores e demais setores da escola a reverem suas práticas, bem

como a analisar relações em pares, desenvolvendo a realidade sociocultural em que a escola está situada, os aspectos pedagógicos e interpessoais (Martins, 2010; Placco; Almeida, 2011).

No Ensino Híbrido, são muito importantes os fatores motivacionais e, muitas vezes, o trabalho docente tradicional padece por causa da ausência desses fatores. O fato de, com grande frequência, os professores trabalharem isolados de outros adultos resulta no pouco ou nenhum reconhecimento por seu esforço. Normalmente, não existe plano de carreira real, e, dessa forma, as oportunidades de avanços na carreira são escassas. Nesse sentido, o professor, normalmente, ao ser promovido dentro de uma instituição educacional, para de ensinar para assumir uma função administrativa. O Ensino Híbrido cria a oportunidade de desfazer-se essa estrutura, pois pode ampliar os fatores motivacionais desse profissional (Horn; Staker, 2015).

A tecnologia digital possibilita que grandes educadores alcancem um número maior de alunos, expondo suas aulas no meio digital. Com a crescente alta do ensino informal, essa estrutura de professor responsável somente pelo ensino em sala de aula vem se modificando. O professor pode também ter iniciativas mais simples, como apresentar uma exposição de produções de seus alunos na instituição em que trabalha; ser responsável por um estúdio para projetos ou até mesmo ajudar seus colegas a capacitarem-se, produzindo um seminário virtual sobre um tópico de sua expertise, por exemplo. A possibilidade de maior responsabilidade, de exposição do seu trabalho e o reconhecimento dele ajudam a maximizar seus fatores motivacionais.

Esse papel de um único professor responsável por tudo que acontece na sala de aula, como no regime industrial, não ocorre no Ensino Híbrido. Nele, valoriza-se o estabelecimento de parceria entre professores para trabalhos unificados entre turmas, possibilidade na qual o professor passa a não ser mais responsável por todo trabalho de aprendizagem de um único grupo, podendo passar a especializar-se por áreas, desbloqueando, assim, fatores motivacionais de responsabilidade, crescimento e avanços (Horn; Staker, 2015).

Segundo Horn e Staker (2015), muitas instituições que trabalham com o ensino híbrido estão reestruturando o que chamamos de sala de aula e criando estúdios de aprendizagem com diferentes professores, os quais trabalham com uma variedade de papéis e com muito mais alunos. Nesse ambiente de equipe, criam-se oportunidades de avanços e de inovações, pois podem existir professores que são especialistas de conteúdo — que se concentram em pesquisar e desenvolver os temas que serão

ministrados — como também professores que são mentores dos alunos, para direcioná-los à escolha do seu caminho para a aprendizagem. Da mesma forma, ainda podem existir professores líderes de projetos; professores avaliadores, os quais podem cuidar de toda a avaliação do grupo de estudantes; professores especialistas em tecnologia, os quais criam um espaço de aprendizagem *online* adequado e produtivo, dentre outros tipos de docentes.

À medida que as escolas são capazes de fornecer conteúdos *online*, os professores têm mais tempo a fim de se dedicarem ao desenvolvimento de estratégias de ensino mais interativas e positivas para a aprendizagem significativa de seus alunos. O processo de implementação, no qual o professor cria estratégias em grupo para o aprendizado dos estudantes, gera novas oportunidades de acessar fatores motivacionais intrínsecos de relacionamento, realização, reconhecimento, responsabilidade, crescimento e outros. Segundo Horn e Staker (2015, p. 178),

Os alunos no mundo de hoje tendem a se beneficiar da mudança dos professores do ensino monolítico, de cima para baixo, para o preenchimento de lacunas que se abrem em suas vidas por orientadores/mentores confiáveis.

A covid-19 possibilitou uma reconfiguração na realidade hiperconectada da educação e da relação indivíduo e tecnologia que tem assumido um papel crucial no rompimento de práticas e comportamentos até há pouco tempo considerados imodificáveis, o que possibilitou um ambiente de aprendizagem formal, não formal e informal (Moreira, 2018). Isso acaba por constituir um cenário promotor de redes de aprendizagem e conhecimento, assim como evidenciou as desigualdades entre aqueles que possuem acesso e aqueles que não têm acesso às tecnologias digitais, que, nesse contexto, assume, simultaneamente, o papel de agente inclusivo e exclusivo (Schlemmer, 2020).

O conceito de Ensino Híbrido se diferencia do conceito de Educação Híbrida, uma vez que o Ensino Híbrido se desenvolve a partir de uma visão de mundo antropocêntrica, baseada na teoria da ação e na perspectiva de ensino focado em técnica, intercalado entre modelo, método ou ainda metodologia. Entretanto, a partir da análise das transformações digitais na relação com o estudo das novas abordagens das ciências cognitivas, têm-se aprofundado conceitos e ressignificado a teoria da ação nesse processo no qual se dá lugar ao ato conectivo. Então, entende-

se a Educação Híbrida como processos de ensino e de aprendizagem que se constroem, não a partir de uma teoria da ação, em uma perspectiva antropocêntrica, mas por atos de conectivos que se desenvolvem em rede, pois a educação vai se desenvolvendo nessa conexão de espaços geográficos e digitais, incluindo o próprio espaço híbrido: de presença física e digital virtual (Moreira; Schlemmer, 2020).

A Educação Híbrida pode ter o potencial de quebrar o modelo industrial de ensino-aprendizagem e desbloquear pontos importantes, como: uma aprendizagem personalizada com *feedbacks* oportunos e caminhos flexíveis; uma aprendizagem baseada em competência, na qual os alunos avançam com base no domínio e não no tempo e no uso de tecnologias, o que abre um mundo de oportunidades e permite que os alunos alcancem uma aprendizagem além da sala de aula (Freeland, 2013).

Não é utopia considerar as tecnologias digitais como uma oportunidade de inovação, de inclusão e de flexibilização nos percursos da aprendizagem. No entanto, esse contexto pede mudanças de paradigmas, pois as tecnologias digitais sozinhas não modificam as organizações administrativas, como alterações estruturais, de flexibilidade de enquadramento e de liderança, nem as práticas pedagógicas que, muitas vezes, estão reduzidas a metodologias e práticas de um ensino apenas transmissivo (Moreira; Schlemmer, 2020).

À luz desse percurso teórico, compreende-se que a Educação Híbrida não se reduz à alternância entre modalidades, mas se configura como um modo de organizar processos formativos em rede, atravessados por conectividade, flexibilidade e disputas em torno do papel da tecnologia e do currículo (Moreira; Schlemmer, 2020). Ao mesmo tempo, os potenciais apontados na literatura, como personalização, progressão por competências e ampliação de oportunidades, não se realizam automaticamente, pois dependem de condições institucionais e de escolhas pedagógicas intencionais (Freeland, 2013). É precisamente para investigar como tais sentidos circulam, se estabilizam ou entram em tensão nas materialidades do dizer educacional que, na seção seguinte, apresenta-se o delineamento metodológico da pesquisa, explicitando as escolhas epistemológicas, a constituição do *corpus* e o gesto analítico que orientará a análise e discussão dos dados.

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Esta seção descreve e justifica o percurso metodológico que sustenta a pesquisa, explicitando as escolhas epistemológicas, os procedimentos de construção do *corpus* e os gestos analíticos que orientam a análise e a discussão dos dados. Ao tomar as questões formuladas por Magalhães e Kogawa (2019), a investigação assume que não há leitura neutra nem produção de sentidos descolada da história: toda interpretação é atravessada por condições de produção, por memórias discursivas e por posições assumidas no interior de formações ideológicas. Assim, mais do que apresentar um “roteiro técnico”, esta seção delimita o modo como a pesquisa se posiciona frente ao conhecimento, à linguagem e à educação, construindo coerência entre problema, objetivo, *corpus* e análise.

A metodologia adotada é de natureza qualitativo-interpretativista, pois busca compreender processos de significação, e não medir fenômenos ou estabelecer relações causais entre variáveis. Essa escolha decorre diretamente do objeto da tese: compreender como diferentes sujeitos, em posições distintas no campo educacional, significam o Ensino Remoto e a Educação Híbrida no contexto pandêmico e pós-pandêmico, e como tais sentidos produzem efeitos sobre o modo de conceber práticas, responsabilidades e possibilidades formativas. Em vez de tratar o Ensino Remoto e a Educação Híbrida como categorias estáveis, este trabalho os toma como objetos discursivos, isto é, como nomeações que se constituem e se reorganizam na disputa por sentidos que circulam socialmente.

Nesse horizonte, a pesquisa ancora-se na Análise do Discurso de filiação francesa (AD), em diálogo com a tradição inaugurada por Michel Pêcheux e desenvolvida no Brasil, entre outros autores, por Eni Orlandi. A AD é mobilizada por permitir analisar a linguagem em sua dimensão histórico-ideológica, compreendendo o discurso como lugar de produção de sentidos e de constituição de sujeitos. Desse modo, o foco não recai apenas sobre o que é dito, mas sobre o funcionamento do dizer: como certas formulações se tornam evidentes, como determinados sentidos se estabilizam, como contradições emergem entre discurso prescritivo e prática vivida e como a memória discursiva do período pandêmico permanece incidindo sobre o pós-pandemia.

Dito isso, torna-se necessário explicitar, com maior densidade, o referencial metodológico que sustenta esse gesto de análise. Se neste item foram apresentados

os contornos gerais do delineamento e as razões da escolha qualitativo-interpretativista; no tópico seguinte, aprofunda-se a Análise do Discurso de filiação francesa como matriz teórico-metodológica, detalhando seus conceitos operatórios, a noção de condições de produção, a relação entre discurso, ideologia e sujeito, bem como os procedimentos de recorte e interpretação mobilizados nesta tese. É nesse movimento que se explicita, de modo mais sistemático, como a pesquisa transforma materialidades linguísticas em objeto de leitura, assumindo que interpretar é sempre interrogar os efeitos de sentido e as memórias que sustentam o dizer.

3.1 REFERENCIAL METODOLÓGICO

A Análise do Discurso (AD) francesa, inicialmente formulada por Michel Pêcheux nos anos 1960 (Pêcheux, 1997) e, posteriormente, aprofundada no Brasil por estudiosos como Eni Orlandi (1998), caracteriza-se por ser uma disciplina que interliga diferentes áreas do saber, incluindo o Materialismo Histórico, a Linguística e a Psicanálise. Seu foco de estudo é o discurso, entendido como uma prática de produção de sentidos que emerge da interação entre o sujeito, a história e a linguagem. Esta seção busca apresentar os pressupostos teóricos dessa abordagem, proporcionando ao leitor uma base para compreender sua aplicação metodológica ao longo da tese.

A AD teve origem em um contexto histórico e político de intensas transformações na França dos anos 1960. Durante esse período, as teorias estruturalistas e o gerativismo linguístico enfrentavam críticas crescentes por negligenciarem a relação entre linguagem, história e sujeito. Michel Pêcheux, influenciado pelas ideias de Louis Althusser, concebeu a AD como uma proposta teórica que rompeu com essas tradições, destacando a importância da exterioridade e do papel do sujeito nos processos discursivos (Orlandi, 2015). Essa abordagem trouxe uma nova perspectiva às análises linguísticas, incorporando elementos que até então eram marginalizados, como as condições sociais e históricas de produção dos sentidos.

Nos últimos anos, o interesse pela Análise do Discurso tem crescido em diversos campos do conhecimento, incluindo a Linguística e áreas como a Comunicação. Esse interesse reflete a necessidade de compreender os fatores extralinguísticos que influenciam a produção e circulação de sentidos. Contudo, a AD

frequentemente enfrenta desafios de definição, sendo, por vezes, confundida com outras práticas, como a oratória. Enquanto os estudos estruturais e sintáticos se concentram no nível frasal, a AD direciona seu olhar para o discurso como um fenômeno em movimento, envolvendo práticas de linguagem que conectam o sujeito ao contexto histórico e social.

Conforme destacado por Orlandi (2015), a AD não se limita à descrição da língua ou da gramática, embora esses elementos façam parte de seu escopo. O discurso, entendido etimologicamente como “curso” ou “movimento”, é compreendido como uma prática em que a palavra está em constante transformação.

Segundo Orlandi, “a análise do discurso é a observação do homem falando, uma maneira de compreender a linguagem em sua dimensão simbólica e histórica” (Orlandi, 2015, p. 15). Dessa forma, a AD fornece instrumentos para investigar como os sentidos são produzidos e ressignificados, sempre em relação às condições de produção que os atravessam.

No início, o discurso político despertava maior interesse entre os analistas, embora não fosse o único foco de estudo. Um marco significativo para a consolidação da AD foi a revolta estudantil de maio de 1968, considerada a primeira amplamente midiaticizada, o que impulsionou a análise de discursos nesse contexto (Courtine, 2006). Esse evento revelou o potencial do discurso como objeto de estudo, destacando sua relação com os aspectos sociais e históricos.

Na perspectiva da AD, o discurso vai além do texto, embora nele se materialize. Enquanto o texto concentra os aspectos linguísticos, o discurso envolve a construção de sentidos entre interlocutores, na qual a língua se articula com sua exterioridade social e histórica. Como observa Gregolin (1995, p. 20), “empreender a análise do discurso significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu”. Dessa forma, o discurso é simultaneamente um objeto linguístico e histórico, exigindo que ambos os aspectos sejam analisados de maneira integrada.

O desenvolvimento da AD francesa também contou com contribuições significativas de outras áreas, como o Marxismo, a Psicanálise e a Linguística, formando o que Pêcheux (1998) chamou de “tríplice aliança”. Essa interdisciplinaridade permitiu expandir a compreensão do discurso, não se limitando à linguagem, mas abrangendo o contexto mais amplo em que ele se insere. Assim, a

AD se consolida como uma abordagem que investiga a produção de sentidos em sua complexidade, sempre articulada às condições sociais e históricas que a permeiam.

Um dos aspectos fundamentais da AD é que, à medida que se realiza a análise, por meio da descrição e da interpretação, estabelece-se um processo de constante retorno à teoria, permitindo, quando necessário, uma revisão do *corpus*. Esse movimento revela a estreita relação entre teoria e método na AD. Embora não se deva conceber esse processo como algo fixo, pois isso o transformaria em algo mecânico, certos procedimentos funcionam como diretrizes confiáveis para o analista: a formulação das questões, a construção do dispositivo analítico em conformidade com o dispositivo teórico, e a desuperficialização do texto, que, por meio de sua discursividade, abre acesso ao discurso — um discurso teórico que se distingue do texto, de natureza empírica.

Além disso, existe a possibilidade de estabelecer a relação do discurso com sua exterioridade de forma adequada, superando a tradicional contextualização histórica do texto. Para a AD, a história não é simplesmente uma camada externa, mas se faz presente no texto, impondo a necessidade de compreender as condições de produção do discurso (quem o produziu, de que maneira, de qual lugar e para quem).

Nesse contexto, o estudo da língua e do texto se interligam ou se confundem, uma vez que, até Saussure, o foco estava no texto e sua informatividade, ou seja, o que aquele conjunto de palavras e frases, organizadas segundo as regras de uma língua específica, queria expressar. Embora o autor fosse considerado, era a estrutura do texto que determinava o significado ou o que o autor se propunha a comunicar.

Por outro lado, a cena intelectual passou a ser composta por estudiosos que viam no texto algo além da sua estrutura superficial, ou microtextura, entendida aqui como as estruturas gramaticais de uma língua. Ao se voltarem para uma reflexão sobre a “escritura”, influenciados pela Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, esses novos estudiosos da linguagem passaram a sustentar que “a língua tem sua ordem própria” (Orlandi, 2012, p. 19).

A partir disso, conceberam o texto como produto de um sujeito histórico, imerso em uma história contínua, e entenderam-no como algo que se forma por meio de atos discursivos em uma historicidade em constante transformação, na qual o sujeito é simultaneamente agente e paciente, causa e consequência. Nesse sentido, o sujeito não possui domínio total sobre sua consciência, pois seu discurso é atravessado por

outros discursos previamente emitidos, em um jogo de poder que reflete uma sociedade organizada em classes. A contribuição do analista do discurso, como afirma Maingueneau, “vem agregar algo às hermenêuticas contemporâneas. Como toda hermenêutica, pressupõe que há um sentido oculto que deve ser captado, um sentido que, sem a técnica adequada, permanece inacessível”. Esse sentido atravessa o sujeito, conduzindo-o a reproduzir um discurso que se constitui dentro das condições de produção e que é atribuído pelo sujeito a partir da comunidade a que pertence (Maingueneau, 1993, p. 10).

Assim, pode-se afirmar que o discurso não se forma no sujeito, mas por meio de um processo sócio-histórico e ideológico que possibilita sua constituição. Portanto, é fundamental analisar as condições em que o sujeito está inserido para compreender o discurso por ele reproduzido. Nesse sentido, o discurso é permeado pelas formações discursivas das quais o sujeito é parte. Como Pêcheux (1988) nos lembra, as formações ideológicas e as várias formações discursivas estão entrelaçadas e determinam o que pode ou não ser dito. Nesse contexto, este trabalho tem como objeto de análise o discurso empregado em investigações qualitativas em educação.

Inicialmente, destaca-se que a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com uma compreensão aprofundada de grupos sociais ou organizações, como explicam Gerhardt e Silveira (2009, p. 31). Nesse sentido, a aplicação dessa abordagem em estudos na área da educação mostra-se pertinente e promissora.

A AD, por sua vez, constitui-se como um método qualitativo que, ao ser empregado em investigações educacionais, possibilita observar as inter-relações entre os sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Além disso, permite analisar as interpretações que fundamentam os discursos que circulam nesse contexto (Orlandi, 2015). Dessa forma, a AD contribui para a realização de pesquisas consistentes e oferece uma perspectiva crítica tanto para a linguística quanto para a educação.

Segundo Orlandi (2003, p. 9), a AD promove uma relação menos ingênua com a linguagem ao possibilitar:

- **Problematicar** as formas de leitura, levando o sujeito ou leitor a refletir sobre o que produz e ouve
- **Reconhecer** que o indivíduo está inevitavelmente sujeito à linguagem, com seus equívocos e opacidades

- **Compreender** que a linguagem não é neutra e que o ingresso no simbólico é inevitável e permanente, comprometendo-nos com os sentidos e com o político.

Pesquisas qualitativas que utilizam a AD no campo educacional permitem abordar contextos frequentemente marcados por políticas de silêncio ou silenciamento (Orlandi, 2015). Essas políticas podem limitar a circulação de determinados sentidos nas instituições escolares e restringir a construção de redes de resistência por parte do corpo docente.

É importante ressaltar que o discurso, embora indique sentidos, não os esgota completamente. Ele apresenta apenas indícios e aparência, que devem ser analisados dentro de um conjunto mais amplo de evidências. Os sentidos não estão exclusivamente no discurso, mas são produzidos pela interação entre os sujeitos, o contexto e os discursos que os atravessam.

Analisar discursos no contexto educacional exige que sejam considerados os fatores que envolvem sua produção. Não se deve separar o discurso de seu contexto como algo isolado. Por exemplo, ao investigar discursos de professores, é necessário compreender as relações sociais que influenciam a escolha do vocabulário, os modos de expressão, as variações no tom de voz e os silêncios presentes.

Essas relações sociais, em sua totalidade, levam o pesquisador a explorar não apenas o espaço escolar, mas também o bairro e a sociedade em que a instituição está inserida. Isso possibilita interpretar os discursos em sua complexidade e no contexto de sua produção. A AD, assim, funciona como uma espiral, em que as camadas se interligam e interagem, permitindo que os sentidos emergentes contribuam para a análise inicial do discurso.

Por fim, parte-se do pressuposto de que os sujeitos envolvidos na pesquisa educacional e os discursos que produzem se constituem como sínteses de múltiplas determinações históricas, sociais e ideológicas. Por isso, tais determinações precisam ser examinadas nas condições concretas em que se materializam, em uma perspectiva dialética que não se limita à explicação do fenômeno, mas se orienta também para a possibilidade de intervenção e mudança nas práticas. Ao acompanhar o modo de funcionamento do discurso, torna-se possível tornar visíveis dimensões que não aparecem de imediato nas falas tomadas isoladamente, uma vez que elas são atravessadas por forças coletivas e por memórias sociais. Desse modo, essa

perspectiva analítica configura-se como um percurso fecundo, a ser aprofundado e expandido em investigações posteriores.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o contexto da covid-19 no cenário mundial, nacional e local, da educação, do Ensino Remoto e do Ensino Híbrido. Para Cervo e Bervian (2002), a pesquisa bibliográfica procura esclarecer uma questão de pesquisa a partir de referências teóricas. Por meio delas, procura-se compreender e examinar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado tema. Procura-se, também, investigar áreas em que os problemas e/ou soluções não se cristalizaram ainda, o que possibilita ao pesquisador atingir resultados ainda não alcançados (Babbie, 2003; Moreira, 2011).

Na primeira etapa deste estudo, no início desta pesquisa, de caráter bibliográfico, foram analisados artigos científicos publicados durante o período da pandemia de covid-19, os quais constituíram a base empírica para a compreensão das representações discursivas acerca do Ensino Remoto. A partir desse *corpus*, realizaram-se recortes linguísticos com foco nos termos-chave recorrentes, nos quais foram identificados e categorizados verbos e adjetivos como elementos reveladores das construções discursivas. A análise desses marcadores permitiu, sob a perspectiva da memória discursiva coletiva, compreender como os educadores definiram o Ensino Remoto naquele contexto e de que maneira se configurava o novo modelo de ensino e aprendizagem emergente durante a pandemia.

3.2.1 Discurso sobre o Ensino Remoto

Em abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CP5/2020, possibilitando atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, retificando, portanto, o trabalho no sistema de Ensino Remoto Emergencial, o qual já estava sendo desenvolvido por inúmeras escolas. Somado a esse contexto, a Medida Provisória n.º 934/20 estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e Superior. Entre elas, houve a dispensa do cumprimento da obrigatoriedade dos 200 dias letivos anuais. No caso do Ensino Remoto, ele surgiu como uma modalidade de transição, não existindo um

modelo, uma teoria, nem mesmo estudiosos da temática. Por esse motivo, necessitou de uma definição, pois seu conceito e suas características não foram postos naquele momento.

Para tanto, fizemos um recorte mais específico para conseguir definir o conceito e as características do que era “Ensino Remoto” no contexto da educação naquele dado momento. Dentro dessa perspectiva, foi utilizado, como espaço de pesquisa de conteúdo, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), criado em 11 de novembro de 2000 e que representa hoje um dos maiores acervos mundiais de pesquisa bibliográfica e documental. Segundo a própria Capes, o acervo conta com mais de 49 mil títulos com texto completo, 139 bases referenciais, 12 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e de conteúdo audiovisuais (Capes, 2021).

Sabemos que o portal de periódicos da Capes, com mais de 20 anos de criação, assume um papel preponderante no acesso democrático a informações científicas engajadas em epistemologias críticas, entendendo que o conhecimento científico depende da sua comunicação, pois a informação só agrega valor diante da divulgação, do uso e da sua utilidade. Sendo o texto científico uma série de procedimentos sistematizados cujo objetivo é a descoberta e a interpretação de fatos que estão inseridos em uma determinada realidade, temos que o pesquisador é o sujeito que produz e dissemina esses conhecimentos entre seus pares e a sociedade (Carvalho; Carvalho, 2013). Dentro de uma perspectiva de originalidade, validade e aceitação de seu trabalho acadêmico e científico, esse sujeito caracteriza-se por ser, em geral, um professor pesquisador, o qual visa à melhoria de suas práticas pedagógicas e as de seus colegas de profissão, dentro de objetivos sociais e políticos mais amplos e que têm como finalidade perscrutar, analisar e obter o conhecimento da realidade a fim de transformá-la. Essa prática reflexiva com o coletivo permite um diálogo com as teorias, o qual é visto como indispensável, uma vez que a experiência, por si só, não é formadora (Backes, 2012).

Seguindo esse viés, para traçar nosso recorte, a busca foi realizada no dia 9 de julho de 2021. Não colocamos restrições de data; no entanto, só apareceram publicações a partir de 2020. Foi utilizado como *string* “Ensino Remoto” AND “Educação”. Nesse contexto, foram selecionados artigos que contemplassem os seguintes critérios de inclusão: 1) artigos nos idiomas: português, inglês e espanhol;

2) periódicos revisados em pares; 3) artigos que tivessem os termos “Ensino Remoto” e “Educação” em seus resumos. Foram excluídos artigos que não atenderam aos critérios supracitados, artigos duplicados e incompletos. Seguindo essas categorias de inclusão, foram selecionados um total de 36 artigos.

Após a captação dos trabalhos publicados e selecionados, foi realizada uma leitura detalhada do conteúdo. Buscou-se, com isso, analisar, por intermédio dos objetivos e dos resultados dos artigos selecionados, como o processo de significação sobre a temática “Ensino Remoto” constituiu-se em diferentes identidades dos personagens da educação atual. A análise dos objetivos aconteceu primeiro pela marcação do ano em que os artigos foram publicados. Os artigos publicados em 2020 apresentaram os seguintes verbos: investigar (3), descrever (2), demonstrar (1), avaliar (1), refletir (2), relatar (1), apresentar (2), analisar (3), identificar (3), discutir (1), ampliar (1). Já os artigos publicados em 2021, apresentaram os verbos: analisar (6), questionar (1), propor (1), recuperar (1), discutir (1), conhecer (1), mostrar (1), descrever (2), relatar (1), apresentar (1), elaborar (1). Nos artigos de 2020, foi observado que os verbos mais utilizados foram: investigar, analisar e identificar; em seguida, havia os verbos: descrever, refletir e apresentar, o que nos mostra uma procura na conceituação do que é “Ensino Remoto” e, em seguida, uma necessidade de compartilhamento de informações.

Nos artigos publicados em 2021, o verbo mais utilizado foi o analisar, seguido pelo descrever, o que nos mostra que existiu uma maior busca por análise e descrição acerca do assunto. Outro fator observado foi que os demais verbos demonstravam já um conhecimento da temática “Ensino Remoto”, pois buscavam questionar, propor, mostrar, recuperar e elaborar. Verbos com esse tipo de proposta de ação são típicos de temáticas já conhecidas e sobre as quais deseja-se saber mais.

Esses vocábulos mostraram-nos uma busca intensa de pesquisadores por respostas ao novo modelo de ensino-aprendizagem que, temporariamente, foi estabelecido. Independentemente dos objetivos apresentados e dos caminhos percorridos nos artigos analisados, são os resultados que irão delinear o sentido pelo qual o “Ensino Remoto” vem constituindo-se como modalidade que, neste trabalho, iremos denominar “modalidade de transição”.

Além de demonstrar os nossos objetos discursivos, os quais farão parte do escopo desta análise, em um movimento de leitura em espiral, foi estabelecido cada fragmento por meio do resultado de cada artigo. Em seguida, houve a marcação dos

adjetivos. Os valores ideológicos e socioculturais assumidos pelo locutor são disseminados pelo uso da classe dos adjetivos, uma vez que eles não têm sentido completo em si, necessitando, sempre, do substantivo, para, assim, comporem a significação (Silva; Oliveira; Oliveira, 2013). Essa classe gramatical estabelece, com o substantivo, uma relação de transmutação de tempo, de espaço, de matéria, de propriedade e de procedência. Dessa forma, sua significação é capaz de persuadir e de manipular, pois aflora fenômenos subconscientes, além de realidades criadoras e de individualidades. Com isso, revela características relevantes da verdade apresentada, tendo, assim, papel fundamental como formador no enunciado (Cunha; Cintra, 1985; Neves, 2000; Silva; Oliveira; Oliveira, 2013).

3.2.1.1 Corpus de análise – primeiro deslizamento

A partir da formação dos fragmentos, em uma próxima leitura, novamente em espiral, marcaremos os adjetivos para formar, com esta análise, os que iremos chamar de “termos-chave” (Quadro 1 – Fragmento Ensino Remoto), os quais são sentidos de significados coletivos que serão vistos como memórias discursivas.

Quadro 1 – Fragmento Ensino Remoto

Fragmento – Ensino Remoto		
Desafios à implementação de ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. 2020. SALVAGNI, Julice; WOJCICHOSKI, Nicole; GUERINI, Marina.		
Objetivo	Resultados	Termos-chave
Demonstrar como os formatos remotos ganharam expressividade nas instituições particulares de ensino superior, relacionando-os com a crescente mercantilização da educação, e, ainda, com os prejuízos acarretados à aprendizagem em um ambiente de ensino não presencial.	No cenário posto pela pandemia, os alunos que passaram a ter aulas a distância vivenciam a ausência dos debates e das trocas de conhecimento proporcionados nas salas de aula e experienciam o esvaziamento de sentido daquele espaço de aprendizagem , que se torna um mero local para a absorção de conteúdo . A manutenção do espaço virtual enquanto possibilidade de debate cabe à prática de cada professor, mas torna-se mais difícil de ser mantida devido às intercorrências tecnológicas , como problemas de rede e de aparelhos eletrônicos . As instituições privadas , no entanto, não parecem ver alternativa para continuar mantendo as contas em dia, uma vez que estão imbuídas na lógica do mercado, onde o que as sustentam são os valores em dinheiro pagos pelos alunos ou pelo governo nos programas de acesso ao ensino superior . Nas universidades e instituições públicas , por outro lado, a suspensão das aulas parece ser a forma mais adequada de passar por esse período em que a manutenção da saúde das pessoas é uma prioridade.	- Espaço de aprendizagem que se torna um mero local para a absorção de conteúdo. - Manutenção do espaço virtual torna-se difícil devido às intercorrências tecnológicas como problemas de rede e de aparelhos eletrônicos. - As instituições privadas estão imbuídas na lógica do dinheiro. - Nas universidades e instituições públicas, a manutenção da saúde das pessoas é uma prioridade.
Ensino Remoto Emergencial em um curso de Medicina: Avaliação do trabalho docente na perspectiva discente. 2020. FOSSA, R. da S.; BENEDETTI, A. C.; ESTEVES, P. E. do C. C.; SILVA, R. H. A. da.		
Objetivo	Resultados	Termos-chave
Avaliar a implantação do ERE em uma Faculdade de Ciências Médicas, a partir da perspectiva discente, e discutir como esses resultados podem	Com a suspensão das atividades acadêmicas presenciais , a HUMANITAS adotou o ERE por meio de processos de ensino envolvendo o EABP, vídeos	- Suspensão das atividades acadêmicas presenciais.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

O Quadro 1 apresenta o resultado de todos os artigos pesquisados. Nele, foram feitas marcações dos adjetivos e de sua relação direta com os substantivos. Nessa conexão, foi possível retratar a memória discursiva e, por intermédio dela, definir o ensino no contexto educacional e social. Os adjetivos na formação dos “termos-chave” permitiram-nos perceber o cenário da pandemia causada pela covid-19, delineando importantes cenários para refletirmos sobre a real situação e para nos adequarmos a uma nova demanda de responsabilidade social. Sendo a doença demasiadamente contagiosa, com alta velocidade de disseminação e capacidade de provocar morte, foi essencial o isolamento social para limitar seus efeitos, o que gerou desafios sociais, econômicos e educacionais. Diante disso, a maior parte das instituições adotou o regime de aulas a distância, com o intuito de manter a saúde dos alunos e de promover estratégias para que o ano letivo não fosse perdido, em uma tentativa de minimizar os impactos na formação dos estudantes (Bezerra *et al.*, 2020).

As aulas em Educação a Distância (EaD) reacenderam o debate sobre os prós e os contras dessa modalidade que vem crescendo, de maneira significativa, no país. No entanto, logo se percebeu que a modalidade que se iniciava não tinha muita semelhança com a Educação a Distância, uma vez que não possuía a mesma forma de organização nem as metodologias típicas dessa modalidade.

A EaD é uma modalidade desenvolvida dentro de um sistema estruturalista, com atividades assíncronas e síncronas, havendo uma equipe normalmente formada por muitos profissionais, tais como *designer* instrucional, pedagogo, *designer* gráfico, *designer* audiovisual, tutores, dentre outros. No ambiente virtual da EaD, o professor adiciona o conteúdo que pretende disseminar, e esse é, então, desenvolvido pela equipe listada, que o trabalha visando atingir os objetivos do curso, atender às necessidades do público-alvo e adequar, na plataforma em que esse é disponibilizado, quantas vezes os materiais disponibilizados serão replicados. Na maioria das vezes, o professor não tem uma formação em recursos digitais; porém, com o suporte técnico que a gestão do sistema EaD proporciona, nem lhe são cobradas habilidades e competências na área digital.

Considerando a similaridade entre a EaD e o ensino remoto, neste segundo cenário, seria necessário que os docentes tivessem uma formação para a educação digital que não fosse somente ligada a um aparato contemporâneo que se resume ao uso de *hardware*, *software*, redes de comunicação ou o uso de pensamento computacional. Tal formação precisaria ser compreendida como um relacionamento

entre atores humanos e diferentes técnicas, tecnologias, metodologias e estratégias de ensino que promovam a autonomia, indo além do uso de ferramentas (Eguez; Silva; Veloso, 2021).

O ensino remoto (ER) foi iniciado com pouco ou nenhum planejamento. Na maioria das vezes, apenas com a transferência das práticas e das metodologias do ensino presencial para o ER, dentro de uma estrutura que atribui demasiada importância aos conceitos teóricos e, por isso, acabam abordando-os de forma tradicional, sendo pautados em um modelo de transmissão e de recepção (Salvagni; Wojcichoski; Guerini, 2020). Apesar de o ensino parecer seguir o formato tradicional com ferramentas *online* para os docentes e estudantes, as rotinas foram completamente mudadas, com esses atores precisando se adaptar a novos hábitos e a participar, de forma mais ativa, do processo de construção do conhecimento. Aliás, eles precisaram aprender, em um espaço de tempo exíguo, a adequar, principalmente, a gestão do tempo, das ferramentas e do espaço para o aprendizado (Silva *et al.*, 2020). Nessa nova configuração para o aprendizado, foi incluída a família, a qual também teve que se reinventar.

A migração das atividades escolares para o ambiente *online* manteve ou aprofundou os processos de exclusão, seja de acesso à rede, seja de condições de realização das atividades na casa do estudante (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020). De um lado, há a classe média e rica, sofrendo de tédio por ter que ficar em casa, pensando em como essa nova modalidade poderia afetar o futuro educacional planejado de seus filhos e, do outro, está a classe pobre, em casa, com fome e sem poder trabalhar. No caso específico do ensino remoto, os pais da classe pobre ainda tiveram que manter os celulares dos filhos conectados, recurso esse que, muitas vezes, é compartilhado entre os diversos membros da família, para estudo, trabalho e comunicação. Além dessa situação, o espaço físico em casa para estudo não era adequado, gerando um alto nível de estresse devido aos aspectos socioemocionais pessoais da dinâmica familiar (Da Silva *et al.*, 2020).

A escola, em tempos de pandemia, configurou-se como um ambiente de extrema virtualidade. No entanto, a manutenção do espaço virtual tornou-se difícil devido às intercorrências tecnológicas, como problemas de rede e de aparelhos eletrônicos. Nesse contexto, a comunicação mostrou-se problemática se for comparada ao viés dialógico dos moldes do ensino presencial. Na ausência dos muros físicos, é necessário sustentar a experiência escolar por meio dos muros simbólicos.

Dentro da ordem produtiva, é preciso inventar o laço social, de pertencimento e de experimentação (Klinko; Carvalho, 2021; Paes; Freitas, 2020).

Em face dessa realidade, os professores depararam-se com a necessidade de buscarem alternativas sustentáveis e capazes de contribuir para um aprendizado significativo dentro de momentos educativos sequenciais assíncronos, o que foi materializado por meio da elaboração de videoaulas gravadas em casa e de materiais postados nas plataformas *online* e/ou enviados por celulares pelo WhatsApp ou por outros aplicativos disponíveis/adaptados para esse fim. Também foi apresentada, pela escola, a alternativa de os professores entregarem as atividades e os conteúdos impressos para os alunos buscarem periodicamente. Foram também organizadas aulas síncronas, com encontros por webconferências e/ou *lives* em redes sociais e plataformas diversas a serem realizadas no horário e no turno das presenciais. De maneira geral, os docentes não foram capacitados e não receberam infraestrutura necessária para o uso das tecnologias e das metodologias digitais educacionais, fazendo uso de seus próprios recursos (Stamberg, 2021; Ribeiro *et al.*, 2021; Silus; Fonseca; Neto De Jesus, 2020).

O trabalho docente foi radicalmente modificado, já que surgiu a necessidade de se criarem maneiras de alcançar os alunos, mantendo-os interessados em videoaulas. Adaptar e atualizar o conteúdo programático e participar, todos os dias, de longas webconferências; atender às dúvidas dos pais por WhatsApp e/ou e-mails — pais esses que, muitas vezes, auxiliavam no ensino-aprendizado dos alunos em casa —; realizar as obrigações administrativas, como verificar se o aluno estava realmente participando ou só estava com o áudio ligado; criar atividades em plataformas *online*; elaborar gráficos, dentre outras atividades e depois repassar as notas para os diários físicos ou digitais, foram tarefas acrescidas à rotina já extensa dos professores. Cumpre destacar que o profissional da educação esteve trabalhando de sua casa, tendo que dividir seu tempo e seu ambiente de trabalho com seus familiares. Enfim, todo esse novo contexto laboral gerou um difícil equilíbrio entre continuar as atividades letivas e administrar o momento atual, causando-lhe, muitas vezes, um alto nível de desconforto e/ou estresse (Fossa *et al.*, 2020; Godoi *et al.*, 2020; Pantoja Corrêa; Brandemberg, 2020).

Do outro lado da tela dessa realidade, estão os estudantes, e, entre eles, existe uma dualidade que nos leva a direcionar nossos olhares para os capitais simbólicos em jogo no sistema educacional brasileiro. Começamos observando os estudantes

das instituições particulares de ensino, os quais recebem os materiais e acessam as aulas *online*, tendo que cumprir, todos os dias, o horário que seria o mesmo da atividade escolar presencial, diante da tela do computador, do celular ou do *tablet*, pois esses alunos precisam justificar o trabalho prestado pelas instituições de ensino e o valor pago por suas mensalidades, aspectos que, dentre outros, alavancaram e justificaram as aulas nesse formato, nessas escolas. No outro extremo, estão os alunos da rede pública de ensino, os quais deveriam, em nome de uma educação que é direito de todos, ter acesso aos recursos necessários à sua plena participação e aprendizado, mas não conseguem. Ou seja, o ensino e o aprendizado remotos, para esses estudantes, não pode funcionar em sua totalidade, pois nem todos têm ou tiveram acesso aos aparatos necessários para participar dele (Campos, 2021). Os estudantes que, dentro desses dois contextos, conseguem efetivamente estar em aula, apresentam uma tendência a compararem a qualidade das aulas do ensino remoto com a das presenciais, sentindo as diferenças. No entanto, eles conseguiram reinventar-se em suas rotinas (Almeida; Arrigo; Broietti, 2020; Alvim *et al.*, 2020).

Uma das maiores diferenças sentidas pelos estudantes, em geral, é a ausência do processo de construção do eu por meio do outro. Os alunos perderam a construção dos laços com os professores e com seus colegas, o que se dá pela transferência de questionamentos, de encontros e de desencontros que podem estar sendo afetados pela mediação da tela em um achatamento do espaço-tempo. A indiferenciação de lugares dificulta a produção de sentidos entre o observado e o observador; e o corpo plano aparece fragmentado na tela oferecida, perdendo a expressividade e os indícios de leitura de movimento para o outro (Carneiro; Scherer, 2021). Essa readaptação à forma de aprender e de conviver com o outro; o risco diário de contágio e as novas ondas da covid-19 — as quais são causadas por aglomerações e/ou pela falta de medidas preventivas —; a preocupação constante com o retorno ou não das aulas presenciais; o montante de tudo o que se está perdendo em termos de aprendizagem; todo esse cenário, enfim, deixa os estudantes tristes, com raiva, ansiosos e desmotivados, o que afeta a saúde psicológica de cada um, em variados graus (Scalabrín; Mussato, 2020; Duarte, 2020).

Porém, o ensino remoto nos fez perceber que a sociedade contemporânea necessita de uma educação que ultrapasse as barreiras das salas de aula físicas, a qual seja ancorada na utilização de tecnologias e de metodologias atuais, diversas das do ensino tradicional. Foi possível perceber também que a mistura do presencial

com o ensino *online* é uma proposta válida e exequível se considerarmos o mínimo de suporte tecnológico, treinamento e planejamento didático (Eguez; Silva; Veloso, 2021; Reis, 2021). Com o afastamento social durando mais de um ano e meio, continuamos buscando novas estratégias. Com a descoberta de vacinas preventivas contra a covid-19 e parte da população já vacinada, é possível pensarmos em um retorno das aulas presenciais, mas juntamente ao ensino remoto, a fim de continuar com o distanciamento dentro das salas de aula (De Oliveira Pádua; França-Carvalho, 2020).

A modalidade de transição, como podemos chamar o ensino remoto, deixou-nos cenários positivos também, pois, a partir dela, foi possível uma maior interação, comunicação e colaboração entre os professores, os alunos e a equipe pedagógica, o que foi feito por meio do anúncio de uma nova perspectiva educativa, pois foi possível uma maior aproximação com a geração chamada de “nativos digitais” e com as tecnologias que, muitas vezes, despertavam o interesse dos estudantes e nunca foram utilizadas em sala de aula. Quando os docentes adentram no mundo desses estudantes, por meio das tecnologias utilizadas até então somente por estes, criou-se uma prática dialogal e foi estabelecido um ambiente crítico, democrático, dinâmico e reflexivo (Oliveira; Andrade, 2021; Alves; Martins; Moura, 2021; Lima; Abel; Nascimento, 2021; Souza; Vasconcelos; Castro, 2021; Sousa; Galdino; Neto, 2021).

Com a apropriação da tecnologia e a quebra da resistência digital, a qualidade do ensino, por parte dos professores, e do aprendizado, por parte dos alunos, têm aumentado. Os gestores escolares, por sua vez, declaram a importância de investir na formação de professores em tecnologias digitais e novas metodologias de ensino e de analisar melhor as condições das escolas, a fim de disponibilizar recursos que aproximem mais o ensino presencial do ensino *online*, por meio de elementos virtuais e reais (Alves; Martins; Moura, 2021).

Esse período atípico da educação brasileira tem sido desafiador para educadores e educandos. No entanto, sua abordagem diferenciada, com aulas mais dinâmicas, interativas, empregando diferentes práticas de ensino, se forem unidas à experiência da educação presencial tradicional, isso pode estimular o desenvolvimento cognitivo do aluno, a capacidade exploratória e o protagonismo. Esse aluno deixa, assim, de ser, muitas vezes, um mero receptor de conteúdo, como aconteceu no começo do processo de adequação do ensino remoto (Oliveira; Sousa; Penha, 2021; Sousa; Fontinele, 2021). A união do ensino presencial com o ensino

online, dentro de uma ressignificação das práticas pedagógicas, pode trazer maior flexibilidade e incentivar o surgimento de indivíduos mais autônomos, críticos e reflexivos, o que está ligado a competências importantes para a formação de um cidadão.

O termo ensino é usado não apenas para determinar as ações e práticas de ensino, mas também para determinar os diferentes níveis de padrões no sistema educacional. No entanto, o significado dessa palavra varia com as práticas sociais das pessoas, revelando diferentes conceitos epistemológicos na história. Essas concepções implicam uma relação que envolve três elementos: o sujeito que conhece (x), a coisa a conhecer (y) e o elemento mediador (z). É o elemento mediador que possibilita que a coisa a conhecer (y) possa ser conhecida por um sujeito (x), ainda que a atividade de conhecer presuma a existência de um sujeito com um suposto saber acerca das características da coisa a conhecer, sendo o ato de conhecer não a obra exclusiva nem do sujeito (x) nem da coisa a conhecer (y), nem mesmo da interação entre (x) e (y), mas a ação do elemento mediador (z), sem o qual não há nem sujeito nem coisa a conhecer (Pino, 2004).

A educação contemporânea rompeu a ideia de tempo e de espaço para a aprendizagem, favorecendo “[...] a conectividade, o intercâmbio, as consultas entre instituições e pessoas, articulações, contatos e vínculos, interatividade” (Gadotti, 2000, p. 8). Na sociedade da informação, a escola funciona como uma bússola que direciona as crianças e os jovens que devem ser orientados criticamente na busca da informação que os faça crescer, sendo a instituição educacional responsável por:

Ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz e autônomo e a distância. Nesse contexto de impregnação do conhecimento, cabe à escola: amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva (inovar); ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado (Gadotti, 2000, p. 8).

A ideia de uma escola que deixará de ser “lecionadora para ser gestora do conhecimento” (Dowbor, 1998, p. 259) não é nova. Nela, o educador passará a ser um mediador da construção do conhecimento, e o aluno tornar-se-á sujeito da sua

própria formação. A matéria-prima da escola é a visão do futuro que está desafiada a mudar o processo de aprendizagem, na escola do século XXI, o qual se tornou permanente, pois o conhecimento está em evolução e há mudanças contínuas, as quais tornam-se determinantes no desenvolvimento do indivíduo. Passamos boa parte de nossas vidas na escola e, por esse motivo, é necessária uma “cultura de satisfação”, de maneira que os atores que estão nesse ambiente sejam felizes, independentemente da metodologia e da ideologia (Dowbor, 1998). A Unesco,⁵ por meio da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, afirmou a necessidade do aprendizado ao longo de toda a vida e, por meio do relator Jacques Delors (1998), detalhou os quatro pilares neste século para o conhecimento e a formação continuada.

O primeiro deles traz como premissa o “Aprender a conhecer”, que consiste na compreensão do pensamento e do construir e reconstruir, expandindo a capacidade de pensar fundamentada criticamente à realidade e, por meio dela, produzir pensamentos novos. O segundo pilar é o “Aprender a fazer”, que é indissociável do aprender a conhecer. Não se trata somente de aprender a técnica do fazer, mas de mobilizar habilidades de outros domínios do desenvolvimento humano na aplicação dessa técnica e em seus desdobramentos em competências mais sofisticadas e complexas. O indivíduo tem que aprender a enfrentar novas situações e ser flexível; saber trabalhar em equipe; ter iniciativa; saber comunicar-se; resolver conflitos; ter estabilidade emocional, ou seja, aprimorar o caráter cognitivo do fazer dentro de suas competências pessoais.

Já o terceiro pilar é o “Aprender a viver juntos”. Esse prega que é necessário aprender a conviver e a compreender o outro, a fim de que seja possível o desenvolvimento de projetos em parceria, estimulando o prazer no esforço em conjunto em prol de um objetivo comum. O quarto e último pilar é o “Aprender a ser”. Ele afirma que a aprendizagem não pode ser somente lógico-matemático e linguística, pois não podemos negligenciar nenhuma das potencialidades do indivíduo. Para que lhe seja possível o desenvolvimento integral, deve-se levar em consideração a “inteligência, a sensibilidade, o sentido ético e estético, a responsabilidade pessoal, a espiritualidade, os pensamentos autônomo e crítico, a imaginação, a criatividade e a iniciativa” (Delors, 1998, p. 8).

⁵ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

O conceito de ensino-aprendizagem passou por transformações ao longo do tempo e, nesse percurso, as sociedades procuraram elaborar ações inovadoras de transformação do sistema de educação, que exercem um papel fundamental nas relações humanas. Dentro desse contexto social, o indivíduo desenvolve-se de maneira pessoal, social e profissional (Soares, 2014). Nesse sentido, não se trata apenas de modificar a técnica de ensino quando se faz uso de novas e diferentes tecnologias, mas, sim, de modificar a própria concepção de ensino e de repensar os seus caminhos. Nesse cenário, a Educação a Distância, no século XXI, tem contribuído muito na busca das pessoas por formação ao longo da vida, facilitando o acesso ao conhecimento por meio da criação de diferentes caminhos de ensino-aprendizagem (Dowbor, 2001; Gadotti, 2000).

3.2.2 Vozes do Ensino Remoto

Na segunda etapa da pesquisa, desenvolvida em um contexto de transição e encerramento do período pandêmico, buscou-se compreender os sentidos produzidos e atravessados nos discursos dos sujeitos que vivenciaram o processo educacional durante esse momento histórico. Para alcançar esse objetivo, foi elaborado um recorte analítico dos dizeres de participantes diretamente envolvidos no contexto educacional, de modo a identificar e categorizar os atores que integraram o ensino remoto. A investigação considerou, ainda, o nível de conhecimento desses sujeitos acerca das modalidades de ensino presencial, a distância e híbrido, a fim de evidenciar suas percepções e experiências comparativas. Nesse cenário, constituiu-se um *corpus* de análise composto pelas respostas obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas conforme os procedimentos metodológicos descritos a seguir:

Em um primeiro momento, a pesquisa voltou-se à identificação de autores nacionais e internacionais com produção reconhecida nos campos de inovação, tecnologia e educação, considerando que esses sujeitos ocupam uma posição discursiva específica na circulação de sentidos sobre mudanças educacionais. Realizou-se, para isso, uma busca detalhada na internet, com critérios orientados pela relevância e recorrência de publicações na área, bem como por sua presença em debates acadêmicos e formativos que influenciam decisões pedagógicas e institucionais. Esses participantes foram convidados a colaborar por meio de entrevista estruturada com base no questionário apresentado no Apêndice B, o que

permitiu reunir formulações conceituais, projeções e prescrições sobre Educação Híbrida em um nível de maior abstração e normatividade.

Em seguida, foram selecionadas instituições vinculadas ao ensino superior e a cursos técnicos, contemplando tanto redes públicas quanto privadas, com a finalidade de abarcar diversidade de condições de oferta, infraestrutura, organização curricular e perfis de estudantes. A escolha por esses dois níveis de ensino não se deu por conveniência, mas por pertinência analítica: o ensino superior, por concentrar processos de formação profissional, maior presença de plataformas institucionais e práticas mediadas por tecnologia já em curso antes da pandemia; e o ensino técnico, por reunir especificidades ligadas à formação para o trabalho, à articulação entre teoria e prática e à necessidade de experiências formativas frequentemente dependentes de atividades laboratoriais e presenciais. Trata-se, portanto, de contextos distintos em objetivos formativos, regimes de organização e exigências pedagógicas, o que favorece observar como a Educação Híbrida é significada em cenários que respondem de maneiras diferentes às mesmas pressões históricas e institucionais.

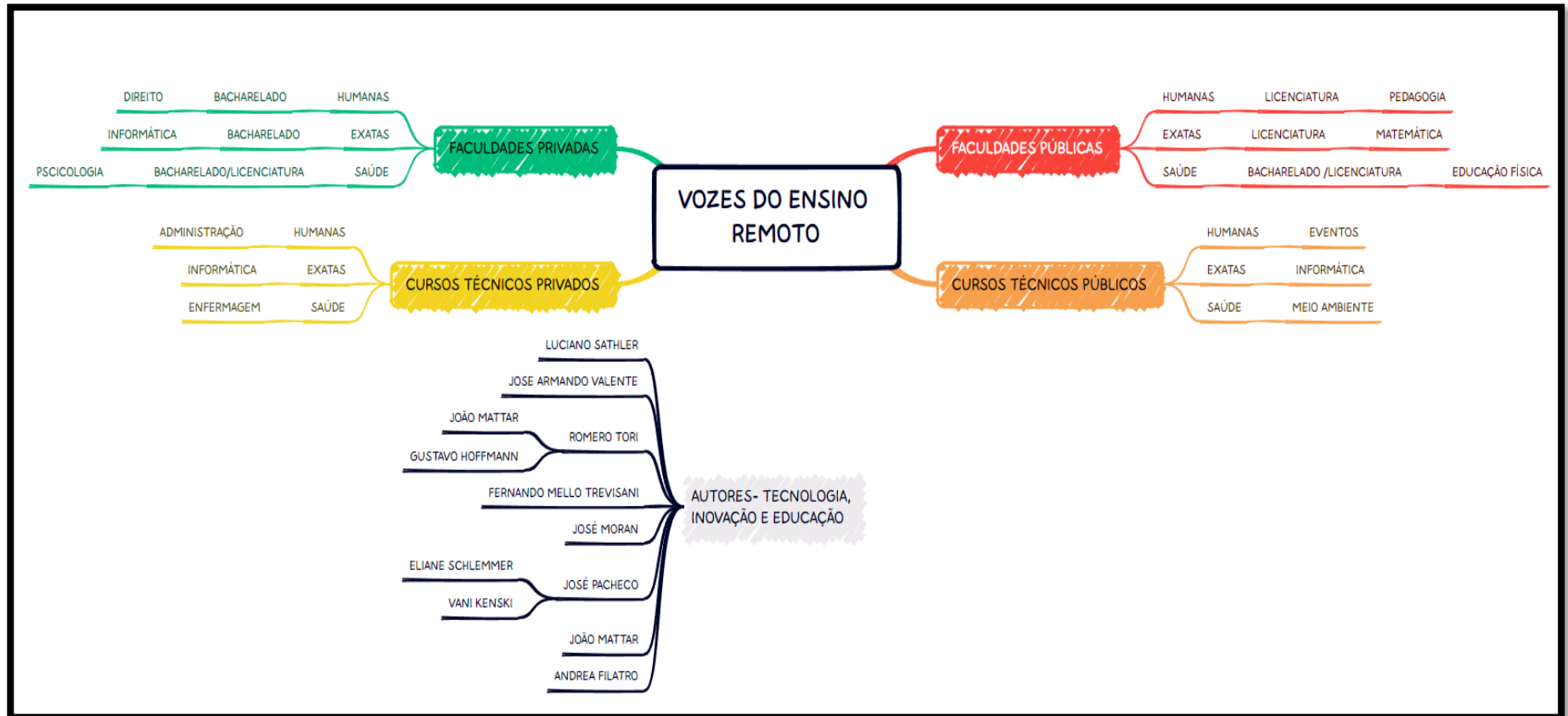
A partir dessa seleção, os participantes foram organizados conforme as grandes áreas do conhecimento, contemplando Humanas, Exatas e Saúde, buscando evitar uma leitura homogênea do fenômeno e reconhecendo que modos de ensinar, avaliar e organizar práticas pedagógicas podem variar conforme o campo disciplinar, sobretudo quando envolvem componentes práticos, estágios, laboratórios, projetos aplicados ou atividades clínicas. Para gestores, professores e estudantes dessas instituições, aplicou-se entrevista estruturada com base no questionário apresentado no Apêndice C, permitindo captar sentidos produzidos pela experiência vivida no cotidiano escolar e acadêmico, especialmente no período pandêmico e no pós-pandemia.

Para a realização desta etapa da pesquisa, foi construído um *corpus* de análise a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com 150 (cento e cinquenta) participantes, todos maiores de dezoito anos. Entre os entrevistados, participaram 12 (doze) autores nacionais e internacionais com publicações relevantes nas áreas de inovação, tecnologia e educação, além de 138 (cento e trinta e oito) gestores, professores e estudantes vinculados ao ensino superior e técnico das redes pública e privada da cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais.

As instituições participantes foram organizadas de acordo com a natureza administrativa e o nível de ensino. Nas faculdades privadas, foram incluídos os cursos de Bacharelado em Direito, Bacharelado em Informática e Bacharelado em Psicologia. Nas faculdades públicas, participaram os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Matemática e Bacharelado/Licenciatura em Educação Física. No ensino técnico, os cursos privados contemplados na pesquisa foram Administração, Informática e Enfermagem, enquanto os cursos técnicos públicos incluíram Eventos, Informática e Meio Ambiente.

Tanto nas instituições de ensino superior quanto nos cursos técnicos, os participantes foram selecionados de modo a representar as três grandes áreas do conhecimento, compreendendo Humanas, Exatas e Saúde. Essa distribuição reflete a intenção de contemplar a diversidade de formações e experiências no contexto educacional, permitindo uma análise mais ampla e contextualizada dos discursos sobre o ensino remoto e o uso de tecnologias, conforme apresentada na Figura 4, intitulada Vozes do Ensino Remoto, a seguir:

Figura 4 – Vozes do Ensino Remoto



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Foram entrevistados de um a dois gestores, cinco professores, cinco estudantes de cada curso, além dos doze autores, sendo que, na instituição privada de ensino técnico, só havia dois gestores para todos os cursos, diminuindo um pouco número de participantes. Também só encontramos cursos de licenciaturas em faculdades públicas. Dentro da estrutura desenvolvida com a Figura 4, foram desenvolvidos dois modelos de entrevistas:

Entrevista (A), com questionário base (Apêndice B) para autores. Esses participantes foram escolhidos por meio de uma análise virtual de suas participações em seminários, webconferências, palestras, artigos, capítulos de livro e atuação nas redes sociais sobre o ensino remoto, a aplicação de tecnologia e inovação na educação durante a pandemia e o desenvolvimento da Educação Híbrida pelas instituições educacionais. O primeiro contato com esses participantes foi por intermédio das redes sociais e/ou e-mail. Assim que o participante aceitava o convite, era marcado uma webconferência para a realização da entrevista. Quando o participante estava *online*, ele era informado de que a entrevista estava sendo gravada, era pedido a ele a permissão para divulgação do seu nome, eram-lhe apresentadas as regras do termo de Livre Consentimento, era-lhe informado como o conteúdo seria transcrito e analisado para a pesquisa.

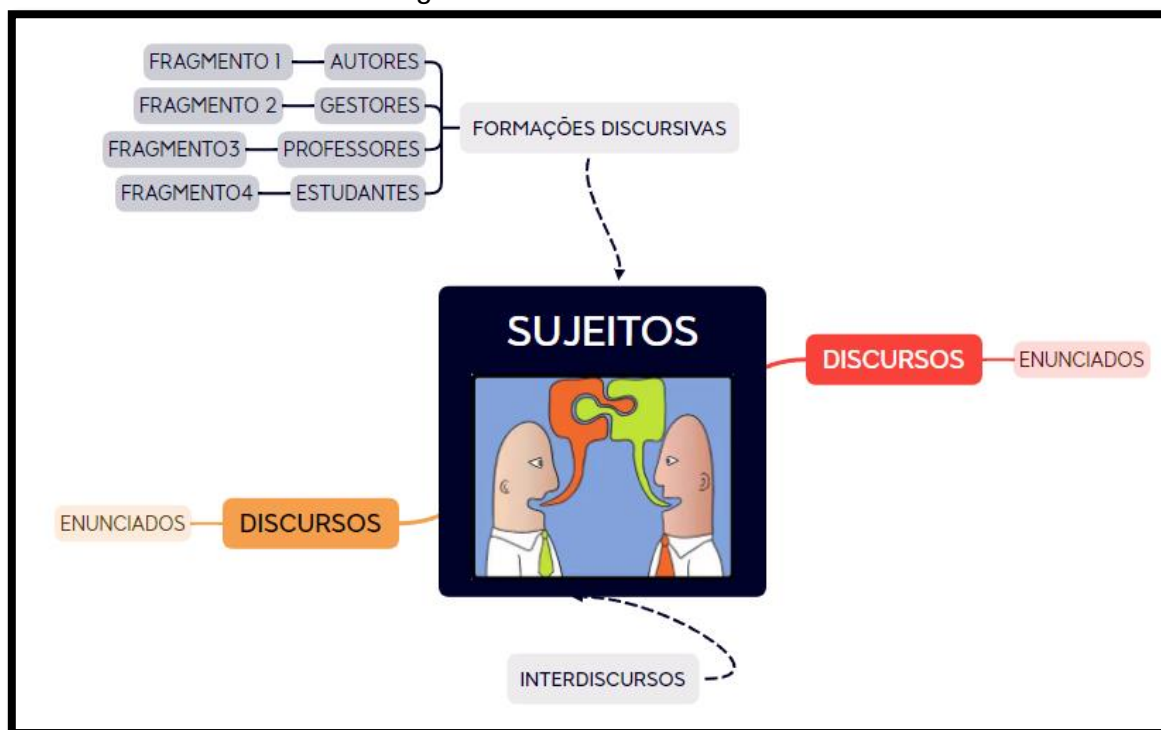
Na entrevista (Apêndice B), questionário base (Apêndice C) para gestores, professores e estudantes. O primeiro contato foi realizado com a direção da instituição para apresentação da pesquisa e explicação de como esta seria realizada, seus objetivos, o termo de Livre Consentimento. Esse mesmo momento já foi aproveitado para se realizar a entrevista com a direção e a coordenação da instituição ou curso representando os gestores. Na sequência, a coordenação fez um primeiro contato com os professores e perguntou quem desejaria participar voluntariamente da pesquisa, passou os contatos dos professores interessados, que receberam do pesquisador uma mensagem por e-mail/ou WhatsApp perguntando o melhor horário para uma entrevista via webconferência. Após as entrevistas por webconferência com os professores, um deles indicou ao pesquisador um melhor horário para a visita à instituição educacional para entrevista com os estudantes. As entrevistas com os estudantes, em sua grande maioria, foram realizadas de maneira presencial. Essas só foram realizadas *online* quando a instituição teve algum empecilho para que o aluno saísse alguns minutos de sala de aula ou utilizasse seu intervalo entre as aulas para responder a pesquisa. Todos os participantes, antes de iniciarem a pesquisa, foram

avisados de que estavam sendo gravados e que suas falas seriam transcritas para serem analisadas. Ao final da aplicabilidade de cada questionário base, foi perguntado se o participante tinha mais algum item que gostaria de acrescentar sobre a temática e esta fala também foi acrescentada à análise. A partir da análise dos discursos dos sujeitos participantes do Ensino Remoto, foi possível um desenho do *corpus de análise*.

3.2.2.1 Corpus de análise – segundo deslizamento

O *corpus* de análise desta pesquisa foram os sujeitos, seus discursos, interdiscurso e formações discursivas pertencentes ao contexto educacional brasileiro que participaram do ensino remoto e Ensino Híbrido durante a pandemia da covid-19. Para uma maior compreensão dos discursos fundadores deste trabalho, utilizaremos os pensamentos dos autores Pêcheux (2010) e Orlandi (2014), estruturados na Figura 5.

Figura 5 – Discursos fundadores



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Neste trabalho, analisamos o sujeito como o ser criado, constituído e construído por influências externas, um sujeito atravessado por enunciados que não fala o que

quer, na medida em que, para falar, é necessária uma organização de enunciado, um campo enunciativo organizado que permita que se diga algo e que esse algo faça ou não sentido. Fazer ou não sentido depende de uma possibilidade de se dizer; e dizer algo que faz ou não sentido delimita uma quantidade de enunciados que podem ser ditos. Nós somos sujeitos considerados racionais, portanto, o objetivo da fala quase sempre é fazer sentido; e os critérios da razão do fazer ou não sentido irão afunilar ainda mais aquilo que a gente pode ou não dizer numa determinada situação. Quanto compreendemos que o sujeito é atravessado por enunciados, no fundo, o que a gente está compreendendo é que o sujeito não só não o quer porque, histórica e discursivamente, não é possível (Orlandi, 2014).

Nessa perspectiva, os sujeitos que regem esta pesquisa são constituídos pela formação discursiva educacional, na qual existem critérios do que esses sujeitos estão autorizados ou não a falarem. É preciso compreender que os sujeitos são atravessados por enunciados e também que as práticas discursivas irão envolver determinações externas e a constituição do sujeito enquanto sujeito. Nesse cenário, fica evidente que a relação professor-aluno parte da ideia de uma relação de poder. Nela, o professor precisa ensinar enquanto o aluno precisa aprender, sendo que ambos são regidos por regras que estão acima deles e que definem aquilo que deve ou não ser ensinado.

Todo esse sistema e essa relação envolvem também a organização corpórea dos estudantes em sala de aula, além da organização intelectual dos alunos, os quais devem fazer exames de tempos em tempos. Cada elemento desses não passa por uma arbitrariedade de nenhum desses sujeitos, já que todos os sujeitos pertencem a um jogo de poder, mas que também é um jogo discursivo de enunciados pertencentes a uma formação discursiva que irá posicionar os sujeitos e, ao posicioná-los, irá dar chances de estabelecer relações de poder legitimadas pelos discursos que os posiciona.

Então, podemos compreender que o sujeito é muito menos livre e original do que ele pensa que é. Além disso, nossa experiência cotidiana tem muito mais a ver com o tipo de discurso de saberes que nos define do que com a realidade concreta, tem muito mais a ver com o tipo de saber que nos coloca na posição de um sujeito que não é livre. Tendo isso em vista, nós precisamos compreender sempre a situação de um sujeito com o contexto social dele e também o momento histórico da

constituição deste sujeito. É somente a partir dessa análise que será possível agir para alterar a situação real na qual esse indivíduo está inserido.

O sujeito do discurso é autodeterminado e não produz aquilo que diz ou aquilo que faz. A fala sempre virá carregada de diferentes sentidos dependendo da posição do falante ou do enunciador. Esse sujeito é do inconsciente e da ideologia, porque não temos controle sobre os sentidos que produzimos. Falamos de um sujeito que transmite sentido de diferentes formas pelos seus gestos, pelas suas escolhas, pelas suas opções e que está inserido em diferentes contextos: contexto social, histórico, cultural, ideológico, estético, econômico, familiar, entre outros. Esses contextos nos constituem e nossos enunciados irão reverberar os sentidos trazidos por esses contextos, os quais serão condições de produção constitutivas dos nossos discursos (Orlandi, 2014).

O discurso não é uma produção individual, não é atemporal, não é planejado, ele não está sobre controle do indivíduo que enuncia, sendo uma produção de enunciados que depende da posição do sujeito que produz esses enunciados. A posição é muito importante, pois ela irá autorizar a se dizer algo, sendo aquilo que dá possibilidade e condição para algo ser dito. Isso ocorre porque as posições, em uma formação discursiva, são inter-relacionadas. Elas são fundamentadas por aquilo que Pêcheux chama de formações imaginárias, as quais são a noção de que eu sei quem você é, e você sabe quem eu sou. Esse reconhecimento mútuo está implícito daquilo que cada um é e das posições que cada um ocupa. O discurso, assim, é uma produção que nasce dentro do tempo que é produzido através da enunciação. Ele é uma prática, mas o discurso é uma prática que atravessa aqueles que enunciam (Pêcheux, 2010).

O fio do discurso é construído pelo sujeito dentro da linha temporal, composta pelas palavras que são ditas uma atrás da outra — as palavras respondidas, as palavras que representam uma réplica, uma tréplica, ou seja, uma colocação dentro da linha temporal daquilo que foi dito. No entanto, o discurso propriamente, que é aquilo que nasce por meio da formação discursiva que é regida por regras, é um elemento, um fenômeno que depende muito menos de um impulso individual e que pode ser compreendido muito mais por meio da formação das regras históricas de sua produção.

O discurso localiza os indivíduos em posições e dá a esses indivíduos a possibilidade de se enunciar. Desse modo, se um indivíduo sai de uma posição, a

posição ainda continua existindo, enquanto o discurso, a formação discursiva, ainda é vigente. O discurso carrega, dentro dele, o contraditório, o enunciado que fala a favor de algo e que fala contra algo, sendo um conjunto de enunciados que podem ser ditos e que fazem parte de uma formação discursiva. Essa formação discursiva tem, dentro de si, também as possibilidades de posições ideológicas (Orlandi, 2014).

As posições que estão em jogo no discurso dentro da formação discursiva são posições que são sempre dependentes de um jogo de lutas — em última instância, de classes, e de um jogo que envolve instâncias ideológicas. Essas posições ideológicas contribuem para a maneira de se observar a situação de um jeito geral. Os sujeitos irão utilizar instrumentos dentro da sua formação discursiva para desenvolver seus enunciados, conceitos, maneiras de analisar situações, entre outros que atravessam seus discursos, que irão depender da formação discursiva e ideológica em que cada um se situa. Desse modo, os sujeitos irão fazer parte de um mesmo campo discursivo ou de campos discursivos distintos, e as articulações desses campos discursivos iremos aqui denominar interdiscurso. Nessa perspectiva, iremos trabalhar com recortes de quatro formações discursivas que aqui iremos denominar fragmentos: Fragmento – Autores; Fragmento – Gestores; Fragmento – Professores e Fragmento – Estudantes. Nos fragmentos analisados, as locuções adverbiais e os advérbios foram adotados como marcadores discursivos, uma vez que desempenham papel central na organização do sentido. Para uma compreensão mais ampla de sua função, torna-se necessário, inicialmente, definir conceitualmente o que se entende por advérbio segundo a Análise do Discurso Francesa e Eni Orlandi.

O advérbio participa da construção do enunciado ao marcar circunstâncias, intensidades e modos de realização das ações verbalizadas. No entanto, sob a ótica da AD, sua função ultrapassa a modificação sintática do verbo ou do adjetivo. Ao qualificar o dizer, ele inscreve avaliações implícitas e posicionamentos que revelam a relação do sujeito com aquilo que enuncia. Essa relação é sempre mediada pela ideologia, uma vez que o sujeito do discurso é compreendido como efeito de processos históricos e sociais, e não como origem autônoma do sentido (Orlandi, 2015).

Ao analisar os advérbios presentes nos discursos, torna-se possível observar como os sujeitos constroem sentidos de validação, limitação ou relativização em relação às práticas educacionais vivenciadas. Expressões que indicam provisoriedade, intensidade reduzida ou esforço excessivo, por exemplo, produzem

efeitos de sentido que tensionam discursos de eficácia plena ou de adaptação bem-sucedida. Dessa forma, o advérbio funciona como uma marca sensível das posições discursivas assumidas pelos sujeitos em determinado contexto histórico.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre o advérbio e o funcionamento ideológico do discurso. Orlandi aponta que a ideologia atua produzindo a ilusão de transparência do sentido, fazendo com que determinadas interpretações se apresentem como naturais ou evidentes (Orlandi, 2015). Nesse processo, advérbios desempenham papel importante ao suavizar conflitos, minimizar dificuldades ou estabilizar determinadas leituras da realidade. Ao empregar advérbios que atenuam ou relativizam problemas, o discurso pode contribuir para o apagamento das condições materiais e sociais que atravessam a experiência educacional.

Além disso, o advérbio se articula à noção de memória discursiva, entendida como o conjunto de dizeres anteriores que atravessam e condicionam todo novo enunciado. Conforme Orlandi, nenhum dizer se produz de forma isolada, pois está sempre em relação com discursos já formulados em outros tempos e espaços (Orlandi, 2013). Nesse sentido, os advérbios condensam memórias discursivas ao dialogar com sentidos já circulantes, seja para reafirmá-los, seja para deslocá-los. Ao marcar que algo ocorreu de maneira parcial, limitada ou provisória, o sujeito se inscreve em uma rede de discursos que já problematiza a completude e a estabilidade das práticas educacionais.

O advérbio também pode operar como mecanismo de silenciamento. Para Orlandi, o silêncio não corresponde à ausência de discurso, mas constitui parte integrante do processo de significação, delimitando o que é dito e o que permanece não dito (Orlandi, 2013). Certos advérbios contribuem para esse funcionamento ao reduzir a visibilidade de conflitos estruturais, deslocando o foco do discurso para aspectos secundários ou menos problemáticos. Assim, a análise dessas marcas permite identificar não apenas o que é explicitado, mas também o que é atenuado ou omitido no dizer.

Diante disso, a escolha do advérbio como recorte analítico nesta pesquisa justifica-se por sua potência para evidenciar os modos de significação que atravessam os discursos sobre o Ensino Remoto e o processo de transição para a Educação Híbrida. Ao focalizar essas marcas discursivas, busca-se compreender como os sujeitos significam suas experiências, quais sentidos são estabilizados e quais permanecem em disputa. O advérbio, assim, configura-se como uma materialidade

discursiva estratégica para a análise dos processos de produção de sentidos, em consonância com os fundamentos da Análise do Discurso de filiação francesa.

Essa definição, amplamente consolidada na tradição gramatical, é apresentada por autores como Rocha Lima (1985), Cunha e Cintra (2008), Bechara (2009), Macambira (1987), Pontes (1966), Kury (1961), Bomfim (1988), que contribuem, cada um a seu modo, para o entendimento e a delimitação dessa categoria.

Segundo Rocha Lima (1985), o advérbio é uma palavra invariável que modifica, de modo geral, o verbo, exprimindo uma circunstância que especifica a ação verbal. Essa definição se sustenta na perspectiva clássica da gramática normativa, que considera o advérbio um termo acessório da oração, dependente do verbo, e cuja função é explicitar as condições em que a ação ocorre. Cunha e Cintra (2008) ampliam essa visão ao reconhecer que o advérbio pode incidir não apenas sobre o verbo, mas também sobre o adjetivo, outro advérbio ou mesmo sobre uma oração inteira, desempenhando papel de modificação semântica mais abrangente.

Bechara (2009) aprofunda essa discussão ao destacar que o advérbio, além de invariável, é um modificador que exprime as diversas circunstâncias em que se dá o processo verbal ou as qualidades e intensidades que recaem sobre o adjetivo ou sobre outro advérbio.

A gramática de Macambira (1987) reforça o caráter modificador do advérbio, salientando sua função de intensificação e de gradação. O autor ressalta que o advérbio não apenas adiciona uma circunstância à ação, mas também possui a capacidade de alterar a força semântica do enunciado, modificando o significado do termo ao qual se refere. Esse ponto é retomado por Pontes (1966), que observa que o advérbio pode desempenhar função de realce e de ênfase no discurso, conferindo maior expressividade à linguagem.

Kury (1961) acrescenta que a invariabilidade do advérbio não o torna uma classe estática, pois sua flexibilidade sintática permite que ocupe diferentes posições na oração, o que amplia suas possibilidades de sentido. Assim, deixa de ser apenas um modificador do verbo e passa a ter uma função discursiva, relacionada ao ponto de vista do enunciador.

Bomfim (1988) contribui com uma leitura que destaca a importância semântica e discursiva do advérbio, chamando atenção para o seu papel na modulação do sentido e na expressividade textual. O autor reconhece que ele é um elemento que atua tanto no plano da informação quanto no plano da atitude, servindo como

instrumento de construção da argumentação. Nesse sentido, os advérbios de afirmação, negação e dúvida, como *sim*, *não* e *talvez*, têm função essencialmente modalizadora, interferindo no valor de verdade do enunciado e na relação entre locutor e interlocutor.

Ao reunir as contribuições desses autores, percebe-se que o advérbio, embora invariável e aparentemente simples em sua forma, apresenta uma complexidade funcional que o torna indispensável para a compreensão da estrutura e da expressividade da língua. Ele é, ao mesmo tempo, um elemento de modificação sintática e um operador de sentido discursivo. Sua presença pode alterar o foco, a intensidade e a modalidade do enunciado, transformando o valor semântico e argumentativo da frase.

Assim, de Rocha Lima (1985), a Bomfim (1988), a tradição gramatical e a reflexão linguística sobre o advérbio revelam um consenso quanto à sua relevância como categoria de modificação, mas também evidenciam um avanço conceitual que desloca sua análise do nível puramente sintático para o nível semântico e discursivo. Desse modo, o advérbio deixa de ser apenas um termo acessório e assume o papel de elemento modulador do discurso, responsável por imprimir nuances de significação, expressividade e subjetividade à linguagem.

Em suma, o advérbio é uma categoria de palavra que transcende a simples noção de circunstância. Ele atua como mediador entre o conteúdo proposicional e a atitude do enunciador, exercendo força de modificação sobre os elementos que compõem a oração e sobre o próprio discurso. Por isso, compreender o advérbio implica reconhecer sua dupla dimensão: a gramatical, que define sua estrutura e posição, e a discursiva, que o insere como instrumento de sentido, de modalização e de expressividade na construção linguística. Dentro dessa perspectiva, é possível observar como foi trabalhada a construção de cada fragmento.

3.3.1 Fragmento – Autores

Após a seleção dos doze autores que compuseram esta etapa da pesquisa, aplicou-se um questionário destinado a avaliar as perspectivas desses sujeitos em relação à Educação Híbrida. É importante destacar que o estudo teve início utilizando a terminologia Ensino Híbrido e, ao longo do processo investigativo, passou a adotar o termo Educação Híbrida. Essa mudança ocorreu em razão do aprofundamento

teórico proporcionado pela leitura das bases bibliográficas e, sobretudo, pelas entrevistas realizadas, as quais ampliaram a compreensão sobre a complexidade e a abrangência da temática.

Os autores participantes representam sujeitos que transitaram por diferentes posições ao longo de suas trajetórias, vivenciando experiências como estudantes, professores, gestores e pesquisadores. Trata-se, portanto, de indivíduos que carregam formações discursivas múltiplas e sedimentadas, construídas a partir de vivências distintas no campo educacional. Essas formações discursivas atribuem aos participantes uma posição de autoridade interpretativa em relação às demais vozes que compõem o *corpus*, uma vez que articulam experiências práticas, conhecimentos teóricos e inserção ativa nas discussões contemporâneas sobre inovação, tecnologia e educação.

Para o desenvolvimento desta etapa, todas as perguntas do questionário foram cuidadosamente examinadas, o que permitiu a identificação dos principais tópicos abordados pelos participantes. A análise das respostas iniciou-se com a escuta integral dos áudios das entrevistas, procedimento que assegurou a apreensão das nuances discursivas presentes nas falas. Em seguida, cada entrevista foi transcrita na íntegra, possibilitando a sistematização do material e o início de um exame mais aprofundado. Na etapa seguinte, cada uma das transcrições foi lida individualmente, o que favoreceu uma aproximação qualitativa e sensível com os discursos dos sujeitos. A partir dessas leituras, as respostas foram segmentadas em pequenos parágrafos, de modo a tornar mais evidente a organização interna das ideias expressas pelos entrevistados. Em cada um desses trechos, foram identificadas as ideias centrais, as quais passaram a orientar o processo analítico.

Posteriormente, as perguntas do questionário foram retomadas uma a uma, e as ideias centrais extraídas dos parágrafos foram convertidas em conceitos-chave, permitindo a construção de uma base interpretativa coerente e alinhada aos objetivos da pesquisa. Na etapa seguinte, procedeu-se à organização das respostas por tópicos, articulando os conceitos-chave atribuídos a cada autor. A última etapa consistiu na identificação e na classificação dos advérbios presentes no conjunto das respostas. Essa ação permitiu observar como esses elementos linguísticos contribuíram para a construção dos sentidos expressos nos discursos. A partir desse mapeamento, foi realizada a análise discursiva do *corpus*, integrando os conceitos-

chave, os usos linguísticos recorrentes e os sentidos atribuídos pelos participantes ao fenômeno investigado.

A seguir, apresenta-se o Quadro 2 Fragmento – Autores, que representa um recorte da planilha de análise construída a partir das entrevistas realizadas com esse grupo. Optou-se pela apresentação parcial porque a planilha completa reúne um volume muito extenso de fragmentos e categorias, o que inviabilizaria sua inserção integral no corpo da tese, tanto por limites de espaço quanto por comprometer a fluidez da leitura. Assim, o quadro foi organizado como uma amostra representativa do material sistematizado, preservando os campos essenciais para a compreensão do procedimento analítico, enquanto a versão completa permanece registrada nos materiais de pesquisa e pode ser consultada, quando necessário, como documento de apoio ao percurso metodológico e às interpretações desenvolvidas.

Quadro 2 - Fragmento – Autores

FRAGMENTO - AUTORES			
PERSPECTIVA DO SURGIMENTO DO ENSINO HÍBRIDO NO BRASIL			
AUTORES	CONCEITOS-CHAVE	IDENTIFICAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DOS ADVERBÍOS	
ANDREA FILATRO	- Em 2007, e 2008, sobretudo em congressos e materiais estrangeiros, já se falava no formato bimodal da modalidade presencial com a modalidade a distância. - Em 2009, ofereci um curso na modalidade híbrida de educação, com a proposta de misturar mídias e metodologias.	ELEMENTO	TIPO
		Em 2007, e 2008, <u>Em</u> 2009	Locução Adverbial de tempo
		Sobretudo	Advérbio de intensidade
		Já	Advérbio de tempo
JOÃO MATTAR	- No Brasil, não há o híbrido legalmente, temos a educação presencial ou a distância, mas, tanto na distância quanto na presencial, o que se faz é o híbrido. Atualmente, não há nenhuma graduação que promova o ensino à distância em 100% das disciplinas. Na educação básica, não há história nem cultura da modalidade à distância, o que foi um sofrimento durante a pandemia. - No entanto, na educação superior, já começamos a ter experiências que seriam classificadas como híbridas nos anos 2000.	Não (três ocorrências)	Advérbio de negação
		Atualmente, já	Advérbio de tempo
		O entanto	Locução adverbial de contraste
		Nos anos 2000	Locução adverbial de tempo
GUSTAVO HOFFMANN	- Em 2014, ouvi falar em ensino híbrido. Na época, não ouvi falar sobre isso aqui no Brasil. Faço muitas viagens internacionais. Fui a uma missão técnica em Boston, onde pudemos compreender melhor as metodologias ativas. Ali, conheci um professor que já fazia sala de aula invertida, sendo uma das formas de ensino híbrido. Foi uma missão técnica de brasileiros e muita gente voltou querendo fazer isso. - No entanto, quando iniciamos o híbrido, era possível utilizar 20 por cento da carga horária dos cursos superiores de forma não presencial. Dessas opções, a mais comum era se pegar algumas disciplinas e colocar 100 por cento online, enquanto o restante permanecia presencial. Pensei: "há uma maneira mais interessante de fazer isso?" Comecei a fazer o híbrido, mas não tinha conhecimento de ninguém que o fazia.	Em 2014	Locução adverbial de tempo
		Na época	Locução adverbial de tempo
		Não (3 ocorrências)	Advérbio de negação
		Aqui	Advérbio de lugar
		Muitas	Advérbio de intensidade
		Melhor	Advérbio de modo
		Ali	Advérbio de lugar
		Já	Advérbio de tempo
		Muita	Advérbio de intensidade
		No entanto	Locução adverbial de contraste
		Mais	Advérbio de intensidade

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

3.3.2 Fragmento – Gestores

Para esta etapa da pesquisa, foram selecionados os gestores responsáveis pelos cursos, tanto de nível superior quanto técnico. Nos cursos técnicos da rede privada, havia um único gestor que respondia por todos os cursos ofertados pela instituição. Nos cursos técnicos da rede pública, observou-se uma configuração distinta, com um gestor responsável por cada curso. No ensino superior privado, também se identificou um gestor por curso, enquanto no ensino superior público havia, em alguns casos, dois gestores atuando simultaneamente num mesmo curso. Ao todo, foram entrevistados 18 gestores.

É importante destacar que, durante as entrevistas, muitos deles expressaram sinais de sobrecarga, resultado da necessidade de conciliar múltiplas responsabilidades, tais como atendimento aos estudantes, demandas institucionais, vida profissional, compromissos familiares e as pressões adicionais impostas pelo período pandêmico. Assim como realizado anteriormente com os autores, todas as perguntas destinadas aos gestores foram analisadas e, a partir delas, foram separados os principais tópicos emergentes.

A análise das respostas teve início com a escuta atenta dos áudios das entrevistas, o que permitiu captar nuances discursivas importantes. Em seguida, procedeu-se à transcrição integral das entrevistas, possibilitando uma aproximação mais sistemática com o material. Cada transcrição foi lida individualmente, de modo a favorecer uma compreensão detalhada das experiências e percepções relatadas.

Na etapa seguinte, cada resposta foi segmentada em pequenos parágrafos, o que permitiu destacar as ideias centrais presentes nas falas. Posteriormente, essas ideias foram reorganizadas de acordo com as perguntas do questionário, sendo transformadas em conceitos-chave que orientaram a interpretação dos dados. Em continuidade a essa sistematização, o mesmo processo foi aplicado ao conjunto das respostas, que também foram convertidas em conceitos-chave, a fim de estruturar, de maneira coerente, as diferentes dimensões emergentes do discurso dos gestores. A última etapa consistiu na identificação e na classificação dos advérbios utilizados nos discursos — etapa fundamental para evidenciar como esses elementos linguísticos contribuíram para expressar posicionamentos, sentimentos e avaliações sobre o ensino durante a pandemia.

A partir desse mapeamento, realizou-se a análise discursiva do *corpus*, considerando as condições de produção, as posições-sujeito e as regularidades linguístico-discursivas que atravessam as formulações dos participantes. Para favorecer a compreensão do leitor acerca do modo como o material foi organizado e sistematizado, apresenta-se, a seguir, um recorte no Quadro 3 – Fragmento - Gestores, evidenciando exemplos representativos das temáticas e dos conceitos-chave identificados, bem como o encadeamento que sustenta os gestos analíticos desenvolvidos na seção de análise e discussão.

Quadro 3 – Fragmento – Gestores

FRAGMENTO - GESTORES			
EDUCAÇÃO PRESENCIAL, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E EDUCAÇÃO HÍBRIDA – CLASSIFICAÇÃO DE ACORDO COM A IMPORTÂNCIA			
GESTORES	CONCEITOS-CHAVE	IDENTIFICAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DOS ADVÉRBIOS	
		ELEMENTO	TIPO
GSPV2	Presencial, depois o híbrido e por último o EaD.	Depois	Advérbio de tempo
		Por último	Locução adverbial de tempo
GTPU2	Eu consideraria o híbrido como o mais importante, depois o presencial e por último o online.	Depois	Advérbio de tempo
		Por último	Locução adverbial de tempo
GSPU2	Mais importante o presencial, híbrido, depois à distância.	Depois	Advérbio de tempo
GSPU4	Presencial, híbrido e EAD, essa ordem é porque eu acredito que o contato com os alunos é muito importante. Nesse período da pandemia foi muito complicado a gente trazer a essência das nossas disciplinas para o contexto do online e a gente tem uma coisa do movimento humano do estar em contato que coloca o presencial nessa vertente de principal.	Nesse período	Locução adverbial de tempo
GTPV1	A construção por conta da pandemia e de uma educação a distância que já existe dentro do ensino presencial é uma trajetória sem volta. Para mim o Híbrido é o mais importante porque você trazer o presencial com alguns	Totalmente	Advérbio de modo

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

3.3.3 Fragmento – Professores

Os professores assumiram, ao longo desta pesquisa, um papel especialmente sensível não devido à atuação simultânea no ensino superior e técnico, característica comum a outros participantes, mas pela posição que ocupavam na mediação direta entre estudantes e instituições em um momento marcado por instabilidade e intensificação das demandas emocionais. Foram entrevistados 60 (sessenta) docentes, cujas narrativas permitiram observar, de maneira mais ampla, o que se passava na sociedade durante o período pandêmico. Seus relatos evidenciaram a convivência diária com estudantes que vivenciavam realidades heterogêneas, alguns em regime de *home office* e outros mantendo atividades presenciais, o que ampliava as desigualdades e repercutia diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Essa proximidade constante com os alunos expôs os professores a desafios que ultrapassavam suas responsabilidades acadêmicas. Muitos se viram diante de relatos de sofrimento, incerteza e sobrecarga emocional, percebendo-se limitados quanto à possibilidade de intervenção, mas ainda assim acolhendo as demandas que surgiam no cotidiano das interações pedagógicas. O distanciamento social, aliado ao acúmulo de tarefas e ao contato intenso com vivências diversas, tornou evidente o desgaste emocional que marcou essa etapa, refletindo, de maneira clara, os impactos da pandemia sobre a saúde mental desses profissionais.

O *corpus* de análise referente ao Fragmento – Professores foi constituído seguindo o mesmo rigor metodológico das etapas anteriores. No entanto, a identificação dos conteúdos-chave apresentou maior complexidade, uma vez que os professores frequentemente transformavam o momento da entrevista em um espaço de desabafo sobre suas condições de trabalho, suas experiências pessoais e os desafios enfrentados por seus alunos. Essa necessidade de expressão exigiu acolhimento e escuta atenta, provocando deslocamentos momentâneos do foco inicial da pesquisa, mas revelando aspectos fundamentais sobre o contexto vivido. O Quadro 4 – Fragmento - Professores, apresentado a seguir, reúne o recorte dos elementos centrais identificados nesses conjuntos de discursos, permitindo uma compreensão mais ampla das vozes docentes no período analisado.

Quadro 4 – Fragmento – Professores

FRAGMENTO - PROFESSORES			
EDUCAÇÃO PRESENCIAL, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E EDUCAÇÃO HÍBRIDA – CLASSIFICAÇÃO DE ACORDO COM A IMPORTÂNCIA			
PROFESSORES	CONCEITOS-CHAVE	IDENTIFICAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DOS ADVÉRBIOS	
		ELEMENTO	TIPO
PTPV5	Hoje para mim o Híbrido é o mais importante depois o presencial levando enquanto a minha realidade por que facilita para o aluno ele lê a teoria e ter a prática no Colégio. Esse tempo a mais para ele praticar o que a prende no Colégio é muito importante, antes eles não tinham esse costume e já estão começando a se adaptarem.	Hoje	Advérbio de tempo
		Depois	Advérbio de tempo/ordem
		A mais	Locução adverbial de intensidade/quantidade
		Antes	Advérbio de tempo
		Já	Advérbio de tempo (inceptivo)
PSPU6	Presencial, EaD e por último Híbrido, por que eu não tenho experiência com o híbrido. Prefiro o presencial porque dá para perceber mais as reações alunos e ter uma percepção do que eles estão absorvendo ou não, as dúvidas. A expressão deles, ou seja, o contato direto com o aluno é importante.	Por último	Locução adverbial de ordem
		Mais	Advérbio de intensidade/comparação
		Ou não	Locução adverbial de modalidade (alternância)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

3.3.4 Fragmento – Estudantes

Foram entrevistados sessenta estudantes dos ensinos superior e técnico, incluindo tanto aqueles que estavam iniciando seus cursos quanto os que estavam em fase de conclusão. De modo semelhante ao que ocorreu com os professores, os estudantes também demonstraram forte abalo em decorrência da pandemia; contudo, a natureza desse impacto se manifestou de forma distinta. Muitos deles expressaram, com insistência, a sensação de que não estavam aprendendo adequadamente. Em suas falas, o ponto central não era propriamente discutir se o Ensino Híbrido estava ou não funcionando, mas relatar que o processo de aprendizagem, em si, não estava sendo efetivo. Diversos depoimentos revelaram preocupações recorrentes, como a inadequação do ambiente doméstico para o estudo, a dificuldade de concentração, a ausência de privacidade e a precariedade da conexão com a internet.

Para muitos estudantes, a entrevista parecia constituir uma oportunidade de expressar, talvez pela primeira vez, que a experiência educacional vivida naquele contexto não correspondia às suas necessidades, e que, apesar dos esforços institucionais, o processo de aprendizagem continuava prejudicado. A análise desse conjunto de depoimentos seguiu o mesmo percurso metodológico adotado com os autores, gestores e os professores. Assim como nos demais fragmentos, as etapas foram integralmente aplicadas, desde a transcrição das entrevistas até a identificação e classificação dos advérbios utilizados pelos participantes. O recorte final desse *corpus* de análise pode ser observado no Quadro 5, apresentado a seguir. Considerando que a sistematização integral do material envolve um volume amplo de registros e categorias, optou-se aqui por apresentar uma amostra ilustrativa, suficiente para tornar visíveis as temáticas e os conceitos-chave que orientam a leitura discursiva deste fragmento. Desse modo, o quadro permite acompanhar o encadeamento analítico e a organização do *corpus* sem comprometer a fluidez do texto da tese.

Quadro 5 – Fragmento – Estudantes

FRAGMENTO - ESTUDANTES			
EDUCAÇÃO PRESENCIAL, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E EDUCAÇÃO HÍBRIDA – CLASSIFICAÇÃO DE ACORDO COM A IMPORTÂNCIA			
ESTUDANTES	CONCEITOS-CHAVE	IDENTIFICAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DOS ADVÉRBIOS	
		ELEMENTO	TIPO
ETPU3	Presencial, híbrido, a distância	A distância	Locução adverbial de modo
ETPU6	Presencial, distancia, híbrido – Eu acredito ou você tem tudo presencial ou tem tudo em EaD, a mistura fica confuso.	-	-
ESPU9	Presencial, híbrido e a distância . Eu consigo trabalhar bem tanto no presencial como no remoto. Eu tive no início problemas com a tecnologia por não ter acesso a um computador, mas depois eu consegui resolver este problema.	A distância	Locução adverbial de modo
		Bem	Advérbio de modo
		No início	Locução adverbial de tempo
		Depois	Advérbio de tempo
ETPV13	Presencial, híbrido, a distância	A distância	Locução adverbial de modo
ETPV9	Presencial, híbrido e a distância .	A distância	Locução adverbial de modo
ESPV9	Híbrido, presencial, a distância . Porque com o híbrido a gente consegue conciliar bastante entre aulas com o professor que a gente pode chegar e tirar dúvidas cara a cara o que ajuda bastante e o online dá mais liberdade de estudar na hora que se sente mais confortável .	A distância	Locução adverbial de modo
		Bastante (2 ocorrências)	Advérbio de intensidade
		Cara a cara	Locução adverbial de modo
		Na hora	Locução adverbial de tempo
		Mais confortável	Advérbio de intensidade + adjetivo com função adverbial de modo
ESPU8	Presencial, híbrido, a distância . Eu acredito que no presencial nós temos algumas vivências que talvez no híbrido nós não teríamos essa possibilidade.	A distância	Locução adverbial de modo
		No presencial	Locução adverbial de lugar
		Talvez	Advérbio de dúvida
		No híbrido	Locução adverbial de lugar
ESPU2	Presencial, híbrido e a distância . Eu tive experiência com os três e gosto mais do presencial.	A distância	Locução adverbial de modo

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Em síntese, os procedimentos metodológicos deste estudo se organizaram em dois movimentos analíticos complementares, cada qual sustentado por um *corpus* específico. No primeiro movimento, de natureza bibliográfico-discursiva, tomou-se como material de análise o conjunto de artigos científicos produzidos no período pandêmico, de modo a acompanhar como o “Ensino Remoto” foi definido e estabilizado no campo acadêmico, sobretudo pela recorrência de verbos, adjetivos e “termos-chave” que o configuram como uma modalidade de transição. No segundo movimento, de natureza empírica, o *corpus* foi constituído pelas entrevistas com autores, gestores, professores e estudantes, as quais foram organizadas em fragmentos discursivos, para observar como o Ensino Remoto e a Educação Híbrida foram significados a partir da experiência vivida. Esses dois gestos de análise, construídos na seção metodológica, não funcionam como etapa “prévia” isolada; ao contrário, eles compõem a base que será retomada e aprofundada na seção de Análise e Discussão dos Dados, estruturada em três momentos analíticos: um primeiro recorte voltado ao plano conceitual-institucional (definições do remoto), um segundo recorte centrado nas vozes dos sujeitos entrevistados e, por fim, um terceiro gesto de caráter propositivo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção busca analisar e discutir os dados produzidos no âmbito desta pesquisa, a partir de um percurso analítico estruturado em três momentos, ancorado nos pressupostos da Análise do Discurso de filiação francesa, conforme os estudos de Pêcheux e Orlandi. A análise não se orienta pela descrição factual dos fenômenos educacionais ocorridos durante a pandemia, mas pela interpretação dos sentidos produzidos nos discursos que circularam sobre o Ensino Remoto, a Educação Híbrida e as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais. Nessa perspectiva, os dados são compreendidos como materialidades discursivas historicamente situadas, atravessadas por condições de produção específicas, posições-sujeito distintas e memórias discursivas que incidem sobre o dizer. Assim, o que se analisa nesta seção não são experiências isoladas, mas os efeitos de sentido que emergem da relação entre linguagem, ideologia e história no contexto educacional pandêmico e pós-pandêmico.

O percurso analítico adotado organiza-se em três recortes complementares, que não configuram uma sequência temática linear, mas um movimento discursivo que parte do plano conceitual-institucional, atravessa a experiência vivida e culmina em um gesto propositivo. No primeiro momento, são analisados discursos acadêmicos que buscaram definir e legitimar o Ensino Remoto durante a pandemia, evidenciando disputas de sentido, tentativas de estabilização conceitual e silenciamentos relativos às condições concretas de acesso e aprendizagem. Nesse recorte, o Ensino Remoto é tomado como objeto de definição discursiva, e não como categoria pedagógica previamente estabelecida.

O segundo momento analítico desloca o olhar para as vozes de autores, gestores, professores e estudantes que vivenciaram a transição entre o regime de *homeclasse* e o retorno gradual às atividades presenciais. A análise dessas entrevistas permite observar como os sentidos do Ensino Remoto e do Ensino Híbrido são ressignificados a partir da experiência cotidiana, revelando contradições, ambiguidades e tensões entre o discurso normativo e a prática educacional concreta. Nesse conjunto discursivo, emergem marcas de sobrecarga, imprevisto, insegurança e desigualdade, as quais tensionam as narrativas de inovação e adaptação frequentemente associadas ao ensino mediado por tecnologias.

O terceiro momento analítico assume um caráter propositivo, articulando os resultados das análises anteriores à discussão do Desenho Universal para a Aprendizagem como possibilidade de fundamentação pedagógica da Educação Híbrida no cenário contemporâneo. O DUA não é mobilizado como método prescritivo ou solução técnica, mas como abordagem discursivamente situada, que emerge como resposta às fragilidades, aos silenciamentos e às exclusões identificadas nos discursos analisados. Nesse gesto, a pesquisa desloca o foco da adaptação individual dos sujeitos para a intencionalidade do planejamento pedagógico, reconhecendo a diversidade como princípio estruturante do processo educativo.

Dessa forma, a análise e a discussão dos dados desenvolvidas nesta seção buscam compreender como o Ensino Remoto e a Educação Híbrida são discursivamente construídos, disputados e ressignificados, ao mesmo tempo em que fundamentam a proposição de uma Educação Híbrida orientada por princípios inclusivos. Ao articular análise discursiva e proposição pedagógica, esta seção sustenta a tese de que o Desenho Universal para a Aprendizagem pode contribuir para a organização de práticas híbridas mais equitativas, reflexivas e coerentes com as demandas da educação no século XXI.

4.1 PRIMEIRO MOMENTO ANALÍTICO: O ENSINO REMOTO COMO OBJETO DE DEFINIÇÃO DISCURSIVA

O primeiro momento analítico concentra-se nos discursos que constroem o Ensino Remoto como resposta emergencial à interrupção das atividades presenciais, evidenciando efeitos de sentido associados à continuidade, à urgência e à centralidade da tecnologia. A análise do Ensino Remoto desenvolvida no início da seção de procedimentos metodológicos teve como objetivo compreender essa modalidade não como uma categoria pedagógica previamente definida, mas como um objeto discursivamente construído no contexto da pandemia da covid-19. Ao analisar artigos científicos publicados entre 2020 e 2021, foi possível evidenciar como o Ensino Remoto emergiu no discurso educacional como uma modalidade transitória, marcada pela urgência, pela improvisação e pela ausência de um arcabouço teórico consolidado. Essa abordagem permitiu compreender que os sentidos atribuídos ao Ensino Remoto não se estabilizam em um conceito único, mas se constituem a partir

de disputas discursivas atravessadas por condições históricas, institucionais e ideológicas específicas.

Nesse primeiro movimento analítico, realizado no âmbito metodológico da pesquisa, evidenciou-se que as tentativas de definição do Ensino Remoto estiveram fortemente vinculadas às necessidades institucionais de continuidade do calendário escolar e à mediação tecnológica emergencial, frequentemente aproximando-o da Educação a Distância, ainda que sem compartilhar de sua organização estrutural, metodológica e formativa. A análise dos objetivos e dos resultados dos artigos selecionados revelou, ainda, uma mudança progressiva no discurso acadêmico: inicialmente, foi orientado pela descrição e pela investigação do fenômeno; em seguida, passou a buscar análise, problematização e proposição, indicando a consolidação de um campo discursivo em torno da temática.

Esse conjunto de análises possibilitou a identificação de marcas linguísticas e discursivas relevantes, especialmente o uso de verbos e adjetivos que produziram efeitos de sentido associados à excepcionalidade, à transitoriedade e à adaptação forçada. Os chamados “termos-chave”, construídos a partir da recorrência de adjetivos nos resultados dos artigos, configuraram-se como memórias discursivas que atravessam o modo como o Ensino Remoto passou a ser significado no cenário educacional brasileiro. Tais memórias evidenciam, entre outros aspectos, o aprofundamento das desigualdades de acesso, a sobrecarga do trabalho docente, a fragilização dos vínculos pedagógicos e a centralidade da mediação tecnológica como elemento estruturante da experiência educacional pandêmica.

Nesse sentido, a análise desenvolvida na seção metodológica não se encerra em si mesma, mas cumpre a função de fundamentar discursivamente o percurso analítico que se desenvolve nesta seção de análise e discussão dos dados. Ao compreender o Ensino Remoto como uma modalidade de transição, cujos sentidos foram produzidos em condições excepcionais, torna-se possível analisar, de forma mais consistente, os deslocamentos discursivos que se operam na passagem para a Educação Híbrida, bem como as tensões entre discurso acadêmico, discurso institucional e experiência vivida por gestores, professores e estudantes.

Além disso, os dados anteriormente analisados evidenciam que a simples incorporação de tecnologias digitais ou a combinação entre presencial e *online* não são suficientes para responder às demandas educacionais contemporâneas. A reprodução de práticas tradicionais em ambientes virtuais e a ausência de um

planejamento pedagógico sensível à diversidade contribuíram para a manutenção e, em alguns casos, para o aprofundamento de processos de exclusão educacional. Esses elementos tornam-se centrais para a análise que se desenvolve nesta seção, à medida que justificam a necessidade de investigar como os diferentes sujeitos da educação significam o Ensino Remoto, o Ensino Híbrido e as práticas pedagógicas no contexto pós-pandêmico.

Dessa forma, é feita a análise das materialidades discursivas produzidas nas entrevistas, articulando-as aos eixos analíticos estabelecidos na pesquisa. Ao retomar os dados anteriormente analisados como condição de produção dos discursos atuais, a investigação busca compreender não apenas o que mudou no campo educacional, mas como os sentidos produzidos durante a pandemia continuam a incidir sobre as práticas, as expectativas e as proposições pedagógicas contemporâneas. Observa-se que os discursos analisados produzem efeitos de sentido que ora aproximam o Ensino Remoto da Educação a Distância, ora o apresentam como uma solução excepcional e temporária, marcada pela improvisação e pela urgência. Esses movimentos discursivos revelam disputas de sentidos em torno da legitimidade pedagógica, da mediação tecnológica e do papel do professor, ao mesmo tempo em que silenciam, em muitos casos, as desigualdades de acesso, as condições materiais de trabalho docente e as especificidades dos sujeitos aprendentes.

4.2 AS VOZES EM TRÂNSITO ENTRE O REMOTO E O PRESENCIAL: SEGUNDO MOMENTO ANALÍTICO⁶

O segundo momento analítico volta-se às entrevistas realizadas com autores, gestores, professores e estudantes que vivenciaram o período de transição entre o

⁶ Os autores citados neste segundo momento analítico participaram de entrevistas realizadas em ambiente online, previamente autorizadas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com gravação e posterior transcrição integral, ficando os respectivos registros sob guarda da pesquisadora, conforme previsto nas diretrizes éticas para pesquisas envolvendo seres humanos. Esses participantes autorizaram expressamente a divulgação de seus nomes no âmbito deste estudo. Os gestores, professores e estudantes também participaram de entrevistas, conduzidas tanto de forma online quanto presencial, igualmente mediante aceite do TCLE; contudo, por manterem vínculo institucional com organizações educacionais, optou-se pela preservação de suas identidades, sendo representados por códigos alfanuméricos. Tal procedimento visa assegurar o anonimato, a confidencialidade das informações e a minimização de riscos, em conformidade com a Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e demais normativas vigentes do Sistema CEP/Conep.

regime de *home classe* e o retorno gradual às atividades presenciais. Diferentemente do primeiro recorte, centrado no discurso acadêmico, este momento privilegia as vozes dos sujeitos diretamente envolvidos no cotidiano escolar, permitindo analisar como o Ensino Remoto é significado a partir da experiência vivida.

Nesse conjunto discursivo, emergem posições-sujeito marcadas por tensões, ambiguidades e deslocamentos. Enquanto alguns discursos reiteram a narrativa da adaptação bem-sucedida e da inovação pedagógica, outros evidenciam sentimentos de exaustão, insegurança, sobrecarga e dificuldades de aprendizagem. Tais contradições indicam que o discurso homogêneo da eficácia do Ensino Remoto é atravessado por fraturas, revelando a heterogeneidade constitutiva do dizer pedagógico em contexto pandêmico. A análise desses enunciados permite compreender como a experiência do ensino mediado por tecnologias reconfigura sentidos de presença, interação e avaliação, produzindo deslocamentos discursivos que tensionam as fronteiras entre o ensino remoto e o presencial.

Este segundo momento analítico desta investigação concentra-se na análise discursiva de dois roteiros de entrevista elaborados para públicos distintos. Um dos instrumentos foi direcionado a autores que produzem reflexão teórica sobre o Ensino Híbrido, enquanto o outro foi aplicado a gestores, professores e estudantes inseridos diretamente no cotidiano das instituições de ensino.

Apesar de possuírem formatos, enfoques e finalidades específicas, ambos os roteiros produzem material discursivo passível de articulação analítica, à medida que mobilizam sentidos relacionados ao Ensino Híbrido como prática educacional no contexto brasileiro contemporâneo.

Sob a perspectiva da Análise do Discurso de filiação francesa, a aproximação entre esses dois conjuntos de entrevistas não se fundamenta na equivalência formal das questões propostas, mas na possibilidade de se compreender como um mesmo objeto discursivo é significado a partir de diferentes posições-sujeito. Nesse sentido, o roteiro aplicado aos autores favorece a emergência de um discurso de caráter conceitual e normativo, no qual predominam esforços de definição, categorização e projeção do Ensino Híbrido como modelo ou proposta educacional. Em contraste, o roteiro destinado a gestores, professores e estudantes produz discursos ancorados na experiência concreta, nos quais se evidenciam avaliações situadas, relatos de dificuldades, percepções sobre limites institucionais e expectativas em relação às práticas híbridas.

A análise desses discursos é organizada por meio de eixos discursivos transversais, construídos com o objetivo de identificar regularidades e rupturas nos sentidos produzidos. As repetições discursivas observadas nos diferentes grupos indicam tentativas de estabilização do Ensino Híbrido como resposta educacional às transformações intensificadas no cenário pós-pandêmico. Por outro lado, as contradições que emergem entre os discursos revelam tensões significativas entre o plano normativo e o plano da prática pedagógica, sobretudo no que diz respeito à formação docente, às condições de acesso às tecnologias e às possibilidades reais de inclusão dos estudantes.

A análise dos discursos produzidos nas entrevistas organiza-se a partir de quatro eixos discursivos transversais, definidos com base na recorrência temática, na regularidade de determinadas marcas linguísticas e nos deslocamentos de sentido observados entre os diferentes grupos de sujeitos participantes da pesquisa. Esses eixos não correspondem a categorias fechadas, mas a movimentos interpretativos que permitem colocar em relação os discursos dos autores e aqueles produzidos por gestores, professores e estudantes, considerando as distintas posições-sujeito ocupadas por esses atores no campo educacional.

O eixo 1 analítico concentra-se na compreensão do Ensino Remoto e do Ensino Híbrido enquanto práticas educacionais. Nesse eixo, a análise busca identificar como os sujeitos definem, delimitam e diferenciam essas modalidades, observando especialmente os verbos, adjetivos e advérbios empregados para caracterizar suas finalidades, seus alcances e limites. Serão examinadas as repetições discursivas que contribuem para a naturalização do Ensino Híbrido como continuidade ou superação do Ensino Remoto, bem como os deslocamentos que evidenciam a permanência de sentidos associados à emergência, à provisoriedade ou à excepcionalidade herdadas do período pandêmico. A atenção volta-se, ainda, para os silenciamentos que acompanham essas definições, sobretudo no que se refere às condições materiais de sua implementação.

O eixo 2 analítico aborda a divergência entre o discurso normativo e a prática docente vivenciada. Nesse movimento, a análise privilegia os enunciados que tratam da atuação do professor, da formação necessária para o trabalho em contextos híbridos e das metodologias apontadas como centrais para esse modelo de ensino. Serão observadas as contradições entre os discursos que projetam um professor autônomo, inovador e permanentemente qualificado e aqueles que revelam

experiências marcadas por sobrecarga, improvisação e insegurança pedagógica. Os advérbios assumem papel central nesse eixo, pois permitem identificar os modos como os sujeitos qualificam suas ações e experiências, evidenciando limites, esforços e tensões que nem sempre aparecem de forma explícita nos discursos prescritivos.

O eixo 3 analítico dedica-se à problematização das desigualdades de acesso, das condições de inclusão e das assimetrias estruturais que atravessam os discursos sobre o Ensino Híbrido. Nesse eixo, a análise busca compreender como a questão da infraestrutura tecnológica, do acesso à internet e dos recursos institucionais é significada pelos diferentes sujeitos. Serão examinadas tanto as menções diretas às dificuldades enfrentadas quanto os modos de atenuação e silenciamento dessas desigualdades nos discursos de caráter mais institucional. A análise considera que a ausência ou a minimização de determinadas problemáticas também produz sentido, contribuindo para a naturalização de condições desiguais como se fossem exceções ou obstáculos pontuais, e não questões estruturais do sistema educacional.

O eixo 4 analítico volta-se à Educação Híbrida como proposta educacional para o século XXI. Nesse movimento, a análise investiga como os sujeitos projetam o futuro da educação a partir das experiências vividas durante o Ensino Remoto e das práticas híbridas emergentes. Serão analisados os enunciados que apresentam o Ensino Híbrido como possibilidade de inovação, flexibilização e ampliação das oportunidades de aprendizagem, bem como aqueles que expressam reservas, incertezas ou resistências em relação à sua consolidação. A atenção recai sobre os efeitos de sentido produzidos pelas expectativas de transformação educacional e sobre as memórias discursivas que retomam, de forma explícita ou implícita, os limites experimentados no período pandêmico. A articulação desses quatro eixos permite compreender o Ensino Híbrido como uma construção discursiva em processo, marcada por repetições que buscam estabilizar sentidos e por contradições que revelam disputas, tensões e deslocamentos.

4.2.1 Eixo 1: Ensino Remoto e Ensino Híbrido como práticas educacionais

A análise dos fragmentos produzidos pelos autores evidencia um movimento discursivo recorrente de estabilização conceitual do Ensino Híbrido, sustentado por marcas linguísticas que produzem efeitos de anterioridade, delimitação e correção de sentidos. Nesse conjunto de dizeres, o Ensino Híbrido é significado como prática

educacional que antecede o contexto pandêmico, sendo reiteradamente deslocado do Ensino Remoto, o qual passa a ocupar o lugar de experiência emergencial e contingente.

Esse funcionamento discursivo se materializa, de modo significativo, no uso de advérbios, especialmente de tempo, negação e restrição, que atuam como operadores de memória discursiva. Quando Andrea Filatro afirma que “já se falava no formato bimodal da modalidade presencial com a modalidade a distância” (Filatro, 2022), o advérbio “já” produz um efeito de anterioridade que reinscreve o Ensino Híbrido em um tempo histórico anterior à pandemia. Tal efeito discursivo não apenas localiza o híbrido no passado, mas também atua no apagamento de leituras que poderiam associá-lo diretamente ao Ensino Remoto vivenciado durante a crise sanitária. Segundo Orlandi (2015), os sentidos não estão contidos nas palavras, mas se produzem nas relações entre memória, história e ideologia. Nesse caso, o advérbio “já” mobiliza uma memória discursiva que legitima o Ensino Híbrido como prática planejada e consolidada, conferindo-lhe um estatuto de continuidade histórica. O Ensino Remoto, por sua vez, é silenciado como origem possível do híbrido, sendo implicitamente desqualificado como prática provisória.

Esse gesto de estabilização reaparece no discurso de Lilian Bacich, ao afirmar que o Ensino Híbrido “não se limita à mistura de ensino online com presencial” (Bacich, 2022). O advérbio de negação “não”, articulado ao verbo “limitar”, atua como operador de exclusão de sentidos. Discursivamente, o enunciado nega interpretações consideradas simplificadoras ou equivocadas, estabelecendo uma fronteira simbólica entre o que é reconhecido como Ensino Híbrido legítimo e o que é desqualificado como leitura superficial. Nesse funcionamento, observa-se o que Pêcheux (2014) denomina como processo de controle dos sentidos, no qual o discurso teórico busca regular o campo interpretativo, orientando o que pode ou não ser dito sobre determinado objeto. Ao negar que o híbrido se limite à alternância de modalidades, o discurso autoral produz um efeito de correção, reposicionando o conceito em um patamar de complexidade pedagógica superior.

José Moran, ao afirmar que “atualmente será necessário reconceituar o conceito devido à pandemia” (Moran, 2022), introduz um deslocamento importante nesse processo de estabilização. O advérbio “atualmente” ancora o enunciado no presente histórico, produzindo um efeito de atualização conceitual. Diferentemente dos fragmentos anteriores, esse advérbio não aponta para o passado, mas para um

tempo presente marcado pela instabilidade. O Ensino Híbrido, nesse discurso, aparece como conceito em movimento, tensionado pelas transformações impostas pela pandemia. Esse funcionamento revela uma contradição interna ao discurso teórico: ao mesmo tempo que se busca estabilizar o Ensino Híbrido como prática anterior e planejada, reconhece-se a necessidade de sua redefinição. Conforme Pêcheux (2014), é justamente na contradição entre formações discursivas que o sentido se produz, e não na homogeneidade dos dizeres. O advérbio “atualmente” evidencia essa tensão, mostrando que o conceito não está completamente fixado, mas atravessado por deslocamentos históricos.

Gustavo Hoffmann, por sua vez, mobiliza advérbios que evidenciam o descompasso entre conceituação e normatização institucional. Ao afirmar que “no entanto, quando iniciamos o híbrido, era possível utilizar apenas 20% da carga horária de forma não presencial” (Hoffmann, 2022), o autor articula a locução adversativa “no entanto” ao advérbio de restrição “apenas”. Esse funcionamento discursivo introduz um limite concreto à implementação do Ensino Híbrido, revelando que sua efetivação esteve condicionada por normativas institucionais. O advérbio “apenas” produz um efeito de redução, restringindo o alcance do híbrido e evidenciando que, apesar do discurso de inovação pedagógica, sua implementação foi controlada e limitada. Esse efeito reforça a contradição entre o discurso conceitual, que apresenta o Ensino Híbrido como proposta transformadora, e as condições materiais e normativas que regulam sua aplicação.

Em outro fragmento, João Mattar afirma que “atualmente não há o híbrido legalmente” (Mattar, 2022). Novamente, o advérbio “atualmente” opera como marcador de provisoriedade, inscrevendo o Ensino Híbrido em um campo de indefinição jurídica e institucional. O discurso autoral reconhece, assim, que o híbrido, embora amplamente discutido e defendido, ainda não se encontra plenamente legitimado no plano normativo.

Esse conjunto de fragmentos evidencia que, no discurso dos autores, os advérbios desempenham papel central na produção de sentidos sobre o Ensino Híbrido. Eles operam ora como marcadores de anterioridade e legitimação histórica (“já”), ora como operadores de exclusão e correção (“não”, “apenas”), ora como indicadores de instabilidade e atualização (“atualmente”). Esse funcionamento discursivo constrói o Ensino Híbrido como prática educacional planejada e

teoricamente fundamentada, mas simultaneamente atravessada por tensões, limites e contradições.

Conforme Orlandi (2013), o discurso se constitui sempre em relação ao que é dito e ao que é silenciado. No caso dos autores, o silêncio que atravessa esses dizeres recai sobre o Ensino Remoto como prática pedagógica possível. Ao ser constantemente deslocado para o lugar de emergência, imprevisto ou contingência, o Ensino Remoto é excluído como fundamento legítimo do Ensino Híbrido. Esse silenciamento, no entanto, será tensionado nos parágrafos seguintes, quando os discursos da gestão, da docência e dos estudantes reinscrevem o remoto como experiência central na significação do híbrido.

A análise dos fragmentos produzidos pelos gestores evidencia um funcionamento discursivo marcado pela tentativa de organizar, hierarquizar e regular as modalidades de ensino no interior das instituições educacionais. Diferentemente do discurso dos autores, que busca estabilizar conceitualmente o Ensino Híbrido, o discurso da gestão se constrói a partir de advérbios que produzem efeitos de ordenação, restrição, adiamento e dificuldade, revelando a distância entre o discurso normativo e a prática institucional concreta.

Um primeiro movimento discursivo recorrente nos fragmentos dos gestores diz respeito à hierarquização das modalidades de ensino. No enunciado “Presencial, depois o híbrido e por último o EaD” (GSPV2, 2022), os advérbios de ordem “depois” e a locução adverbial “por último” operam como organizadores simbólicos do sistema educacional. Esses operadores não apenas estabelecem uma sequência, mas produzem um efeito de valor, posicionando o ensino presencial como referência central e legitimada, enquanto o Ensino Híbrido ocupa um lugar intermediário e o EaD é deslocado para a última posição. Esse funcionamento discursivo evidencia a permanência de uma memória escolar tradicional, na qual a presença física continua a ser significada como condição primordial da legitimidade pedagógica. Conforme Orlandi (2015), a memória discursiva atua justamente na repetição de sentidos que se estabilizam historicamente, e, nesse caso, os advérbios reforçam a centralidade do presencial, mesmo em um contexto de ampliação das práticas híbridas.

Outro conjunto de fragmentos ancora o Ensino Remoto no tempo da exceção. Quando um gestor afirma que “nesse período da pandemia foi muito complicado” (GSPU4, 2022), a locução adverbial de tempo “nesse período” delimita historicamente a prática remota, circunscrevendo-a a um momento específico de crise. O advérbio

de intensidade “muito” intensifica o sentido de dificuldade, produzindo um efeito de desgaste institucional e pedagógico. Nesse funcionamento, o Ensino Remoto é significado como experiência necessária, porém indesejada, reforçando sua condição de prática emergencial.

Esse efeito de excepcionalidade contribui para o deslocamento do Ensino Híbrido para um lugar ambíguo. Embora o híbrido seja frequentemente citado como tendência ou possibilidade, ele aparece marcado por advérbios que produzem efeitos de suspensão e adiamento. No fragmento “ainda não está em prática” (GTPU4, 2022), o advérbio “ainda” atua como marcador de incompletude, indicando que a implementação do Ensino Híbrido permanece no campo do projeto ou da promessa institucional. Segundo Orlandi (2013), o advérbio “ainda” é particularmente produtivo na análise discursiva, pois aponta para aquilo que se anuncia, mas não se realiza, revelando o silêncio constitutivo do discurso. Nesse caso, o silêncio recai sobre as condições efetivas de implementação do híbrido, que permanecem não ditas, embora constantemente pressupostas.

Em outros fragmentos, o discurso da gestão mobiliza advérbios de restrição que limitam o alcance do Ensino Híbrido. Quando um gestor afirma que o híbrido é “apenas uma alternativa ao presencial” (GSPV2, 2022), o advérbio “apenas” produz um efeito de redução, diminuindo o estatuto do híbrido e subordinando-o ao modelo presencial. Esse funcionamento discursivo reforça a leitura do híbrido como prática complementar, e não como reorganização estrutural do processo educativo.

A dificuldade de implementação do Ensino Híbrido também é marcada por advérbios de intensidade. No enunciado “foi muito difícil implementar esse modelo” (GTPU3, 2022), o advérbio “muito” intensifica o sentido de obstáculo, associando o híbrido a uma experiência de sobrecarga institucional. Esse efeito tensiona o discurso teórico que apresenta o Ensino Híbrido como solução pedagógica, evidenciando que, no plano da gestão, ele é frequentemente significado como problema operacional.

Outro funcionamento discursivo relevante aparece na oposição entre presente e futuro. Ao afirmar que “é o que está sendo mais usado hoje em dia” e que “no futuro será o híbrido” (GTPU1, 2022), o gestor mobiliza locuções adverbiais que constroem uma temporalidade projetiva. O híbrido é deslocado para o futuro, enquanto o presente permanece dominado por práticas tradicionais. Esse funcionamento reforça a ideia de que o Ensino Híbrido ainda não se consolidou como prática cotidiana, sendo constantemente adiado em nome de um futuro idealizado.

Por fim, os advérbios de negação operam como marcadores de interdição prática. No fragmento “não temos estrutura adequada para isso” (GTPU4, 2022), o advérbio “não” atua como operador de impossibilidade, suspendendo a efetivação do Ensino Híbrido. O discurso da gestão, nesse caso, reconhece a relevância do híbrido, mas o inviabiliza a partir da ausência de condições materiais e organizacionais.

Esse conjunto de fragmentos evidencia que, no discurso dos gestores, o Ensino Híbrido é significado de forma ambígua: ao mesmo tempo que é reconhecido como tendência educacional, é limitado, adiado e subordinado ao ensino presencial. Os advérbios operam como marcas dessa contradição, organizando sentidos de hierarquização, suspensão e dificuldade.

Para Pêcheux (2014), o discurso não é homogêneo, mas atravessado por contradições que revelam as diferentes formações discursivas em jogo. No caso dos gestores, essas contradições evidenciam a distância entre o discurso de inovação pedagógica e as condições institucionais concretas de sua implementação. O Ensino Híbrido emerge, assim, como prática educacional em disputa, situada entre o reconhecimento discursivo e a impossibilidade prática.

A análise dos fragmentos produzidos pelos professores evidencia um funcionamento discursivo marcado por avaliações ambíguas, resistências simbólicas e condicionamentos práticos em relação ao Ensino Híbrido. Diferentemente do discurso dos autores, que busca estabilizar conceitualmente o híbrido, e do discurso da gestão, que o regula institucionalmente, o discurso docente se constrói no entremeio da experiência cotidiana, sendo atravessado de forma intensa pela memória do Ensino Remoto. Nesse conjunto de dizeres, os advérbios operam como marcadores centrais de avaliação, hierarquização e limitação da prática pedagógica, revelando como o Ensino Híbrido é significado a partir do fazer docente e não apenas do discurso normativo.

Um primeiro movimento recorrente nos fragmentos dos professores diz respeito à hierarquização entre o ensino presencial e as modalidades mediadas por tecnologias. No enunciado “a aula presencial ainda é melhor” (PTPU5, 2022), o advérbio “ainda” atua como operador de permanência, reafirmando a centralidade do presencial como parâmetro de qualidade pedagógica. Ao mesmo tempo, esse advérbio produz um efeito de adiamento do Ensino Híbrido, sugerindo que, apesar de sua presença no discurso educacional, ele não alcançou o estatuto de prática plenamente legitimada.

Tal funcionamento se reforça quando o mesmo professor afirma que o Ensino Híbrido “ainda está só na teoria” (PTPU5, 2022). O advérbio “ainda”, articulado ao advérbio de restrição “só”, produz um efeito de suspensão e desqualificação prática. O híbrido é reconhecido no plano conceitual, mas afastado da realidade da sala de aula, revelando a distância entre o discurso pedagógico institucional e a experiência concreta do professor. Segundo Orlandi (2015), esse tipo de marca linguística evidencia a tensão entre o dito e o vivido, mostrando que o discurso não reflete simplesmente a realidade, mas a produz simbolicamente. Nesse caso, os advérbios constroem o Ensino Híbrido como algo sempre por vir, nunca plenamente realizado.

Mais um funcionamento discursivo relevante aparece nos fragmentos que mobilizam advérbios de intensidade para avaliar a experiência do Ensino Remoto. No enunciado “foi muito difícil trabalhar dessa forma” (PSPV6, 2022), o advérbio “muito” intensifica o sentido de dificuldade, associando o ensino mediado por tecnologias a uma experiência de desgaste pedagógico e emocional. Esse efeito contribui para a construção de uma memória negativa do Ensino Remoto, que passa a atravessar a significação do Ensino Híbrido.

A memória negativa, por sua vez, manifesta-se também em fragmentos como “isso confunde muito o aluno” (PSPV11, 2022), nos quais o advérbio de intensidade “muito” amplia o efeito negativo atribuído às práticas híbridas ou *online*. Discursivamente, o digital aparece como espaço de instabilidade e confusão, em oposição ao presencial, que permanece associado à clareza e ao controle pedagógico.

Há um aspecto central no discurso docente: a marcação explícita da posição-sujeito, frequentemente realizada por meio de locuções adverbiais de ponto de vista. Quando um professor afirma que “para mim seria tranquilo trabalhar a distância” (PSPV2, 2022), a locução “para mim” desloca o enunciado do campo da generalização para o da experiência individual. Com esse funcionamento discursivo, se evidencia que o Ensino Híbrido não é apropriado de forma homogênea, mas condicionado pela trajetória, pela área de atuação e pela familiaridade do docente com as tecnologias digitais.

Conforme Pêcheux (2014), o sujeito do discurso não fala de um lugar neutro, mas a partir de uma formação discursiva que o constitui. Nesse sentido, o uso da locução “para mim” explicita a inscrição do sujeito em uma experiência particular,

relativizando qualquer tentativa de universalização do Ensino Híbrido como modelo pedagógico.

Os advérbios de negação também desempenham papel central na construção dos limites da prática docente. No fragmento “o contato com o aluno no presencial não pode ser nunca perdido” (PSPV6, 2022), o advérbio “não”, reforçado pelo advérbio de tempo “nunca”, produz um efeito de fechamento discursivo. O ensino presencial é significado como condição inegociável da prática pedagógica, e o Ensino Híbrido é admitido apenas à medida que não ameaça esse núcleo simbólico. A partir desse funcionamento discursivo, revela-se uma resistência profunda à ruptura com o modelo presencial tradicional, mesmo em contextos que demandam flexibilização. Conforme Orlandi (2013), os silêncios e negações do discurso indicam justamente os pontos de maior tensão ideológica. Aqui, o silêncio recai sobre a possibilidade de um Ensino Híbrido que reorganize estruturalmente a prática pedagógica.

Por fim, observa-se que, em alguns fragmentos, os advérbios de modo produzem efeitos de validação condicional do Ensino Híbrido. Quando um professor afirma que “o ensino a distância funciona bem” (PTPV2, 2022), o advérbio “bem” atua como operador avaliativo positivo, mas implícito e condicionado. O funcionamento discursivo sugere que o híbrido pode ser eficaz, desde que determinadas condições estejam presentes, o que reforça sua significação como prática possível, porém restrita.

Evidencia-se, a partir do conjunto de fragmentos avaliado, que, no discurso dos professores, o Ensino Híbrido é atravessado por avaliações contraditórias: ele é reconhecido como possibilidade pedagógica, mas frequentemente subordinado ao presencial; valorizado conceitualmente, mas limitado na prática; associado à inovação, mas contaminado pela memória negativa do Ensino Remoto.

Conforme Pêcheux (2014), é na contradição entre formações discursivas que os sentidos se produzem. No caso do discurso docente, essa contradição se manifesta entre o discurso institucional da inovação pedagógica e a experiência concreta da sala de aula, revelando que o Ensino Híbrido, longe de ser consenso, se constitui como prática educacional em permanente negociação.

A análise dos fragmentos produzidos pelos estudantes evidencia um funcionamento discursivo fortemente ancorado na experiência vivida do processo de ensino-aprendizagem. Diferentemente dos discursos dos autores, gestores e professores, que se organizam a partir de posições institucionais ou pedagógicas, o

discurso discente se constrói a partir do lugar do aprender, sendo atravessado por avaliações diretas, comparações e incertezas. Nesse conjunto de dizeres, os advérbios desempenham papel central na produção de sentidos sobre o Ensino Remoto e o Ensino Híbrido, operando como marcadores de intensidade, exclusão, dúvida e valorização da presença.

Um primeiro movimento recorrente nos fragmentos dos estudantes diz respeito à hierarquização explícita das modalidades de ensino a partir da aprendizagem percebida. No enunciado “no presencial eu consigo aprender muito mais” (ESPV14, 2022), a locução adverbial “muito mais” atua como intensificador avaliativo, produzindo um efeito de evidência em favor do ensino presencial. O advérbio não apenas expressa preferência, mas constrói o presencial como condição privilegiada da aprendizagem, reforçando a centralidade simbólica da sala de aula física.

É possível observar a repetição de tal funcionamento discursivo em fragmentos como “estar junto com o professor é melhor para aprender, você abstrai mais informações do que a distância” (ESPV2, 2022). Os advérbios “melhor” e “mais” organizam uma comparação hierárquica entre presencial e ensino mediado por tecnologias, atribuindo ao contato direto com o professor um valor pedagógico superior. O Ensino Híbrido, nesse dizer, é tensionado à medida que se aproxima do remoto, sendo aceito apenas quando preserva a proximidade com o docente.

A exclusão discursiva do Ensino Remoto se intensifica por meio de advérbios de negação. No fragmento “eu não consigo estudar em casa” (ESPU10, 2022), o advérbio “não” opera como marcador de impossibilidade, construindo o espaço doméstico como inadequado para o estudo. Esse funcionamento produz um efeito de interdição simbólica do Ensino Remoto, que passa a ser significado como prática inviável para a aprendizagem efetiva. Conforme Orlandi (2015), as negações no discurso indicam pontos de tensão ideológica, revelando aquilo que o sujeito não consegue ou não aceita significar como legítimo.

Um fragmento que também reforça esse efeito é “eu aprendo mais rápido do que se eu estiver só assistindo a um vídeo” (ESPU7, 2022). O advérbio “só” atua como operador de redução, minimizando o valor pedagógico do ensino mediado por vídeos. O Ensino Remoto é discursivamente reduzido a uma atividade passiva, em oposição à aprendizagem ativa associada ao presencial. Tal funcionamento contribui para a construção de uma memória discursiva negativa do ensino online, que atravessa a significação do Ensino Híbrido.

Entretanto, o discurso dos estudantes não se organiza apenas por rejeições. Em alguns fragmentos, os advérbios produzem deslocamentos que valorizam aspectos do ensino mediado por tecnologias. No enunciado “o online dá mais liberdade de estudar na hora que se sente mais confortável” (ESPV9, 2022), os advérbios “mais” e a locução “mais confortável” constroem o ensino *online* como espaço de autonomia e flexibilidade. Nesse funcionamento discursivo, o Ensino Híbrido aparece como possibilidade de conciliação entre liberdade e acompanhamento pedagógico, tensionando a oposição rígida entre presencial e remoto.

Também em fragmentos como “a gente consegue conciliar bastante” (ESPV9, 2022) tal deslocamento se manifesta. O advérbio “bastante”, aqui, atua como intensificador positivo, produzindo um efeito de equilíbrio discursivo. O Ensino Híbrido é significado como prática intermediária, capaz de articular vantagens do presencial e do *online*. No entanto, esse sentido positivo não se estabiliza completamente, sendo atravessado por incertezas.

A instabilidade do conceito de Ensino Híbrido no discurso estudantil aparece de forma explícita por meio de advérbios de dúvida. No fragmento “talvez no híbrido nós não teríamos essa possibilidade” (ESPU8, 2022), o advérbio “talvez” suspende o sentido, colocando o híbrido no campo da hipótese. Diferentemente do presencial, que aparece como referência segura, o Ensino Híbrido é significado como possibilidade ainda não plenamente testada ou compreendida. Assim, fica evidenciado que, para o estudante, o híbrido não se apresenta como prática consolidada, mas como alternativa em avaliação.

Segundo Pêcheux (2014), os advérbios de dúvida indicam a presença de sentidos em disputa, revelando que o discurso não se fecha, mas permanece aberto à interpretação. No caso do discurso discente, essa abertura demonstra a ausência de uma experiência híbrida plenamente estruturada, capaz de produzir segurança pedagógica.

Ao analisar o conjunto desses fragmentos, observa-se que o discurso dos estudantes constrói o Ensino Híbrido a partir de uma relação direta com o Ensino Remoto vivenciado durante a pandemia. A memória dessa experiência atravessa os dizeres, ora produzindo rejeição, ora permitindo a valorização de aspectos como flexibilidade e autonomia. Os advérbios operam como marcas dessa ambivalência, organizando sentidos de hierarquização, exclusão, conciliação e incerteza. Conforme

Orlandi (2013), o discurso se constitui sempre na relação entre o que é dito e o que é silenciado. No discurso dos estudantes, o silêncio recai sobre a possibilidade de um Ensino Híbrido plenamente estruturado e inclusivo. O híbrido é significado como prática intermediária, aceitável à medida em que não rompe com a centralidade do presencial, mas ainda incapaz de se afirmar como projeto pedagógico autônomo.

Assim, o funcionamento discursivo em questão fecha o percurso analítico iniciado com os autores, gestores e professores, evidenciando que o Ensino Híbrido se constitui como prática educacional em disputa, atravessada por diferentes posições-sujeito e marcada por contradições que se manifestam na materialidade linguística. A análise dos discursos demonstra que o Ensino Híbrido se constitui, ao longo do *corpus*, por meio de um movimento simultâneo de repetição e contradição. Os dois funcionamentos não se anulam, mas se articulam, produzindo sentidos que revelam o caráter disputado do Ensino Híbrido como prática educacional no contexto brasileiro contemporâneo.

Desse modo, o primeiro eixo permitiu compreender que o Ensino Híbrido não se configura como consenso pedagógico, mas como construção discursiva em disputa, atravessada pela memória do Ensino Remoto, pelas desigualdades de acesso, pelas condições institucionais e pelas experiências concretas de ensino e aprendizagem. A repetição discursiva sustenta o híbrido como resposta necessária ao presente, enquanto a contradição discursiva evidencia os obstáculos que impedem sua consolidação como prática educacional efetiva.

4.2.2 Eixo 2: divergência entre discurso e prática docente

A análise dos fragmentos produzidos pelos autores, a partir das respostas às questões do Apêndice B, mostra a construção de um discurso normativo que projeta um modelo idealizado de docência, de aprendizagem e de organização pedagógica no contexto do Ensino Híbrido. A estruturação desse discurso ocorre, de forma recorrente, por meio do uso de advérbios que marcam intensidade, continuidade e exigência, produzindo efeitos de evidência sobre a necessidade de formação docente permanente, autonomia discente e adoção de metodologias ativas como solução pedagógica.

Ao afirmar que o Ensino Híbrido exige professores “constantemente atualizados”, Andrea Filatro (2022) entende a formação docente como um processo

contínuo e ininterrupto. O advérbio “constantemente” atua como marcador de permanência, naturalizando a ideia de que a atualização profissional deve integrar, de forma regular e permanente, o fazer docente. Discursivamente, esse funcionamento produz um efeito de normatividade, no qual a formação deixa de ser compreendida como possibilidade contextual e passa a operar como exigência inerente à docência no Ensino Híbrido.

Filatro associa a formação à prática ao afirmar que a educação continuada deve ocorrer “na prática”, de modo que há uma intensificação desse efeito. A locução adverbial de modo desloca a formação do campo teórico para o cotidiano escolar, reforçando a ideia de que o professor deve aprender fazendo, ajustando-se continuamente às demandas pedagógicas. Conforme Orlandi (2015), uma formulação desse tipo produz sentidos de evidência, apagando as condições históricas, institucionais e materiais que sustentam ou dificultam tal prática.

De modo semelhante, João Mattar (2022) afirma que “atualmente, será necessário reconceituar e redefinir o conceito” de Ensino Híbrido. O advérbio “atualmente” ancora o discurso em um presente marcado pela urgência, produzindo um efeito de pressão histórica que legitima a necessidade imediata de mudança. O advérbio não apenas localiza temporalmente o dizer, mas constrói o presente como momento incontornável de transformação pedagógica, no qual a revisão conceitual e a formação docente não podem ser adiadas.

No discurso de Gustavo Hoffmann (2022), observa-se a intensificação desse modelo idealizado quando ele afirma ser preciso investir “muito” na formação dos professores para que compreendam as metodologias ativas e o uso da tecnologia educacional. O advérbio de intensidade “muito” amplia o grau de exigência formativa, reforçando a ideia de que a docência no Ensino Híbrido demanda elevado preparo técnico e pedagógico. Entretanto, esse discurso silencia sobre as condições institucionais e estruturais necessárias para tal investimento, produzindo um apagamento das limitações concretas da formação docente no contexto brasileiro.

No que se refere ao aluno, o discurso autoral projeta um sujeito autônomo e protagonista do processo de aprendizagem. Andrea Filatro (2022) afirma que o objetivo do Ensino Híbrido é “auxiliar o aluno a encontrar a autonomia”, construindo a autonomia como finalidade pedagógica central. Embora não se explicita em um advérbio isolado, tal funcionamento discursivo se ancora em locuções que

pressupõem progressão e desenvolvimento contínuos, reforçando a idealização do aluno como sujeito capaz de gerir o próprio percurso formativo.

O discurso de José Moran (2022), quando afirma que o Ensino Híbrido permite elaborar currículos “em parte construídos em grupo”, complexifica essa idealização. A locução adverbial “em parte” atua como marcador de limitação, indicando que a autonomia discente não é absoluta, mas parcial e compartilhada. Nesse funcionamento se revela uma ambiguidade discursiva: ao mesmo tempo que a autonomia é valorizada, é reconhecida como incompleta. Isso demonstra uma tensão entre a projeção do aluno autônomo e as condições reais de sua atuação.

As metodologias ativas emergem, nesse conjunto de dizeres, como eixo central de resolução pedagógica. Lilian Bacich (2022) afirma que o Ensino Híbrido “não se limita apenas à mistura entre *online* e presencial”. O advérbio “apenas” opera como marcador de restrição, negando leituras simplificadoras e delimitando o que não deve ser considerado Ensino Híbrido. As metodologias ativas são construídas, nesse funcionamento discursivo, como elemento essencial e diferenciador do híbrido, elevando-as ao estatuto de solução pedagógica legítima.

O mesmo movimento aparece no discurso de José Armando Valente (2022), quando afirma que o Ensino Híbrido “não é apenas uma mistura de modalidades”. A repetição do advérbio “apenas” em diferentes discursos autorais revela um esforço contínuo de correção e estabilização conceitual. Conforme Pêcheux (2014), quando um discurso precisa reiterar seus limites e definições, isso indica que o sentido permanece em disputa, exigindo constante reafirmação.

No discurso de Vani Kenski (2022), a idealização docente é intensificada ao afirmar que o professor precisa estar “bem preparado” para integrar pedagogicamente as tecnologias digitais. O advérbio de modo “bem” atua como intensificador qualitativo, produzindo um efeito de completude formativa. Discursivamente, constrói-se a imagem de um docente plenamente capacitado, capaz de articular conteúdos, metodologias e tecnologias de forma integrada. No entanto, esse funcionamento também naturaliza a exigência de preparo, apagando desigualdades de acesso à formação e às condições de trabalho docente.

De modo convergente, Andrea Filatro (2022) afirma que o professor deve atuar “cada vez mais como mediador da aprendizagem”. A locução adverbial “cada vez mais” produz um efeito de progressão contínua, projetando a docência como processo permanente de transformação. Segundo Pêcheux (2014), esse tipo de marca

linguística revela simultaneamente a exigência e a ausência, pois indica que o estado projetado ainda não foi plenamente alcançado.

Assim, os autores evidenciam a repetição discursiva da necessidade de formação e mudança pedagógica, sustentada por advérbios normativos que constroem um horizonte idealizado de docência, aprendizagem e organização pedagógica. Ao mesmo tempo, esse discurso antecipa a contradição central do segundo eixo, pois projeta sujeitos ideais que pouco dialogam com as condições concretas do cotidiano escolar. Essa idealização será tensionada nos parágrafos seguintes, a partir dos discursos de gestores, professores e estudantes, nos quais emergem advérbios que marcam sobrecarga, imprevisto, limitação e insegurança, configurando o eixo discurso prescritivo *versus* prática vivida.

A análise dos fragmentos discursivos produzidos pelos gestores, a partir das respostas às questões do Apêndice C, indica um deslocamento significativo em relação ao discurso normativo dos autores analisado. Enquanto, para os autores, o Ensino Híbrido foi significado a partir de uma lógica de idealização do professor qualificado, do aluno autônomo e das metodologias ativas como solução pedagógica, no discurso da gestão emergem sentidos marcados pela insuficiência formativa, pelo imprevisto institucional e pela limitação das condições concretas de implementação. Esses sentidos se materializam de forma recorrente por meio do uso de advérbios que operam como marcadores de intensidade, provisoriedade, restrição e incerteza.

Um primeiro funcionamento discursivo relevante aparece quando os gestores tratam de sua própria formação para o Ensino Híbrido. GSPV2 (2022) afirma: “Eu não sou muito conhecedora da parte pedagógica com relação ao ensino híbrido”. O advérbio de intensidade “muito” atua aqui como operador de atenuação, produzindo um efeito de distanciamento em relação ao domínio conceitual e pedagógico do híbrido. Diferentemente do discurso dos autores, que pressupõe professores “constantemente atualizados”, o discurso da gestão reconhece explicitamente a limitação de saberes, deslocando o Ensino Híbrido do campo da competência consolidada para o da aprendizagem incompleta.

O mesmo funcionamento discursivo reaparece no dizer de GTPV1 (2022), quando afirma que a formação em Ensino Híbrido ainda é “um cenário desconhecido para nós”. O advérbio “ainda” marca a provisoriedade desse conhecimento, produzindo um efeito de suspensão e adiamento. Conforme Orlandi (2015), advérbios dessa natureza constroem sentidos de algo que se anuncia como necessário, mas

que não se realiza plenamente, revelando a distância entre o discurso da necessidade e a materialidade da prática.

A formação docente surge, assim, como um campo marcado pelo imprevisto e pela fragmentação. GTPU3 (2022) explicita essa condição ao afirmar que realizou capacitações “de forma mais prática” e que, no que se refere às metodologias do Ensino Híbrido, “não fiz nenhuma capacitação”. O advérbio de modo “mais” reforça o caráter instrumental da formação recebida, centrada no uso de ferramentas tecnológicas, e não na reflexão pedagógica. O advérbio de negação “não” intensifica a ausência formativa, demonstrando a contradição central do segundo eixo: a idealização da formação docente no discurso teórico *versus* a formação técnica, pontual e insuficiente relatada na prática.

Os advérbios também operam fortemente na descrição das dificuldades do cotidiano escolar. GSPU4 (2022) afirma que, durante a pandemia, “foi muito complicado” manter a essência das disciplinas no ambiente *online*. O advérbio de intensidade “muito” intensifica o sentido de dificuldade, produzindo um efeito de desgaste institucional e emocional. Há um contraste entre tal funcionamento discursivo e o discurso autoral que apresenta o Ensino Híbrido como solução pedagógica estruturada e planejada.

Outro conjunto de fragmentos revela a limitação prática do Ensino Híbrido por meio de advérbios de negação e de tempo. GTPU4 (2022) afirma que o uso do híbrido “ainda não está em prática” na instituição. O advérbio “ainda” marca o adiamento da implementação, enquanto o advérbio de negação “não” opera como interdição prática. O Ensino Híbrido permanece, portanto, no campo da intenção e do projeto, e não da ação institucional efetiva.

A sobrecarga docente aparece de forma recorrente em fragmentos que destacam o esforço individual exigido pela ausência de diretrizes institucionais claras. GSPU6 (2022) afirma: “Eu venho tentando utilizar, mas eu sinto muita falta de critérios institucionais”. A locução verbal “venho tentando” indica esforço contínuo e prolongado, enquanto o advérbio de intensidade “muita” amplia o sentido de carência. Discursivamente, constrói-se a imagem de um Ensino Híbrido sustentado pelo empenho individual do professor, e não por uma política institucional estruturada.

A insegurança em relação à aprendizagem dos alunos também se manifesta por meio de advérbios de frequência. GTPU1 (2022) afirma que, no Ensino Híbrido, “muitas vezes eu não sei se o aluno realmente aprendeu”. O advérbio “muitas vezes”

produz um efeito de recorrência da dúvida, fragilizando a confiança nos processos de avaliação e acompanhamento pedagógico. Conforme Orlandi (2015), advérbios de frequência constroem regularidades discursivas, indicando que a dúvida não é episódica, mas constitutiva da prática vivida.

No que se refere aos pontos negativos do Ensino Híbrido, os advérbios operam novamente como marcadores de limitação e exclusão. GSPV2 (2022) afirma que o híbrido “funciona muito” apenas para alunos com perfil autodidata. O advérbio “muito” intensifica o funcionamento positivo, mas o efeito discursivo de restrição delimita esse funcionamento a um grupo específico, excluindo grande parte dos estudantes. Assim, a autonomia discente, amplamente idealizada no discurso dos autores, revela-se como privilégio de poucos na prática institucional.

Segundo Pêcheux (2014), é na contradição entre o dizer idealizado e o dizer da experiência que o discurso revela sua historicidade. No fragmento 2 - Gestores, os advérbios não operam para intensificar soluções, mas para marcar limites, esforços, adiamentos e incertezas. Eles produzem sentidos de precarização, imprevisto e insegurança pedagógica, configurando, de forma nítida, a divergência central desse eixo. Dessa forma, o discurso dos gestores explicita a contradição discursiva entre a idealização do docente e do aluno, presente no discurso dos autores, e os relatos de sobrecarga, imprevisto e limitação que emergem da prática institucional. Ao mesmo tempo, mantém-se a repetição discursiva da necessidade de formação e mudança pedagógica, agora ressignificada como demanda ainda não atendida. Tal funcionamento discursivo prepara o terreno para o assunto seguinte, no qual os professores e estudantes aprofundam essas tensões a partir da experiência direta do cotidiano escolar.

No discurso dos professores, a divergência entre o ideal pedagógico associado ao Ensino Híbrido e as condições concretas de sua realização emerge de forma contundente por meio da materialidade linguística, especialmente pelo uso recorrente de advérbios que marcam intensidade, limitação, esforço e provisoriedade. Diferentemente do discurso dos autores, que projeta um professor qualificado e um aluno autônomo como figuras estabilizadas, o discurso docente se constrói a partir do vivido, revelando tensões, adaptações e inseguranças.

Em um primeiro fragmento, o professor afirma: “eu não tenho experiência com o híbrido” (PSPU6, 2022). O advérbio de negação “não” produz um efeito de ruptura com o discurso prescritivo que supõe domínio prévio das metodologias híbridas. Fica

evidenciado, com esse funcionamento discursivo, um deslocamento entre o lugar atribuído ao professor no discurso teórico e o lugar efetivamente ocupado na prática. Conforme Orlandi (2015), a negação não apaga o sentido, mas o reinscreve como falta, produzindo um dizer atravessado pela ausência de condições históricas e formativas.

Esse efeito se intensifica quando o professor declara: “nunca estudei nada conceitual sobre o assunto” (PSPU13, 2022). O advérbio “nunca”, de valor absoluto, constrói um sentido de inexistência total de formação conceitual, rompendo com a ideia de que a implementação do Ensino Híbrido se dá de forma planejada e fundamentada. Em termos discursivos, observa-se aqui o que Pêcheux (2014) denomina deslizamento entre formações discursivas: o professor fala a partir de uma formação marcada pela improvisação, enquanto o discurso institucional opera na lógica da normatização.

A marca do esforço individual aparece de forma reiterada em fragmentos como: “eu venho tentando utilizar o ensino híbrido” (PSPV13, 2022). A locução verbal “venho tentando” opera como marcador de processo inacabado, produzindo um efeito de continuidade sem garantia de êxito. Com isso, o Ensino Híbrido é construído como tentativa, e não como prática consolidada por esse funcionamento discursivo. O advérbio implícito de esforço indica que a responsabilidade pela implementação recai sobre o professor individualmente, deslocando o papel da instituição.

A provisoriedade também se manifesta quando o professor afirma: “utilizo muito pouco” (PSPU8, 2022). A combinação dos advérbios “muito” e “pouco” produz um efeito paradoxal de intensidade limitada, sinalizando uma prática restrita e insuficiente. É esse funcionamento discursivo que demonstra que o Ensino Híbrido não se apresenta como eixo estruturante da prática docente, mas como recurso pontual, acionado conforme possibilidades circunstanciais.

Outro fragmento revela claramente a tensão entre idealização e realidade: “a modalidade híbrida ainda está só na teoria” (PTPU5, 2022). O advérbio “ainda” marca continuidade temporal e atraso, enquanto “só” atua como advérbio de restrição, produzindo o sentido de que o híbrido permanece no plano discursivo, sem efetivação prática. Segundo Orlandi (2013), advérbios de continuidade operam como marcas do não-dito, revelando aquilo que permanece por fazer no interior das políticas educacionais.

A insegurança docente se explicita em enunciados como: “eu não sei se o que eu faço é híbrido” (PSPU4, 2022). O advérbio de negação “não” associado ao verbo saber constrói um sujeito hesitante, cuja prática não encontra respaldo conceitual claro. A figura do professor especialista, amplamente mobilizada no discurso dos autores, se rompe com esse funcionamento discursivo, revelando a fragilidade das mediações institucionais.

A experiência pandêmica surge como marco discursivo relevante, mas também como fonte de tensão. Ao afirmar que “no remoto tivemos tudo completamente *online*” (PTPU15, 2022), o advérbio “completamente” intensifica o caráter totalizante da experiência, produzindo um efeito de excesso que contrasta com a proposta equilibrada do Ensino Híbrido. Essa memória do remoto atravessa o discurso docente e interfere na significação do híbrido, frequentemente associado a sobrecarga e dispersão.

Em outro fragmento, o professor relata: “a gente teve que se adaptar” (PTPU6, 2022). A locução verbal associada ao advérbio implícito de obrigatoriedade produz o sentido de imposição, e não de escolha pedagógica. Pêcheux (2014) destaca que o discurso da adaptação muitas vezes encobre relações de poder, naturalizando processos que, na realidade, são impostos pelas condições históricas.

A repetição discursiva que atravessa o discurso dos professores reside na necessidade de formação e mudança pedagógica. Essa repetição aparece em enunciados como “falta qualificação específica para o híbrido” (PSPU11, 2022) e “nunca fiz curso sobre ensino híbrido” (PTPV8, 2022). No entanto, diferentemente do discurso dos autores, essa necessidade não é projetada como horizonte inovador, mas como lacuna concreta que compromete a prática.

A contradição discursiva central do fragmento 3 - Professores se estabelece entre a idealização do docente autônomo, inovador e tecnicamente preparado e os relatos de sobrecarga, improviso e insegurança que marcam o cotidiano escolar. Os advérbios analisados funcionam como marcas linguísticas dessa contradição, revelando que o Ensino Híbrido, longe de se constituir como prática estabilizada, permanece em disputa no interior do discurso docente. Assim, o discurso dos professores demonstra que a divergência entre discurso e prática não é resultado de resistência individual, mas efeito das condições históricas, formativas e institucionais que atravessam o trabalho docente.

No discurso dos estudantes, a divergência entre o discurso pedagógico idealizado e a prática educacional concreta se manifesta de forma sensível e direta. Os fragmentos analisados evidenciam que a autonomia discente, amplamente valorizada no discurso dos autores, é ressignificada a partir da experiência vivida, sendo atravessada por advérbios que marcam esforço excessivo, limitação da aprendizagem, provisoriedade das práticas e insegurança quanto ao próprio processo formativo.

Um primeiro funcionamento discursivo relevante aparece nos fragmentos que avaliam a exigência de organização e responsabilidade atribuída ao aluno. Em um dos enunciados, o estudante afirma que o Ensino Híbrido “exige muito mais organização do aluno” (ESPU14, 2022). O advérbio de intensidade “muito mais” produz um efeito de ampliação da carga discente, deslocando a autonomia de um valor positivo para uma exigência onerosa. Discursivamente, a autonomia deixa de ser escolha pedagógica e passa a ser obrigação, o que tensiona o discurso autoral que a apresenta como condição natural do Ensino Híbrido.

Esse funcionamento se reforça quando outro estudante afirma que “às vezes fica difícil acompanhar tudo” (ESPV11, 2022). A locução adverbial “às vezes” atua como atenuador, mas, ao mesmo tempo, legitima a recorrência da dificuldade. O advérbio “difícil”, associado ao acompanhamento das atividades, evidencia que a organização exigida pelo Ensino Híbrido não se traduz automaticamente em aprendizagem efetiva.

A limitação da prática pedagógica aparece também nos fragmentos que avaliam o papel do professor no contexto híbrido. Um estudante afirma que “às vezes o professor também não sabia lidar com a plataforma” (ESPV9, 2022). O advérbio de frequência “às vezes” produz um efeito de recorrência moderada, mas suficiente para desestabilizar a imagem do professor plenamente preparado. Esse funcionamento discursivo reforça a contradição central do segundo eixo, ao evidenciar que a idealização docente não se sustenta na prática cotidiana.

Outro fragmento aponta que, no Ensino Remoto e Híbrido, “o professor explicava rápido demais” (ESPU7, 2022). O advérbio de intensidade “demais” produz um efeito de excesso, indicando que o ritmo das aulas não considerava as dificuldades dos estudantes. Com esse efeito discursivo se evidencia que a mediação pedagógica, central no discurso das metodologias ativas, não se realiza de forma equitativa, aprofundando desigualdades de aprendizagem.

A provisoriedade do Ensino Híbrido se manifesta de forma explícita em enunciados que associam o modelo a uma experiência ainda instável. Um estudante afirma que “parece que o híbrido ainda não está organizado” (ESPU10, 2022). O advérbio “ainda” marca continuidade temporal e adiamento, produzindo o sentido de que o modelo permanece inacabado. Conforme Orlandi (2015), advérbios dessa natureza operam como marcas do não realizado, revelando aquilo que permanece como promessa no discurso institucional.

A insegurança quanto à própria aprendizagem aparece de forma recorrente. Em um fragmento, o estudante afirma: “eu não sei se aprendi tudo como deveria” (ESPV13, 2022). O advérbio de negação “não”, associado ao verbo de saber, constrói um sujeito em dúvida sobre seu processo formativo. Esse funcionamento discursivo evidencia que a autonomia discente, longe de produzir segurança, pode gerar incerteza quando não acompanhada de mediações pedagógicas consistentes.

Outro estudante afirma que “no presencial eu aprendo bem melhor” (ESPV14, 2022). O advérbio “bem” intensifica a comparação positiva com o ensino presencial, reforçando sua centralidade simbólica. O Ensino Híbrido aparece, assim, como prática secundária, cuja eficácia é constantemente medida em relação ao presencial, e não a partir de seus próprios pressupostos pedagógicos.

A repetição discursiva que atravessa o discurso dos estudantes reside na necessidade de apoio pedagógico e organização mais clara do processo educativo. Essa repetição se manifesta em enunciados que apontam que “faltou orientação” (ESPU12, 2022), que “nem sempre ficou claro o que fazer” (ESPV8) e que “era difícil se organizar sozinho” (ESPU6, 2022). Os advérbios “nem sempre”, “sozinho” e “difícil” operam como marcas linguísticas da fragilidade da autonomia discente quando não sustentada institucionalmente.

A contradição discursiva se estabelece entre o aluno autônomo, ativo e protagonista, projetado no discurso dos autores, e o estudante real, que relata esforço excessivo, insegurança e necessidade constante de mediação. Conforme Pêcheux (2014), essa contradição não representa incoerência, mas o próprio funcionamento do discurso, no qual diferentes posições-sujeito produzem sentidos distintos para um mesmo objeto.

Assim, o Fragmento 4 - Estudantes demonstra que a divergência entre discurso e prática docente não se limita ao trabalho do professor, mas atravessa diretamente a experiência discente. Os advérbios analisados funcionam como operadores centrais

dessa tensão, inscrevendo no discurso os limites do Ensino Híbrido enquanto prática educacional efetiva.

O segundo eixo demonstra que a divergência entre discurso e prática docente não é resultado de resistência individual à inovação pedagógica, mas efeito das condições históricas e institucionais de implementação do Ensino Híbrido. Ao evidenciar o papel regulador dos advérbios normativos e sua contraposição aos advérbios que marcam limitação e esforço, a análise revela como o discurso educacional contemporâneo produz sujeitos ideais que não encontram correspondência plena na realidade escolar. Esse fechamento consolida o segundo eixo, pois explicita o ponto de inflexão entre a prescrição pedagógica e a experiência concreta. É a partir dessa tensão que se abre, no terceiro eixo, a discussão sobre desigualdade, acesso e inclusão, bem como a necessidade de propostas metodológicas que reconheçam a heterogeneidade dos sujeitos e dos contextos.

4.2.3 Eixo 3: desigualdade, acesso e inclusão

A análise dos fragmentos discursivos produzidos pelos autores, a partir das temáticas relacionadas às questões do Apêndice B, evidencia um funcionamento discursivo marcado pelo reconhecimento das desigualdades educacionais no contexto do Ensino Híbrido, ainda que esse reconhecimento seja frequentemente atenuado por meio do uso de advérbios de progressão, generalização e temporalidade. Trata-se de um discurso que admite a existência de barreiras de acesso e inclusão, mas as reinscreve em uma lógica de adaptação gradual e expectativa de superação futura.

No discurso de Eliane Schlemmer (2022), esse funcionamento aparece quando a autora afirma que o ensino híbrido passou a ganhar maior visibilidade “recentemente, embora práticas mediadas por tecnologias já estivessem presentes desde 1985”. A presença do advérbio temporal “recentemente” produz um efeito de novidade conceitual, enquanto a referência a uma temporalidade longa desloca a discussão sobre desigualdade para um plano histórico mais amplo. Discursivamente, esse movimento suaviza a materialidade das desigualdades atuais, sugerindo que os entraves não decorrem da ausência tecnológica, mas de processos conceituais ainda em consolidação.

De modo semelhante, João Mattar (2022) afirma que “atualmente será necessário reconceituar e redefinir o conceito de ensino híbrido”. O advérbio “atualmente” ancora o discurso em um presente marcado pela urgência de mudanças, produzindo um efeito de pressão histórica controlada. Esse funcionamento discursivo desloca as desigualdades estruturais para o campo da contingência, apresentando-as como desafios circunstanciais passíveis de reorganização conceitual. Conforme Orlandi (2015), esse tipo de marca linguística contribui para a naturalização dos problemas educacionais como etapas transitórias.

No discurso de Lilian Bacich (2022), a desigualdade aparece de forma atenuada quando a autora afirma que “o ensino híbrido tornou-se amplamente conhecido no cenário educacional brasileiro”. O advérbio de generalização “amplamente” produz um efeito de alcance coletivo e homogeneizador, sugerindo difusão e acesso generalizado. Discursivamente, a circulação do conceito passa a operar como sinônimo de inclusão, apagando as diferenças regionais, institucionais e socioeconômicas que atravessam a materialidade da prática educacional.

Também em José Armando Valente (2022) se observa tal funcionamento, quando afirma que “atualmente a educação híbrida tornou-se um termo bastante abrangente”. O advérbio de intensidade “bastante” amplia o campo semântico do conceito, reforçando sua disseminação discursiva. Entretanto, essa ampliação não é acompanhada de uma problematização das condições reais de acesso, produzindo um efeito de inclusão abstrata que não se sustenta na materialidade concreta da prática educativa.

A atenuação das desigualdades também se manifesta no discurso de Andrea Filatro (2022), quando a autora afirma que “os desafios de implementação do ensino híbrido tendem a ser enfrentados progressivamente”. O advérbio “progressivamente” constrói um efeito de evolução contínua e controlada, deslocando as barreiras de acesso para um horizonte futuro de superação. Com esse funcionamento discursivo, se suaviza a urgência da desigualdade, reinscrevendo-a em um tempo pedagógico de adaptação.

De modo convergente, Vani Kenski (2022) afirma que “a inserção das tecnologias na educação ocorre gradualmente, acompanhando mudanças culturais e institucionais”. O advérbio “gradualmente” opera como marcador de lentidão aceitável, produzindo um efeito de normalização da desigualdade no tempo. Discursivamente, a

exclusão digital deixa de ser significada como problema estrutural imediato e passa a ser tratada como etapa natural de um processo histórico mais amplo.

Segundo Pêcheux (2014), quando um discurso reconhece um problema, mas o reinscreve sistematicamente em cadeias de progressão, generalização ou temporalidade dilatada, ocorre um processo de atenuação discursiva. No Fragmento – 1 Autores, no terceiro eixo, os advérbios presentes nos enunciados analisados operam exatamente nesse sentido: reconhecem as desigualdades, mas deslocam sua materialidade para um campo de resolução futura, minimizando sua presença no presente.

Assim, o discurso dos autores constrói a desigualdade como obstáculo reconhecido, porém administrável, projetando a inclusão como resultado natural da expansão conceitual e da reorganização institucional. Desse modo, o funcionamento discursivo antecipa a contradição central do terceiro eixo, que se tornará explícita nos discursos de gestores, professores e estudantes — nos quais a desigualdade não aparece como processo gradual, mas como experiência concreta de exclusão, limitação de acesso e precariedade estrutural.

A análise dos fragmentos discursivos produzidos pelos gestores, organizados tematicamente no Apêndice C, demonstra um deslocamento significativo em relação ao discurso dos autores. Enquanto no Fragmento – 1 Autores a desigualdade foi reconhecida de modo atenuado, frequentemente reinscrita em uma lógica de progressão gradual e generalização conceitual, no discurso da gestão emergem sentidos fortemente ancorados na materialidade concreta das condições de acesso, revelando limites estruturais, exclusão digital e desigualdades socioeconômicas persistentes.

É de forma recorrente, por meio de advérbios de negação, intensidade e frequência, os quais deixam de suavizar a desigualdade para explicitá-la como obstáculo imediato à implementação do Ensino Híbrido que esse funcionamento discursivo se manifesta. Em um dos fragmentos, um gestor afirma: “quando se trabalha com alunos de baixa renda e o aluno não tem acesso ao conteúdo *online* por não ter as ferramentas necessárias” (GTPU2, 2022). O advérbio de negação “não” atua como operador de interdição, produzindo um efeito de impossibilidade prática. Diferentemente do discurso autoral, que projeta a inclusão como horizonte progressivo, aqui o acesso é marcado como ausência concreta e impeditiva.

A exclusão digital também aparece associada à desigualdade territorial. Um gestor afirma que “quando a gente pensa em regiões muito remotas do Brasil onde é difícil você levar a universidade, é difícil levar cursos” (GTPU3, 2022). O advérbio de intensidade “muito” e a repetição da estrutura “é difícil” constroem um efeito de reforço da precariedade, evidenciando que o Ensino Híbrido, embora discursivamente apresentado como solução de acesso, esbarra em limites geográficos e logísticos profundos. Nesse caso, a desigualdade não é tratada como etapa transitória, mas como condição estrutural.

Outro funcionamento recorrente diz respeito à ausência de infraestrutura tecnológica básica. Um gestor aponta que “o acesso às ferramentas necessárias, principalmente internet e computador” (GTPU4, 2022) constitui um dos principais entraves ao Ensino Híbrido. O advérbio “principalmente” atua como marcador de hierarquização, indicando que, entre os diversos problemas possíveis, a falta de acesso tecnológico ocupa lugar central. Assim, a materialidade da exclusão, deslocando o debate do campo pedagógico para o campo das condições objetivas de vida dos estudantes, é reforçada por esse funcionamento discursivo.

A desigualdade também aparece vinculada à maturidade exigida dos alunos, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade. Um gestor afirma que “o ensino híbrido exige do aluno uma maturidade muito grande quando a turma não tem essa maturidade” (GSPU4, 2022). O advérbio de intensidade “muito” amplia o grau de exigência atribuído ao aluno, enquanto a negação implícita (“não tem essa maturidade”) revela a inadequação entre o modelo proposto e a realidade discente. Discursivamente, a exclusão se produz não apenas pela falta de acesso tecnológico, mas também pela incompatibilidade entre exigências pedagógicas e condições formativas reais.

A frequência das dificuldades é marcada por advérbios que produzem efeito de recorrência. Um gestor relata que “muitas vezes o problema não é o conteúdo, mas a falta de ferramentas para trabalhar este conteúdo” (GTPV1, 2022). A locução adverbial “muitas vezes” constrói a desigualdade como experiência reiterada, não episódica. Conforme Orlandi (2015), advérbios de frequência operam na produção de regularidades discursivas, evidenciando que a exclusão não é exceção, mas parte constitutiva do cotidiano educacional.

A exclusão social e relacional também emerge como dimensão relevante. Um gestor afirma que “nem todo mundo tem a disciplina de estar trabalhando ou

estudando *online*” (GSPV1, 2022). O advérbio de negação “nem” amplia o alcance da exclusão, produzindo um efeito de generalização negativa que contrasta com o discurso autoral da autonomia discente. Aqui, a desigualdade não se limita ao acesso tecnológico, mas envolve condições subjetivas, organizacionais e sociais que dificultam a permanência e o engajamento dos estudantes.

Em outro fragmento, a exclusão aparece associada à perda de convivência e socialização. Um gestor afirma que “no dia a dia eles foram conquistando novamente esses hábitos de convivência” (GTPV2, 2022), ao se referir ao retorno pós-pandemia. O advérbio temporal “novamente” indica que algo foi perdido e precisou ser reconstruído, evidenciando que a experiência remota e híbrida intensificou processos de isolamento social. Esse funcionamento discursivo reforça a materialidade dos efeitos da exclusão para além do acesso tecnológico, alcançando dimensões relacionais e formativas.

A desigualdade também se manifesta na dificuldade de acompanhamento familiar, especialmente nos níveis iniciais da educação. Um gestor questiona: “na educação básica quem vai acompanhar?” e completa: “Pai e mãe que muitas vezes têm que trabalhar o dia inteiro” (GSPV2, 2022). A locução adverbial “muitas vezes” produz um efeito de recorrência social, revelando que a exclusão não é apenas tecnológica, mas atravessada por condições de trabalho, renda e tempo das famílias. O Ensino Híbrido, nesse discurso, escancara e amplia desigualdades preexistentes.

Segundo Pêcheux (2014), é na contradição entre a generalização conceitual e a materialidade dos dizeres que o discurso revela seus limites. No Fragmento 2 - Gestores, no terceiro eixo, os advérbios deixam de operar como atenuadores e passam a funcionar como marcas de intensidade, negação e recorrência da exclusão. Eles produzem sentidos de impossibilidade, precariedade e desigualdade estrutural, em contraste direto com o discurso autoral que projeta a inclusão como processo gradual e administrável.

Assim, o discurso dos gestores explicita a contradição central desse eixo: enquanto o Ensino Híbrido é concebido teoricamente como proposta inclusiva e adaptável, na prática institucional ele se depara com barreiras concretas de acesso, infraestrutura, maturidade discente e condições socioeconômicas. A repetição discursiva do reconhecimento das barreiras se mantém, mas a contradição se intensifica, pois a desigualdade deixa de ser abstração conceitual e se apresenta como experiência vivida e limitadora. Esse funcionamento prepara o terreno para os

parágrafos seguintes, nos quais os discursos de professores e estudantes aprofundam e complexificam ainda mais a materialidade da exclusão.

A análise dos fragmentos discursivos produzidos pelos professores mostra que o Ensino Híbrido, quando significado a partir da prática docente, desloca-se do campo da atenuação conceitual das desigualdades para o da materialidade concreta da exclusão, do acesso desigual e das limitações estruturais. Diferentemente do discurso autoral, que tende a mobilizar advérbios de progressão e generalização para suavizar os efeitos da desigualdade, o discurso docente recorre a advérbios que marcam restrição, insuficiência, recorrência e impossibilidade prática, tornando visíveis os limites cotidianos da implementação do Ensino Híbrido.

Um primeiro funcionamento discursivo relevante aparece quando os professores associam o Ensino Híbrido à ausência de condições materiais mínimas. Em um dos fragmentos, afirma-se que “ter internet que não é para todos, equipamentos que nem todos têm” (PSPU3, 2022). O advérbio de negação “nem”, articulado à repetição de “todos”, produz um efeito de exclusão explícita, rompendo com qualquer tentativa de universalização do acesso. Discursivamente, a desigualdade não é apresentada como etapa transitória, mas como condição estrutural do processo educativo. Conforme Orlandi (2015), a negação funciona como operador que demonstra o que falta nas condições de produção do discurso.

Esse funcionamento se intensifica quando outro professor afirma que “para a sociedade atual brasileira é muito complicado falar em implementar o ensino híbrido” (PSPU7, 2022). O advérbio de intensidade “muito” amplia o grau de dificuldade, enquanto o adjetivo modal “complicado” desloca o problema do plano metodológico para o plano social. O Ensino Híbrido deixa de ser significado como alternativa pedagógica viável e passa a ser interpretado como proposta incompatível com as desigualdades socioeconômicas existentes.

A desigualdade também se manifesta de forma recorrente na organização do espaço doméstico, frequentemente pressuposto como ambiente adequado à aprendizagem. Um professor afirma que “em casa o aluno nem sempre tem um ambiente adequado para estudar” (PSPV5, 2022). A locução adverbial de lugar “em casa”, combinada ao advérbio de frequência “nem sempre” constrói um efeito de instabilidade estrutural, evidenciando que o espaço doméstico não se configura, para muitos estudantes, como extensão da escola.

A dificuldade de manutenção da atenção discente aparece como outro eixo relevante da exclusão pedagógica. Um professor afirma que “é muito difícil manter a atenção do aluno no formato *online*” (PSPU9, 2022). O advérbio de intensidade “muito” reforça o caráter agravado da dificuldade, tensionando diretamente o discurso autoral que projeta o aluno autônomo como sujeito naturalmente engajado nas propostas híbridas.

Ao afirmar que “os alunos focam pouco na aula quando estão no ensino *online*” (PSPV14, 2022), o professor mobiliza o advérbio de intensidade “pouco”, que produz um efeito de insuficiência recorrente. Discursivamente, a baixa atenção não aparece como exceção, mas como traço regular da experiência pedagógica mediada por tecnologias. Esse funcionamento reforça a leitura de que a autonomia discente, idealizada no discurso conceitual, não se sustenta sem condições materiais, didáticas e relacionais adequadas.

A impossibilidade de acompanhamento pedagógico também se inscreve fortemente no discurso docente. Em um dos fragmentos, afirma-se que “no ensino *online* você nunca tem certeza se o aluno está realmente acompanhando” (PTPU8, 2022). O advérbio de tempo “nunca” produz um efeito de negação absoluta, indicando a ruptura da previsibilidade pedagógica. Conforme Pêcheux (2014), advérbios dessa natureza marcam pontos de falha do discurso, nos quais a evidência da prática educativa se desfaz.

A desigualdade aparece ainda associada à formação docente, quando um professor afirma que “o digital ainda é muito novo para mim” (PSPU12, 2022). O advérbio “ainda” indica um processo não concluído, enquanto o advérbio de intensidade “muito” amplia a distância entre as exigências do Ensino Híbrido e as competências efetivamente constituídas. Discursivamente, a formação docente emerge como desigual e inacabada, contrariando a ideia de adaptação gradual frequentemente mobilizada no discurso dos autores.

Esse funcionamento se aprofunda quando outro professor afirma que “nós não temos nem professores nem alunos preparados para esse tipo de ensino” (PSPU4, 2022). O advérbio de negação “nem”, repetido em relação a docentes e discentes, constrói um efeito de ausência generalizada de condições formativas. A exclusão deixa de ser individual e passa a ser sistêmica, atravessando toda a comunidade escolar.

Por fim, a desigualdade é reinscrita como problema ético e político quando um professor afirma que “isso fere para mim o princípio de que a educação deveria ser para todos” (PSPU3, 2022). A locução “para mim” não relativiza o enunciado, mas marca a inscrição subjetiva do professor em uma formação discursiva que compreende a exclusão como violação de um direito. O Ensino Híbrido é deslocado do campo metodológico para o campo da justiça social.

Segundo Orlandi (2013), é na materialidade do discurso que se evidenciam os limites do que pode ser tomado como natural ou evidente. Os advérbios utilizados pelos professores não atenuam a desigualdade, mas a explicitam como condição concreta do cotidiano escolar. Eles marcam recorrência, insuficiência e impossibilidade, configurando a contradição central no terceiro eixo: enquanto o discurso conceitual projeta a inclusão como processo gradual, o discurso docente evidencia a exclusão como experiência presente e estruturante.

Dessa forma, ao evidenciar que o Ensino Híbrido, quando analisado a partir da prática docente, encontra-se atravessado por limites estruturais que comprometem sua efetivação como proposta inclusiva. As desigualdades deixam de ocupar um lugar periférico no discurso e passam a constituir elemento central da experiência pedagógica, tensionando o discurso normativo que projeta o híbrido como solução educacional universal. Esse tensionamento desloca a análise do plano institucional para o plano da vivência concreta, abrindo espaço para o exame do discurso dos estudantes, no qual a desigualdade, o acesso e a exclusão não são apenas reconhecidos ou problematizados, mas experienciados diretamente no cotidiano escolar.

A análise dos fragmentos discursivos produzidos pelos estudantes revela um deslocamento decisivo no funcionamento dos sentidos sobre desigualdade, acesso e inclusão no contexto do Ensino Híbrido. Diferentemente dos discursos autorais, que tendem a atenuar as desigualdades por meio de advérbios de progressão e generalização, e dos discursos institucionais, que reconhecem limites estruturais, o discurso discente reinscreve a desigualdade como experiência concreta, cotidiana e recorrente. Nesse conjunto de dizeres, os advérbios operam como marcas de intensidade, frequência, negação e exclusão, tornando visível a materialidade da exclusão educacional.

Em um dos fragmentos, o estudante afirma: “Eu tive no início problemas com a tecnologia por não ter acesso a um computador, mas depois eu consegui resolver este

problema” (ESPU9, 2022). As locuções adverbiais de tempo “no início” e “depois” organizam o relato em uma sequência temporal que evidencia a desigualdade como ponto de partida da experiência educacional. O problema do acesso não aparece como exceção, mas como condição inicial da vivência discente no ensino mediado por tecnologias. Conforme Orlandi (2015), os sentidos se produzem na relação entre linguagem e história, e, nesse caso, a temporalidade marca a desigualdade como elemento estruturante da trajetória do sujeito.

Outro fragmento explicita a exclusão a partir do espaço doméstico: “Eu não consigo estudar em casa” (ESPU10, 2022). O advérbio de negação “não” e a locução adverbial de lugar “em casa” produzem um efeito de impossibilidade, rompendo com o discurso que associa o espaço doméstico à flexibilidade e à autonomia. Discursivamente, a casa deixa de ser significada como ambiente favorável à aprendizagem e passa a figurar como espaço de limitação, revelando a materialidade da exclusão digital e cognitiva.

Esse funcionamento reaparece em enunciados que articulam dificuldade de concentração e ausência de mediação docente. O estudante afirma: “Eu sou uma pessoa que não consigo me concentrar por muito tempo” (ESPU14, 2022). A locução adverbial “por muito tempo” intensifica a dificuldade, produzindo um efeito de permanência do problema. A aprendizagem, nesse discurso, não falha ocasionalmente, mas se mostra estruturalmente comprometida em determinados contextos, o que tensiona a idealização do aluno autônomo presente nos discursos normativos.

A desigualdade também se manifesta na comparação entre modalidades. Em um fragmento, o estudante declara: “Presencialmente eu aprendo mais” (ETPV14, 2022). O advérbio de modo “presencialmente” e o advérbio de intensidade “mais” constroem uma hierarquização explícita entre as modalidades, na qual o presencial é significado como espaço privilegiado de aprendizagem. Esse funcionamento discursivo aponta que o acesso à aprendizagem não é percebido como equivalente entre as modalidades, contrariando a ideia de neutralidade pedagógica do Ensino Híbrido.

Em outro dizer, a exclusão aparece associada à ausência de interação: “O EaD você fica um pouco isolado” (ESPU11, 2022). A locução adverbial de intensidade “um pouco” atenua o isolamento, mas não o apaga. Pelo contrário, produz um efeito de

normalização da exclusão social no ambiente digital, revelando que o isolamento é percebido como parte constitutiva da experiência educacional a distância.

A materialidade da desigualdade se intensifica nos fragmentos que tratam da distração e da perda de foco. Um estudante afirma: “Porque a distância tem muita distração” (ETPV2, 2022). O advérbio de intensidade “muita” amplia o sentido de dispersão, construindo o ensino a distância como ambiente cognitivamente desfavorável. Esse funcionamento discursivo desloca a dificuldade do campo individual para o campo estrutural, revelando limites do próprio formato educacional.

Outro fragmento reforça esse sentido ao afirmar: “A nossa casa é um lugar com muitas distrações” (ETPU13, 2022). A locução adverbial “muitas” opera como intensificador, produzindo um efeito de saturação do ambiente doméstico. Discursivamente, o espaço da casa é ressignificado como lugar de exclusão pedagógica, em oposição ao espaço institucional da escola.

A exclusão também se manifesta na falta de apoio imediato do professor. Um estudante afirma: “Não ter o professor perto e na hora para tirar as dúvidas” (ESPU12, 2022). O advérbio de negação “não” e a locução adverbial “na hora” apontam a ausência de mediação pedagógica como fator limitante da aprendizagem. O acesso ao conhecimento não depende apenas da disponibilidade de conteúdo, mas da presença efetiva do outro no processo educativo, conforme revela esse funcionamento discursivo.

Em fragmentos que tratam da organização do tempo, a desigualdade aparece relacionada à autonomia exigida. O estudante afirma: “O estudo irá depender mais do aluno” (ETPU3, 2022). O advérbio de intensidade “mais” desloca a responsabilidade da aprendizagem para o sujeito discente, produzindo um efeito de individualização da dificuldade. Conforme Pêcheux (2014), esse deslocamento é típico de discursos que ocultam as condições estruturais da prática educativa, responsabilizando o sujeito pelo fracasso ou sucesso.

Esse mesmo funcionamento aparece quando o estudante afirma: “Ainda não estamos acostumados com o *online*” (ESPU2, 2022). O advérbio “ainda” marca a não consolidação da experiência digital, produzindo um efeito de transitoriedade permanente. Discursivamente, a adaptação é sempre projetada para um futuro que não se realiza plenamente, revelando a persistência da desigualdade no presente.

Assim, o discurso dos estudantes constrói a desigualdade não como obstáculo abstrato ou processo gradual, mas como experiência concreta que atravessa o

acesso, a concentração, a interação e a aprendizagem. Os advérbios utilizados operam como marcas linguísticas dessa materialidade, evidenciando que a exclusão não é exceção, mas condição recorrente no cotidiano educacional.

Segundo Orlandi (2015), é no discurso da experiência que os sentidos se materializam de forma mais visível, rompendo com a naturalização dos problemas educacionais. No Fragmento 4 - Estudantes, a contradição central no terceiro eixo se explicita plenamente: enquanto o discurso conceitual tende a atenuar as desigualdades, o discurso discente revela a exclusão como vivência cotidiana, reafirmando a necessidade de propostas pedagógicas que enfrentem, de forma concreta, as condições reais de acesso e inclusão.

Conforme Pêcheux (2014), é na contradição entre formações discursivas que os sentidos se produzem e se deslocam. No terceiro eixo, essa contradição revela que o Ensino Híbrido, embora discursivamente associado à inovação e à inclusão, ainda se organiza sobre bases desiguais que limitam sua efetivação como direito educacional. Para Orlandi (2015), a análise do discurso permite compreender que tais desigualdades não são apenas falhas operacionais, mas efeitos de condições históricas e ideológicas que atravessam a prática educativa.

Dessa forma, o terceiro eixo evidencia que o reconhecimento das barreiras, embora repetido nos diferentes discursos, não é suficiente para garantir a inclusão efetiva. A permanência da exclusão como experiência vivida aponta para a necessidade de propostas pedagógicas que enfrentem as desigualdades de forma estrutural, e não apenas conceitual.

A passagem para o quarto eixo marca um deslocamento analítico fundamental: do exame das tensões, contradições e limites que atravessam o Ensino Remoto e o Ensino Híbrido para a análise de como a Educação Híbrida passa a ser discursivamente projetada como horizonte educacional para o século XXI. Trata-se, portanto, de observar não apenas o que se diz sobre o híbrido, mas como ele emerge no discurso, em quais condições históricas e ideológicas e com quais efeitos de sentido.

4.2.4 Eixo 4: Educação Híbrida como projeção discursiva para o século XXI

No quarto eixo, foram mobilizadas questões (Apêndice B) compreendidas não como respostas isoladas, mas como material discursivo que projeta a Educação

Híbrida como horizonte educacional para o século XXI. Essas temáticas permitiram analisar o híbrido como construção discursiva de futuro, tensionada entre proposta pedagógica e imperativo técnico, atravessada pela memória do Ensino Remoto e pelas desigualdades previamente evidenciadas.

A análise dos fragmentos discursivos produzidos pelos autores mostra que, no discurso educacional contemporâneo, a Educação Híbrida passa a ocupar o lugar de projeção para o século XXI. Diferentemente dos eixos anteriores, nos quais o Ensino Híbrido aparecia marcado por instabilidade conceitual, divergência entre discurso e prática e desigualdades de acesso, observa-se, nesse eixo, um deslocamento discursivo no qual o híbrido é progressivamente significado como horizonte educacional futuro. Esse movimento se constrói por meio de advérbios e locuções que operam projeção temporal, naturalização e efeitos de inevitabilidade.

No discurso de José Moran (2022), a Educação Híbrida é projetada como tendência educacional, ao afirmar que “a educação híbrida tende a se consolidar como modelo educacional nos próximos anos”. A locução verbal “tende a” atua como operador de previsão, produzindo um efeito de futuro antecipado. Discursivamente, o híbrido não aparece como uma possibilidade entre outras, mas como caminho provável, quase esperado. Conforme Pêcheux (2014), esse tipo de formulação contribui para a produção de efeitos de evidência, nos quais o futuro é apresentado como continuidade natural do presente.

Esse funcionamento se intensifica no discurso de Lilian Bacich (2022), ao afirmar que “cada vez mais as instituições educacionais caminham para modelos híbridos de ensino”. A locução adverbial “cada vez mais” constrói um efeito de progressão contínua e irreversível, sugerindo que a adoção do híbrido ocorre em um movimento ascendente e inevitável. Nesse caso, a Educação Híbrida emerge menos como escolha pedagógica consciente e mais como resultado de um processo em curso que se impõe pela repetição discursiva da ideia de avanço.

A projeção do híbrido como proposta pedagógica aparece no discurso de Andrea Filatro (2022), quando afirma que “a educação híbrida possibilita novas formas de ensinar e aprender”. O verbo “possibilita”, embora não seja advérbio, opera discursivamente como marcador de abertura e potencialidade, construindo o híbrido como campo de inovação pedagógica. Nesse funcionamento, a Educação Híbrida é associada à flexibilidade, à personalização e à reorganização das práticas educativas, retomando sentidos positivos já mobilizados nos eixos anteriores.

Entretanto, observa-se também a presença de um discurso que aproxima o híbrido de uma imposição técnica. No discurso de Vani Kenski (2022), afirma-se que “com o avanço das tecnologias digitais, torna-se inevitável repensar os modelos educacionais”. O advérbio modal “inevitável” produz um forte efeito de naturalização, apagando a dimensão política e pedagógica da decisão. Discursivamente, o híbrido aparece como consequência direta do avanço tecnológico, deslocando-se do campo da escolha pedagógica para o campo da necessidade técnica.

Esse efeito se reforça no discurso de João Mattar (2022), ao afirmar que “a incorporação das tecnologias digitais é uma realidade que não pode mais ser ignorada”. A locução adverbial “não pode mais” marca um limite temporal definitivo, produzindo um efeito de fechamento das alternativas possíveis. Conforme Orlandi (2015), esse tipo de formulação tende a silenciar outras possibilidades discursivas, apresentando determinado caminho como único e incontornável.

A memória discursiva do Ensino Remoto atravessa, de forma significativa, a projeção do híbrido nesses discursos. Ainda que os autores frequentemente busquem diferenciar explicitamente as duas experiências, o remoto permanece como referência implícita. No discurso de José Moran (2022), observa-se esse funcionamento quando afirma que “após a experiência do ensino remoto, tornou-se possível repensar práticas pedagógicas”. A locução adverbial “após” marca o remoto como acontecimento fundador, a partir do qual o híbrido passa a ser legitimado como proposta futura.

Esse funcionamento se torna ainda mais evidente no discurso de Lilian Bacich (2022), quando afirma que “a pandemia acelerou processos que já estavam em curso na educação”. O advérbio “já” opera como marcador de anterioridade, indicando que o híbrido não surge exclusivamente da pandemia, enquanto o verbo “acelerou” produz um efeito de intensificação histórica. Discursivamente, o Ensino Remoto funciona como memória que, embora negada como origem do híbrido, legitima sua projeção e expansão.

Segundo Pêcheux (2014), a memória discursiva não se manifesta apenas pelo que é retomado explicitamente, mas também pelo que é reformulado ou deslocado. No Fragmento 1 – Autores, no quarto eixo, observa-se que o Ensino Remoto opera como memória incômoda: não é assumido como modelo desejável, mas permanece como referência silenciosa que sustenta a naturalização do híbrido como futuro da educação.

Dessa forma, o discurso dos autores constrói a Educação Híbrida como projeção discursiva para o século XXI por meio de um duplo movimento. Por um lado, apresenta-se como proposta pedagógica inovadora, associada à flexibilização e à personalização do ensino. Por outro, emerge como imperativo técnico naturalizado pelo avanço das tecnologias digitais e pela experiência pandêmica. Essa ambiguidade discursiva revela que o híbrido não se estabiliza plenamente nem como escolha pedagógica consciente, nem como mera imposição técnica, mas como construção discursiva atravessada por memória, disputa e projeção.

No quarto eixo, a partir do Apêndice C, foram mobilizados os discursos de gestores, professores e estudantes, compreendidos como núcleos discursivos que permitem observar a Educação Híbrida como projeção para o século XXI. Essa temática possibilitou analisar: a hierarquização das modalidades de ensino; a compreensão conceitual do híbrido; sua utilização nas práticas educacionais; a projeção de benefícios futuros e a atenuação das dificuldades; bem como a presença e o funcionamento da memória discursiva do Ensino Remoto nos diferentes discursos que compõem o cenário educacional.

A análise dos fragmentos discursivos produzidos pelos gestores aponta que a Educação Híbrida emerge, no discurso da gestão educacional, como projeção institucional para o século XXI, fortemente atravessada por processos de adaptação organizacional e pela memória discursiva do Ensino Remoto. Diferentemente do discurso dos autores, que tende a projetar o híbrido como horizonte pedagógico desejável, o discurso dos gestores constrói essa projeção a partir da experiência administrativa, marcada por decisões pragmáticas, readequações estruturais e aprendizados herdados do período pandêmico.

Um primeiro funcionamento discursivo relevante aparece na forma como os gestores hierarquizam as modalidades de ensino. Em um dos fragmentos, afirma-se que “o ensino híbrido hoje ocupa um lugar intermediário entre o presencial e o EaD” (GTPU2, 2022). O advérbio temporal “hoje” ancora o discurso no presente institucional, produzindo um efeito de transição. Discursivamente, o híbrido não aparece como ruptura, mas como etapa intermediária em um processo de reorganização educacional, projetado para avançar gradualmente.

Esse funcionamento se intensifica quando outro gestor afirma que “cada vez mais a tendência é que o ensino híbrido permaneça” (GSPV1, 2022). A locução adverbial “cada vez mais” constrói um efeito de progressão contínua, sugerindo que a

permanência do híbrido não decorre de escolha pontual, mas de um movimento crescente. Aqui, a Educação Híbrida emerge como projeção de futuro, sustentada por uma narrativa de inevitabilidade institucional.

A compreensão conceitual do híbrido, no discurso da gestão, revela-se frequentemente atravessada pela memória do Ensino Remoto. Em um dos fragmentos, o gestor afirma que “depois da pandemia ficou mais fácil pensar em modelos híbridos” (GTPV2, 2022). O advérbio temporal “depois” marca o Ensino Remoto como acontecimento fundador, a partir do qual o híbrido se torna pensável e legítimo. Discursivamente, o remoto opera como memória que autoriza a projeção do híbrido, mesmo quando não é assumido como modelo desejável.

Esse funcionamento se reforça quando se afirma que “na pandemia fomos obrigados a usar tecnologia e isso acabou abrindo caminhos” (GSPU4, 2022). A locução adverbial “na pandemia” situa historicamente o dizer, enquanto o advérbio “acabou” produz um efeito de consequência não planejada. A Educação Híbrida aparece, assim, como resultado indireto de uma imposição anterior, revelando a passagem do emergencial ao permanente.

Outro conjunto de fragmentos demonstra a tensão entre proposta pedagógica e imposição técnica. Um gestor afirma que “hoje não tem como pensar educação sem tecnologia” (GTPU1, 2022). O advérbio de negação “não” e a locução “não tem como” produzem um forte efeito de impossibilidade alternativa, naturalizando a presença da tecnologia como condição incontornável. Discursivamente, o híbrido se desloca do campo da escolha pedagógica para o campo da necessidade técnica.

Esse efeito se intensifica quando se afirma que “as instituições precisam se adaptar rapidamente às novas exigências” (GSPV3, 2022). O advérbio de modo “rapidamente” constrói um efeito de urgência institucional, indicando que a adaptação ao híbrido não ocorre em tempo pedagógico reflexivo, mas sob pressão de demandas externas. Conforme Orlandi (2015), advérbios de urgência contribuem para a produção de sentidos de inevitabilidade, apagando o debate sobre alternativas possíveis.

A utilização do Ensino Híbrido nas instituições aparece, no discurso da gestão, marcada por advérbios de provisoriedade e processo. Em um dos fragmentos, afirma-se que “a gente ainda está ajustando o modelo híbrido” (GTPU5, 2022). O advérbio “ainda” indica um processo não concluído, produzindo um efeito de transição

permanente. Discursivamente, o híbrido é projetado como futuro, mas permanece inacabado no presente.

Ao mesmo tempo, os gestores projetam benefícios futuros associados ao híbrido. Um gestor afirma que “no futuro o ensino híbrido tende a trazer mais flexibilidade” (GSPV4, 2022). A locução adverbial “no futuro” desloca os benefícios para um horizonte ainda não concretizado, reforçando a ideia de que a efetividade do híbrido é sempre projetada, raramente experienciada no presente.

A atenuação das dificuldades também se manifesta no discurso da gestão. Em um dos fragmentos, afirma-se que “as dificuldades existem, mas aos poucos vão sendo superadas” (GTPU6, 2022). A locução adverbial “aos poucos” opera como marcador de suavização, produzindo um efeito de controle da desigualdade e dos limites estruturais. Discursivamente, as barreiras são reconhecidas, mas reinscritas como transitórias.

Segundo Pêcheux (2014), quando um discurso projeta soluções futuras para problemas presentes, produz-se um efeito de deslocamento que tende a neutralizar a dimensão crítica da experiência. No Fragmento 1 – Gestores, observa-se que a Educação Híbrida é construída como projeção institucional sustentada por narrativas de adaptação, permanência e avanço, fortemente ancoradas na memória do Ensino Remoto.

Assim, o discurso da gestão contribui para a construção da Educação Híbrida como modelo do século XXI — não apenas como proposta pedagógica, mas como resposta institucional às transformações tecnológicas e às experiências vividas durante a pandemia. Essa projeção, contudo, permanece tensionada entre planejamento e improviso, escolha e imposição, revelando que o híbrido, no discurso da gestão, se consolida menos como projeto pedagógico plenamente elaborado e mais como resultado de um processo histórico ainda em curso.

A análise dos fragmentos discursivos produzidos pelos professores faz ver que a Educação Híbrida emerge, nesse conjunto de dizeres, como uma projeção pedagógica atravessada por ambivalências. Diferentemente do discurso dos autores, que tende a apresentar o híbrido como horizonte educacional desejável, e do discurso da gestão, que o projeta como adaptação institucional necessária, o discurso docente constrói o híbrido a partir da experiência direta da sala de aula, marcada por comparações constantes com o ensino presencial, pela memória do Ensino Remoto e por avaliações sobre viabilidade pedagógica.

Um primeiro funcionamento discursivo relevante aparece na hierarquização das modalidades de ensino. Em um dos fragmentos, afirma-se que “o presencial é o mais importante porque é o mais utilizado hoje em dia, mas o mais promissor no futuro é o híbrido” (PSPU15, 2022). Os advérbios “hoje em dia” e a locução “no futuro” produzem um deslizamento temporal que organiza o discurso em dois planos: o presente, associado à segurança do presencial, e o futuro, no qual o híbrido é projetado como possibilidade promissora. Discursivamente, o híbrido aparece como horizonte, mas ainda não como prática plenamente legitimada no presente.

Esse funcionamento se intensifica quando outro professor afirma que “para mim o híbrido é o futuro, mas ainda está um pouco confuso na prática” (PSPU11, 2022). O advérbio “ainda” opera como marcador de provisoriedade, indicando que a consolidação do híbrido é sempre adiada. Conforme Orlandi (2015), advérbios de continuidade e suspensão produzem sentidos de processo inacabado, revelando a distância entre projeção discursiva e materialidade prática.

A memória discursiva do Ensino Remoto atravessa, de forma explícita, os discursos docentes. Em um dos fragmentos, afirma-se que “na pandemia o ensino remoto foi muito difícil e isso marcou bastante a nossa percepção do *online*” (PSPV14, 2022). A locução adverbial “na pandemia” ancora o dizer em um acontecimento histórico específico, enquanto o advérbio de intensidade “muito” intensifica o efeito negativo da experiência. Discursivamente, o remoto funciona como memória que condiciona a forma como o híbrido é significado, frequentemente associado à sobrecarga, à dispersão discente e à fragilização da aprendizagem.

Esse efeito se reforça quando outro professor afirma que “depois do ensino remoto eu passei a usar mais tecnologia, mas com muito cuidado” (PSPU8, 2022). O advérbio “depois” marca o remoto como ponto de inflexão, enquanto a locução “com muito cuidado” produz um efeito de contenção. O híbrido, nesse discurso, não aparece como continuidade natural do remoto, mas como tentativa controlada de reaproveitamento de ferramentas, sem repetir os excessos da experiência emergencial.

A projeção do híbrido como proposta pedagógica aparece, por sua vez, associada à ideia de flexibilidade e complementaridade. Em um dos fragmentos, afirma-se que “o híbrido funciona melhor quando parte do conteúdo é *online* e a prática fica no presencial” (PTPU6, 2022). O advérbio de modo “melhor” produz um efeito comparativo, indicando que o híbrido só se legitima pedagogicamente quando

subordinado à lógica do presencial. Discursivamente, o híbrido não substitui, mas complementa, reforçando a centralidade da presença física.

Esse funcionamento também se observa no fragmento em que se afirma que “em alguns momentos o *online* ajuda, mas o contato presencial é insubstituível” (PTPU9, 2022). A locução adverbial “em alguns momentos” limita o alcance do híbrido, enquanto o advérbio implícito de negação absoluta em “insubstituível” fixa o presencial como referência normativa. Conforme Pêcheux (2014), esse tipo de oposição revela a disputa de sentidos entre inovação e tradição pedagógica.

Os advérbios também operam fortemente na construção do híbrido como exigênciatécnica. Em um dos fragmentos, afirma-se que “hoje não tem como dar aula sem usar alguma tecnologia” (PSPU2, 2022). O advérbio temporal “hoje” e a locução “não tem como” produzem um efeito de inevitabilidade, naturalizando a presença da tecnologia no fazer docente. Nesse caso, o híbrido emerge menos como proposta pedagógica e mais como adaptação obrigatória ao contexto contemporâneo.

Entretanto, essa naturalização é tensionada por discursos que evidenciam limites estruturais. Um professor afirma que “às vezes o híbrido é muito difícil porque os alunos não têm estrutura em casa” (PSPU3, 2022). A locução adverbial “às vezes” atenua a afirmação, mas o advérbio de intensidade “muito” reforça a dificuldade. Discursivamente, a projeção do híbrido esbarra nas desigualdades já analisadas no Eixo 3, revelando que o futuro educacional não se distribui de forma homogênea.

Segundo Orlandi (2015), o discurso se constitui justamente na tensão entre o que se projeta e o que se vive. No Fragmento 3 – Professores, observa-se que a Educação Híbrida é construída como possibilidade futura desejável, mas permanentemente condicionada pela experiência do Ensino Remoto, pela centralidade do presencial e pelas limitações materiais e pedagógicas do cotidiano escolar.

Assim, o discurso docente contribui para o quarto eixo ao revelar que a Educação Híbrida, enquanto projeção para o século XXI, não se estabiliza como consenso pedagógico. Ela emerge como construção discursiva ambígua, simultaneamente desejada, temida e condicionada pela memória do remoto. Essa ambiguidade prepara o terreno para o bloco seguinte, no qual o discurso dos estudantes aprofundará a análise sobre como essa projeção é vivida e significada a partir da posição de quem experiencia diretamente os efeitos do híbrido no processo de aprendizagem.

A análise dos fragmentos discursivos produzidos pelos estudantes demonstra que a Educação Híbrida é significada a partir de uma experiência vivida, comparativa e fortemente ancorada no cotidiano. Diferentemente dos autores, que projetam o híbrido como horizonte pedagógico, e dos gestores, que o constroem como adaptação institucional, os estudantes significam o híbrido em relação direta com suas rotinas, condições de estudo, formas de concentração, vínculos interpessoais e experiências anteriores, especialmente o Ensino Remoto vivenciado durante a pandemia.

Um primeiro funcionamento discursivo relevante aparece na classificação e hierarquização das modalidades, frequentemente estruturada por advérbios de intensidade, tempo e modo. Em um dos fragmentos, afirma-se que “o presencial é mais importante porque no híbrido a gente consegue conciliar bastante, mas o *online* dá mais liberdade de estudar na hora que se sente mais confortável” (ESPV9, 2022). Os advérbios “mais”, “bastante” e a locução “na hora” produzem uma avaliação graduada das modalidades, na qual o híbrido aparece como mediação entre a presença física e a flexibilidade do *online*. Discursivamente, o híbrido é projetado como possibilidade de equilíbrio, não como substituição do presencial.

Esse funcionamento se repete quando um estudante afirma que “no presencial eu consigo aprender muito mais, já no online eu não consigo me concentrar” (ESPU14, 2022). O advérbio de intensidade “muito mais” reforça a centralidade do presencial, enquanto a locução “já no *online*” marca oposição direta entre as modalidades. O híbrido, nesse discurso, aparece de forma implícita como tentativa de reduzir essa perda, mas sem eliminar completamente a dificuldade associada ao *online*.

A memória discursiva do Ensino Remoto emerge de forma explícita em diversos fragmentos. Um estudante afirma que “na pandemia a presença do professor fez muita falta” (ETPU14, 2022). A locução adverbial “na pandemia” ancora o dizer em um acontecimento histórico específico, enquanto o advérbio de intensidade “muita” intensifica a ausência sentida. Discursivamente, o Ensino Remoto aparece como experiência negativa que condiciona a forma como o híbrido é percebido no presente.

Esse funcionamento se reforça quando um fragmento afirma que “só na pandemia eu tive aulas a distância” (ESPU8, 2022). O advérbio de exclusão “só” delimita o remoto ao período emergencial, produzindo um efeito de rejeição à sua continuidade. O híbrido, nesse caso, é projetado como alternativa menos radical, capaz de preservar elementos do presencial considerados essenciais.

A projeção do híbrido como possibilidade futura aparece associada à flexibilidade e à organização do tempo. Um estudante afirma que “o híbrido dá mais liberdade para estudar no seu tempo” (ESPU15, 2022). A locução “no seu tempo” produz um efeito de autonomia temporal, valorizando a possibilidade de gestão individual dos estudos. Discursivamente, o híbrido é projetado como resposta às exigências contemporâneas de conciliação entre trabalho, estudo e vida pessoal.

Entretanto, essa projeção é tensionada por advérbios que marcam limitação e dúvida. Em um dos fragmentos, afirma-se que “talvez o ensino híbrido seja uma boa opção, mas depende muito do aluno” (ETPU9, 2022). O advérbio de dúvida “talvez” enfraquece a afirmação, enquanto o advérbio de intensidade “muito” desloca a responsabilidade para o sujeito discente. Discursivamente, o híbrido aparece como possibilidade condicional, não como solução universal.

A comparação entre presencial, híbrido e EaD também é marcada por advérbios de modo e lugar que enfatizam a dimensão relacional da aprendizagem. Um estudante afirma que “junto com o professor é melhor para aprender do que a distância” (ESPV2, 2022). A locução adverbial “junto com o professor” constrói a presença como condição de aprendizagem significativa, enquanto “a distância” aparece como lugar de perda. O híbrido, nesse discurso, é valorizado apenas à medida que preserva o contato interpessoal.

Outro fragmento mostra essa tensão ao afirmar que “no híbrido ainda tem um contato com o professor, mas a distância é muito complicado” (ESPV5, 2022). O advérbio “ainda” marca a permanência parcial do vínculo presencial, enquanto “muito” intensifica a dificuldade associada ao EaD. Discursivamente, o híbrido é projetado como solução intermediária, capaz de suavizar, mas não eliminar, os efeitos negativos do remoto.

Os advérbios também operam na construção da experiência de aprendizagem. Um estudante afirma que “presencialmente eu aprendo mais” (ETPV14, 2022). O advérbio de modo “presencialmente” fixa a modalidade como referência normativa de aprendizagem. Há um fragmento que afirma que “em casa eu só relembro o que aprendi na escola” (ETPU13, 2022), utilizando o advérbio de exclusão “só” para limitar o potencial formativo do estudo remoto. Esses funcionamentos discursivos revelam que, para os estudantes, o híbrido só se legitima quando mantém o presencial como eixo estruturante.

Segundo Orlandi (2015), o discurso se produz na relação entre memória e atualidade. No Fragmento 4 – Estudantes, observa-se que a Educação Híbrida é atravessada pela memória do Ensino Remoto e pela experiência concreta da aprendizagem, produzindo sentidos ambíguos: ao mesmo tempo que o híbrido é projetado como possibilidade futura mais flexível, é constantemente comparado ao presencial, que permanece como referência de qualidade e segurança pedagógica.

Assim, o discurso dos estudantes contribui para o quarto eixo ao revelar que a Educação Híbrida, enquanto projeção discursiva para o século XXI, é vivida de forma situada, condicionada por experiências anteriores, condições materiais e formas de aprender. Longe de aparecer como consenso, o híbrido emerge como construção discursiva em disputa, desejada por sua flexibilidade, mas limitada pela centralidade do contato presencial e pela memória do Ensino Remoto.

A análise desenvolvida ao longo do quarto eixo evidencia que a Educação Híbrida se constitui, no conjunto dos discursos analisados, como uma projeção discursiva para o século XXI, construída a partir de diferentes posições-sujeito e atravessada por memórias, expectativas e tensões herdadas da experiência recente do Ensino Remoto. Ao articular os discursos dos autores, gestores, professores e estudantes, observa-se que o híbrido não se apresenta como conceito estabilizado ou prática consensual, mas como construção discursiva em disputa, marcada por movimentos de repetição e contradição.

A repetição discursiva que atravessa os diferentes discursos reside na afirmação da Educação Híbrida como resposta às transformações educacionais contemporâneas. Em todos os grupos analisados, o híbrido aparece associado à ideia de futuro, modernização e adaptação às exigências do mundo atual. Essa repetição se materializa por meio de advérbios de projeção e progressão, como “cada vez mais”, “no futuro”, “atualmente” e “daqui pra frente”, que produzem um efeito de inevitabilidade e continuidade histórica. Discursivamente, o híbrido é reiteradamente apresentado como caminho natural para a educação do século XXI, o que contribui para sua naturalização como horizonte educacional.

Entretanto, essa repetição não se dá de forma homogênea. No discurso dos autores, a Educação Híbrida é majoritariamente construída como proposta pedagógica inovadora, associada à flexibilização do ensino, à personalização da aprendizagem e à integração intencional das tecnologias digitais. Nesse funcionamento, o híbrido aparece como escolha pedagógica fundamentada, ainda que

frequentemente naturalizada por advérbios que sugerem inevitabilidade técnica. Nos discursos da gestão, a repetição se desloca para o campo da adaptação institucional, na qual o híbrido é projetado como resposta organizacional às transformações já em curso, muitas vezes impulsionadas pela experiência pandêmica.

Nos discursos dos professores e estudantes, a repetição da ideia de futuro se mantém, mas é constantemente tensionada pela experiência vivida. Para esses sujeitos, o híbrido aparece como possibilidade condicional, desejável em alguns aspectos, mas limitada por dificuldades práticas, desigualdades de acesso e pela centralidade do ensino presencial. A projeção de futuro convive, assim, com a memória discursiva do Ensino Remoto, que opera como referência histórica e afetiva, condicionando a forma como o híbrido é significado no presente.

A contradição discursiva central do quarto eixo se estabelece entre a construção da Educação Híbrida como proposta pedagógica deliberada e sua emergência como imposição técnica naturalizada. Enquanto o discurso autoral tende a enfatizar o potencial pedagógico do híbrido, os discursos da prática revelam que sua adoção é frequentemente percebida como inevitável, decorrente do avanço tecnológico ou das exigências institucionais. Advérbios como “inevitável”, “não tem como”, “não pode mais” e “precisa” operam discursivamente para deslocar o híbrido do campo da escolha para o campo da necessidade.

Outra contradição relevante diz respeito à memória discursiva do Ensino Remoto. Embora o discurso teórico busque diferenciar explicitamente o híbrido do remoto, observa-se que este permanece como memória ativa em todos os discursos analisados. Para gestores, professores e estudantes, o remoto funciona como experiência fundadora, que ao mesmo tempo legitima a incorporação das tecnologias e alimenta resistências, receios e comparações com o ensino presencial. Essa memória incômoda impede que o híbrido se estabilize plenamente como novidade pedagógica, reinscrevendo-o como continuidade reformulada de uma experiência emergencial.

Dessa forma, o quarto eixo permite compreender que a consolidação da Educação Híbrida como prática educacional inclusiva não se dá de maneira automática nem decorre unicamente do avanço das tecnologias digitais, mas depende do enfrentamento das contradições discursivas que atravessam sua projeção como modelo educacional do século XXI. A análise evidenciou que, quando o híbrido é naturalizado como consequência inevitável das transformações tecnológicas ou como

exigência institucional incontornável, produz-se um apagamento das dimensões pedagógica, política e social da educação, reduzindo o debate à adaptação técnica.

A partir desse deslocamento analítico, torna-se possível avançar da compreensão da Educação Híbrida como projeção discursiva para o século XXI para a necessidade de uma proposta pedagógica capaz de responder, de forma concreta, às contradições evidenciadas ao longo dos eixos anteriores. Se o quarto eixo demonstrou que o híbrido oscila entre a naturalização técnica e a intencionalidade pedagógica, é precisamente nesse ponto de tensão que se inscreve o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Ao contrário de abordagens que pressupõem sujeitos homogêneos e condições equitativas de acesso, o DUA parte do reconhecimento da diversidade como princípio estruturante do processo educativo, deslocando a lógica da adaptação posterior para a concepção pedagógica inicial. Assim, as seções seguintes propõem o Desenho Universal para a Aprendizagem não como complemento metodológico ao Ensino Híbrido, mas como fundamento teórico-pedagógico capaz de reorientar a Educação Híbrida para uma perspectiva efetivamente inclusiva, sensível às diferenças, às desigualdades e às múltiplas formas de aprender que atravessam o cenário educacional contemporâneo.

4.3 O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: TERCEIRO MOMENTO ANALÍTICO

No terceiro momento analítico, a pesquisa assume um gesto propositivo, articulando os resultados das análises anteriores à discussão do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma possibilidade metodológica para a consolidação de práticas híbridas no cenário pós-pandêmico. Tal proposta não se configura como um modelo prescritivo, mas como uma construção discursiva que emerge da necessidade de responder às desigualdades, aos silenciamentos e às limitações evidenciadas nos discursos sobre o Ensino Remoto.

O DUA é analisado, neste estudo, como uma abordagem que tensiona o discurso pedagógico tradicional ao deslocar o foco da adaptação do aluno para a flexibilização do currículo, reconhecendo a diversidade dos sujeitos e das formas de aprender. Nesse sentido, sua articulação com a Educação Híbrida permite

compreender a tecnologia não apenas como meio de transmissão de conteúdo, mas como recurso para ampliar o acesso, a participação e o engajamento dos estudantes.

Ao propor o DUA como princípio organizador da Educação Híbrida, esta pesquisa inscreve-se em um movimento discursivo que busca superar a lógica emergencial e adaptativa que marcou o Ensino Remoto, apontando para a construção de práticas pedagógicas intencionais, planejadas desde a diversidade e orientadas por critérios de inclusão e equidade.

4.3.1 Desenho Universal para a Aprendizagem: fundamentos para a organização da Educação Híbrida

A análise discursiva desenvolvida nas seções anteriores permitiu compreender que o Ensino Remoto e o Ensino Híbrido, tal como foram significados no contexto pandêmico e pós-pandêmico, apresentaram instabilidades conceituais, divergências entre discurso e prática docente e aprofundamento das desigualdades de acesso, participação e aprendizagem. Esses elementos revelaram limites de abordagens pedagógicas baseadas em modelos homogêneos e em pressupostos implícitos de um sujeito ideal de aprendizagem. Diante desse cenário, tornou-se necessário buscar uma abordagem capaz de reorganizar o planejamento pedagógico a partir do reconhecimento da variabilidade dos aprendizes como princípio estruturante, e não como exceção a ser ajustada posteriormente.

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem emerge como resposta teórico-pedagógica às problemáticas discursivamente identificadas ao longo da pesquisa. O DUA compreende que as barreiras à aprendizagem não estão localizadas nos estudantes, mas nas formas como o ensino é concebido, organizado e mediado. Ao propor que o planejamento pedagógico ofereça múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão, o DUA desloca o foco das adaptações individuais para a flexibilização do currículo, contribuindo para a construção de práticas educacionais mais acessíveis e inclusivas desde sua concepção.

A pertinência do DUA para esta tese também se relaciona diretamente com a Educação Híbrida. Os ambientes híbridos ampliam as possibilidades de mediação pedagógica por meio das tecnologias digitais, mas também intensificam as diferenças de acesso, de participação e de condições de aprendizagem. Nesse sentido, a simples combinação entre presencial e *online* não garante, por si só, uma educação mais

equitativa. Assim, o DUA oferece sustentação teórica para que a Educação Híbrida seja organizada de modo intencional, articulando flexibilidade pedagógica, diversidade de percursos formativos e mediações múltiplas, sem depender de soluções improvisadas ou de esforços individualizados excessivos por parte de professores e estudantes.

Assim, ao incorporar o DUA como eixo teórico desta seção, a tese desloca o debate da dimensão meramente técnica da Educação Híbrida para o campo da intencionalidade pedagógica. O DUA não se apresenta como resposta pronta, mas como abordagem que possibilita repensar o planejamento educacional à luz de contradições, limites e tensões presentes nos discursos analisados. É a partir dessa base que, nos próximos tópicos, serão discutidos os fundamentos, os princípios e as contribuições do DUA para a organização de uma Educação Híbrida comprometida com a inclusão, o acesso e a qualidade pedagógica.

4.3.2 O que é o Desenho Universal para a Aprendizagem

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui-se como uma abordagem pedagógica que propõe a organização do ensino a partir do reconhecimento da variabilidade dos aprendizes como princípio estruturante do processo educativo. Diferentemente de modelos pedagógicos que partem de um sujeito ideal e recorrem a adaptações posteriores para atender à diversidade, o DUA orienta o planejamento curricular desde sua concepção, buscando eliminar barreiras à aprendizagem antes que elas se manifestem.

O DUA tem sua origem nos estudos desenvolvidos pelo *Center for Applied Special Technology* (CAST), instituição norte-americana que, desde a década de 1990, investiga a relação entre aprendizagem, neurociência, tecnologia educacional e inclusão. Inspirado no conceito de Desenho Universal da arquitetura, cujo objetivo é projetar ambientes acessíveis ao maior número possível de pessoas sem a necessidade de adaptações posteriores, o DUA transpõe essa lógica para o campo educacional, propondo um currículo acessível desde sua origem (CAST, 2018).

Segundo o CAST, o DUA fundamenta-se na compreensão de que a aprendizagem humana é inerentemente variável, e que essa variabilidade não deve ser tratada como exceção ou desvio, mas como norma do processo educativo. Essa concepção rompe com modelos pedagógicos tradicionais baseados na

homogeneização dos estudantes e na padronização das estratégias de ensino, deslocando o foco das limitações individuais para as barreiras impostas pelo próprio currículo (CAST, 2018).

Os fundamentos do DUA estão fortemente ancorados em pesquisas da neurociência, que demonstram que diferentes redes cerebrais estão envolvidas no processo de aprendizagem. A partir dessas evidências, o CAST sistematizou três grandes redes da aprendizagem: a rede afetiva, relacionada ao engajamento e à motivação; a rede de reconhecimento, vinculada à forma como as informações são percebidas e compreendidas; e a rede estratégica, associada à ação, à expressão e à autorregulação. Essas redes sustentam a ideia de que não há uma única forma eficaz de ensinar ou aprender, mas múltiplos caminhos possíveis (CAST, 2018).

Nesse sentido, o DUA propõe uma mudança paradigmática no planejamento pedagógico, ao afirmar que as dificuldades de aprendizagem não residem primariamente nos estudantes, mas na rigidez de objetivos, métodos, materiais e formas de avaliação. Como destacam Gonçalves e Gomes (2025), o DUA desloca a responsabilidade da adaptação do aluno para o sistema educacional, compreendendo que é o currículo que deve ser flexível para atender à diversidade, e não o contrário.

No contexto brasileiro, o DUA vem sendo progressivamente apropriado como abordagem alinhada às políticas de Educação Inclusiva e às discussões contemporâneas sobre equidade e acesso ao conhecimento. Estudos indicam que sua adoção favorece a construção de práticas pedagógicas mais intencionais, capazes de atender diferentes perfis de estudantes sem fragmentar o currículo comum ou reforçar processos de segregação educacional (Gonçalves; Gomes, 2025; CAST, 2018).

A articulação entre o DUA e a Educação Inclusiva constitui um dos fundamentos centrais para compreender aquele como abordagem pedagógica capaz de responder às demandas contemporâneas por equidade educacional. Diferentemente de concepções tradicionais de inclusão, frequentemente centradas na adaptação individual do estudante ou na compensação de supostas limitações, o DUA propõe um deslocamento conceitual significativo: a inclusão deixa de ser compreendida como intervenção pontual sobre o aluno e passa a ser pensada como característica estrutural do currículo e do planejamento pedagógico.

Autores que discutem o DUA no campo da inclusão educacional apontam que as barreiras à aprendizagem não estão localizadas prioritariamente nos sujeitos, mas

nas formas rígidas e padronizadas de organização do ensino. O CAST (2018) destaca que currículos concebidos para um perfil homogêneo de estudante tendem a produzir exclusões sistemáticas, ainda que não intencionais, ao desconsiderarem a variabilidade cognitiva, sensorial, cultural e socioemocional dos aprendizes. Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva exige a revisão das próprias estruturas pedagógicas, e não apenas a oferta de adaptações individuais.

No contexto brasileiro, essa compreensão tem sido reforçada por estudos que aproximam o DUA das políticas e práticas de Educação Inclusiva. Segundo Mantoan (2015), modelos educacionais baseados na normalização e na homogeneização dos estudantes acabam por reforçar processos de exclusão, mesmo quando se apresentam sob o discurso da inclusão. O DUA dialoga com essa crítica ao propor que o currículo seja desenhado desde sua origem para acolher a diversidade, evitando a lógica de currículos paralelos ou práticas segregadoras. Assim, a inclusão deixa de ser uma resposta reativa e passa a constituir o próprio princípio organizador do ensino.

Pesquisas que analisam o DUA como abordagem inclusiva também enfatizam que a diversidade não se restringe aos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas envolve todos os sujeitos da educação. Nesse sentido, Santos e Mendes (2020) argumentam que práticas pedagógicas inclusivas precisam considerar diferenças de ritmo, estilo de aprendizagem, interesses, contextos socioculturais e condições de acesso, elementos que se intensificam em contextos mediados por tecnologias digitais. O DUA responde a essa complexidade ao oferecer diretrizes que ampliam as possibilidades de participação e aprendizagem para todos os estudantes, e não apenas para grupos específicos.

Outro aspecto relevante da relação entre DUA e Educação Inclusiva refere-se à superação da lógica de adaptação posterior. Conforme destacam Pletsch e Souza (2017), a adaptação curricular, quando pensada de forma isolada, tende a reforçar estigmas e a sobrecarregar professores, que passam a responder individualmente por demandas que são estruturais. O DUA, ao contrário, propõe que a flexibilidade esteja incorporada ao planejamento desde o início, distribuindo a responsabilidade da inclusão entre currículo, gestão pedagógica e práticas docentes.

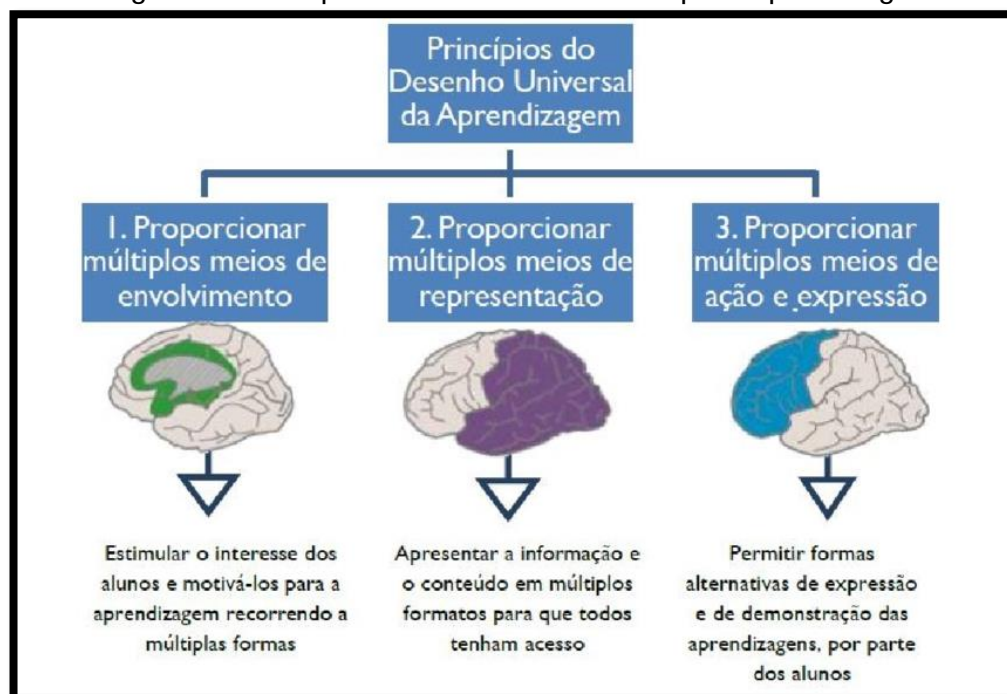
Além disso, estudos como o de Zerbato e Mendes (2018) indicam que o DUA contribui para ampliar a noção de acessibilidade pedagógica, indo além da eliminação de barreiras físicas ou tecnológicas. A acessibilidade, nessa abordagem, envolve também dimensões cognitivas, comunicacionais e emocionais, reconhecendo que a

participação efetiva dos estudantes depende de múltiplos fatores. Essa compreensão amplia o alcance da Educação Inclusiva e a aproxima de uma concepção de educação comprometida com o direito à aprendizagem ao longo da vida.

4.3.2.1 Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem

Os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem constituem o núcleo estruturante dessa abordagem pedagógica e se fundamentam no reconhecimento da variabilidade dos aprendizes como condição inerente ao processo educativo. Diferentemente de modelos que pressupõem trajetórias lineares e homogêneas de aprendizagem, o DUA parte do entendimento de que os estudantes diferem entre si quanto às formas de engajamento, aos modos de compreender a informação e às maneiras de expressar o que aprendem. Essa variabilidade não é compreendida como desvio ou exceção, mas como elemento constitutivo da aprendizagem humana (CAST, 2018).

Figura 6 – Princípios do Desenho Universal para Aprendizagem



Fonte: Nunes e Madureira (2015).

Com base em pesquisas da neurociência, o CAST (2018) sistematizou três princípios fundamentais do DUA, associados às redes cerebrais da aprendizagem. O

primeiro princípio refere-se à oferta de múltiplos meios de engajamento, relacionados à rede afetiva, responsável pela motivação, pelo interesse e pela persistência do aprendiz. Esse princípio reconhece que os estudantes se envolvem de maneiras distintas com as atividades propostas, sendo influenciados por fatores emocionais, culturais e contextuais. Em contextos de Educação Híbrida, nos quais a presença física é alternada ou mediada por tecnologias, esse princípio torna-se central, pois a ausência de estratégias diversificadas de engajamento tende a acentuar a evasão, a desmotivação e a desconexão pedagógica.

O segundo princípio do DUA diz respeito à oferta de múltiplos meios de representação, vinculados à rede de reconhecimento, responsável pela percepção e compreensão das informações. Esse princípio parte do pressuposto de que não há uma forma única e universalmente eficaz de apresentar conteúdos, uma vez que os estudantes diferem quanto às suas habilidades linguísticas, cognitivas, sensoriais e culturais. A Educação Híbrida amplia significativamente as possibilidades de representação, ao permitir o uso combinado de textos, vídeos, áudios, infográficos, simulações e outros recursos digitais. No entanto, como apontam Zerbato e Mendes (2018), essa diversidade só se traduz em acessibilidade pedagógica quando orientada por intencionalidade didática, e não pela simples multiplicação de ferramentas tecnológicas.

O terceiro princípio do DUA refere-se à oferta de múltiplos meios de ação e expressão, associados à rede estratégica da aprendizagem. Esse princípio reconhece que os estudantes diferem quanto às formas de organizar, expressar e demonstrar o que aprenderam. Avaliações padronizadas e formas únicas de expressão tendem a limitar a participação de muitos aprendizes, especialmente em contextos híbridos, nos quais fatores tecnológicos e contextuais influenciam diretamente a produção acadêmica. Ao propor alternativas variadas de expressão, o DUA contribui para ampliar as possibilidades de participação e para reduzir barreiras associadas a habilidades específicas, sem comprometer os objetivos de aprendizagem (CAST, 2018).

No contexto da Educação Inclusiva, autores brasileiros têm destacado que os princípios do DUA favorecem a construção de práticas pedagógicas mais equitativas ao deslocar o foco da adequação do estudante para a flexibilização do currículo. Segundo Pletsch e Souza (2017), a variabilidade dos aprendizes exige que o planejamento pedagógico considere diferentes percursos formativos, evitando a

sobrecarga docente gerada por adaptações individuais posteriores. O DUA, ao integrar flexibilidade desde a concepção do ensino, contribui para uma organização pedagógica mais sustentável, especialmente em ambientes híbridos, nos quais a gestão do tempo, do espaço e das tecnologias impõe novos desafios ao trabalho docente.

Além disso, estudos como os de Santos e Mendes (2020) ressaltam que os princípios do DUA ampliam a compreensão de inclusão ao contemplar não apenas estudantes com deficiência, mas todos aqueles que, por diferentes razões, enfrentam barreiras à aprendizagem. Em contextos híbridos, essas barreiras podem estar relacionadas ao acesso desigual às tecnologias, à familiaridade com ambientes virtuais, às condições de estudo em casa e às competências digitais. O DUA oferece um referencial teórico que permite antecipar essas diferenças no planejamento, reduzindo a dependência de soluções emergenciais e improvisadas.

4.3.2.2 O Desenho Universal para a Aprendizagem como abordagem pedagógica

A compreensão do Desenho Universal para a Aprendizagem como abordagem pedagógica, e não como método de ensino, constitui um ponto central para evitar leituras reducionistas ou instrumentalizadas dessa proposta no campo educacional. O DUA não se apresenta como um conjunto de técnicas didáticas, nem como um roteiro metodológico a ser seguido de forma padronizada. Trata-se, antes, de um marco conceitual orientador do planejamento pedagógico, cujo foco reside na organização intencional do currículo a partir do reconhecimento da variabilidade dos aprendizes como condição constitutiva da aprendizagem (CAST, 2018).

O próprio CAST (2018) ressalta que o DUA não prescreve práticas específicas, mas oferece diretrizes flexíveis que auxiliam educadores a refletirem sobre objetivos, estratégias, recursos e formas de avaliação. Essa distinção é fundamental, pois preserva a autonomia docente e reconhece a singularidade dos contextos educacionais. Ao operar no nível do planejamento e da intencionalidade pedagógica, o DUA evita a lógica de aplicação mecânica de métodos, o que seria incompatível com sua base teórica fundamentada na diversidade e na complexidade dos processos de aprendizagem.

Estudos mais recentes reforçam essa compreensão ao alertarem para os riscos da “metodologização” do DUA. Segundo Meyer, Rose e Gordon (2023), quando o

DUA é tratado como método, perde-se seu potencial transformador, uma vez que ele passa a ser utilizado como *checklist* de práticas inclusivas, descolado de uma reflexão mais ampla sobre currículo, poder e exclusão. Para os autores, o DUA deve ser compreendido como estrutura de pensamento pedagógico, capaz de orientar decisões educacionais em diferentes níveis, desde o planejamento de uma aula até a formulação de políticas institucionais.

No contexto brasileiro, pesquisas recentes têm enfatizado que a força do DUA está justamente em sua capacidade de dialogar com diferentes abordagens pedagógicas, sem substituí-las. Gonçalves, Gomes e Silva (2025) destacam que o DUA não concorre com metodologias ativas, ensino por projetos ou abordagens colaborativas, mas cria condições para que essas propostas sejam acessíveis a um maior número de estudantes. Nessa perspectiva, o DUA atua como estrutura organizadora, e não como método concorrente, ampliando o alcance pedagógico de práticas já existentes.

Essa compreensão torna-se particularmente relevante em contextos de Educação Híbrida, nos quais a pressão por soluções rápidas e tecnológicas tende a favorecer a adoção de modelos padronizados. Conforme apontam Filatro e Cavalcanti (2024), a incorporação acrítica de tecnologias educacionais pode reforçar desigualdades quando não é acompanhada de um redesenho pedagógico consistente. O DUA, ao ser compreendido como abordagem, contribui para que a tecnologia seja integrada ao currículo de forma intencional, subordinada aos objetivos educacionais e às necessidades dos estudantes, e não como fim em si mesma.

Além disso, autores que discutem o DUA a partir de uma perspectiva crítica e inclusiva ressaltam que sua abordagem permite enfrentar desafios estruturais da educação contemporânea sem reduzir a inclusão a protocolos técnicos. Segundo Zerbato e Mendes (2024), o DUA mantém sua potência pedagógica ao operar como referencial que questiona pressupostos normativos sobre ensino, aprendizagem e avaliação, favorecendo práticas mais reflexivas e contextualizadas. Essa característica é especialmente importante para evitar que o DUA seja apropriado como solução simplificadora para problemas complexos, como aqueles evidenciados no Ensino Remoto e na implementação da Educação Híbrida.

4.3.3 Desenho Universal para a Aprendizagem e Educação Híbrida: articulação com os eixos analíticos da pesquisa

A articulação entre o Desenho Universal para a Aprendizagem e a Educação Híbrida constitui o ponto de convergência teórico-pedagógica desta tese. Os eixos analíticos desenvolvidos a partir da Análise do Discurso evidenciaram que a Educação Híbrida, tal como vem sendo significanda no contexto pós-pandêmico, apresenta limites estruturais quando organizada a partir de modelos homogêneos, pressupostos normativos de aprendizagem e soluções predominantemente técnicas. Nesse cenário, o DUA emerge como abordagem capaz de reorganizar o híbrido a partir de princípios pedagógicos que respondem a tensões, contradições e silenciamentos identificados nos discursos analisados.

Parte-se, nesta tese, da compreensão de que a Educação Híbrida, ainda que não se apresente como modelo acabado ou isento de contradições, pode constituir uma abordagem educacional capaz de dialogar com a crescente diversidade dos ambientes educacionais contemporâneos. Tal diversidade manifesta-se nos modos de aprender, nas trajetórias formativas, nas condições socioculturais e nas relações estabelecidas com as tecnologias digitais. Assim, a tese defendida sustenta que a Educação Híbrida, quando concebida de forma intencional e fundamentada pedagogicamente, pode contribuir para a construção de práticas educacionais mais flexíveis, inclusivas e sensíveis às diferenças, desde que orientada por princípios claros e comprometidos com a equidade.

É a partir dessa perspectiva que o Desenho Universal para a Aprendizagem é incorporado como proposição central deste trabalho. Ele não se apresenta como escolha metodológica prévia nem como modelo prescritivo a ser aplicado de forma acrítica, mas emerge como desdobramento analítico dos sentidos produzidos ao longo da investigação. A análise discursiva, estruturada em quatro eixos, permitiu observar tensões, limites e contradições que atravessam os discursos sobre o Ensino Remoto, o Ensino Híbrido e a Educação Híbrida, revelando a insuficiência de abordagens pedagógicas baseadas em sujeitos homogêneos, trajetórias lineares e condições ideais de aprendizagem.

Nesse sentido, a articulação dos eixos analíticos aponta para a necessidade de uma abordagem educacional que reconheça a variabilidade dos sujeitos como elemento constitutivo do processo educativo, e não como exceção a ser corrigida. O

Desenho Universal para a Aprendizagem se apresenta, assim, como fundamento teórico-pedagógico capaz de orientar a Educação Híbrida a partir de diretrizes e princípios que considerem, desde a concepção do planejamento pedagógico, a diversidade de formas de engajamento, representação e expressão da aprendizagem.

Dessa forma, a proposição do DUA neste trabalho responde diretamente ao objetivo central da pesquisa, que consiste em propor princípios norteadores para a aplicabilidade da Educação Híbrida que atendam às necessidades de formação do indivíduo na atual conjuntura. Ao emergir da análise discursiva e dialogar com os desafios apontados nos diferentes eixos, o DUA assume o papel de mediador entre a compreensão crítica das práticas educacionais recentes e a construção de uma Educação Híbrida comprometida com a inclusão, a intencionalidade pedagógica e a formação integral dos sujeitos.

4.3.3.1 Eixo 1 – As contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem na constituição do Ensino Híbrido como prática educacional

Os resultados analíticos do Eixo 1 mostraram que o Ensino Híbrido, no contexto pós-pandêmico, tem sido discursivamente construído de forma instável, fortemente atravessado pela memória do Ensino Remoto e por tentativas de definição que nem sempre se traduzem em práticas pedagógicas consistentes. Essa instabilidade não se restringe à delimitação conceitual entre modalidades, mas revela limites mais profundos relacionados à forma como o ensino tem sido planejado, frequentemente a partir de modelos generalizantes que pressupõem sujeitos homogêneos e condições equivalentes de acesso, participação e aprendizagem.

Nesse cenário, o Desenho Universal para a Aprendizagem se apresenta como abordagem pedagógica capaz de contribuir diretamente para a organização e a qualificação do Ensino Híbrido, oferecendo princípios que orientam seu planejamento de maneira intencional, flexível e inclusiva. Em vez de compreender o híbrido apenas como combinação entre presencial e *online*, o DUA desloca o foco para o desenho das experiências de aprendizagem, propondo que a diversidade dos estudantes seja considerada desde a concepção das práticas pedagógicas que estruturam essa modalidade (CAST, 2018; Meyer; Rose; Gordon, 2023).

A fragilidade conceitual do Ensino Híbrido, percebida no Eixo 1, encontra no DUA um referencial capaz de superar a lógica de transposição de práticas

emergenciais herdadas do Ensino Remoto. Ao reconhecer que os estudantes apresentam diferentes formas de engajamento, compreensão e expressão da aprendizagem, o DUA contribui para que o Ensino Híbrido deixe de operar com base em um sujeito padrão e passe a se organizar a partir de múltiplos caminhos pedagógicos possíveis. Dessa forma, o híbrido não se define apenas pelo formato, mas pela intencionalidade pedagógica que orienta suas escolhas metodológicas.

Ao incorporar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, o Ensino Híbrido pode ser estruturado de modo a reduzir barreiras à aprendizagem, ampliar as possibilidades de participação e oferecer alternativas pedagógicas que atendam à variabilidade dos sujeitos. O DUA contribui, assim, para que o Ensino Híbrido se consolide como prática educacional planejada, e não como adaptação reativa ou solução circunstancial, promovendo maior coerência entre proposta pedagógica, organização do ensino e necessidades formativas dos estudantes.

Dessa forma, a partir do Eixo 1, fica claro que a consolidação do Ensino Híbrido depende menos da definição da modalidade em si e mais da adoção de uma abordagem pedagógica que organize suas diretrizes e princípios. O Desenho Universal para a Aprendizagem emerge, nesse contexto, como fundamento teórico-pedagógico que contribui para estruturar a Educação Híbrida de forma consistente, inclusiva e alinhada às demandas educacionais contemporâneas.

4.3.3.2 Eixo 2 – As contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem na divergência entre discurso e prática docente

Os resultados analíticos do Eixo 2 demonstraram uma divergência estrutural entre o discurso normativo sobre o Ensino Híbrido e a materialidade da prática docente. De um lado, os discursos teóricos projetam professores altamente qualificados, alunos autônomos e metodologias ativas como elementos centrais para o sucesso das propostas híbridas. De outro, os discursos da prática revelam um cotidiano marcado por sobrecarga, improvisação pedagógica, formação insuficiente e insegurança diante das exigências impostas pela reorganização do ensino. Essa divergência aponta para limites de modelos pedagógicos que se sustentam na idealização dos sujeitos e das condições de ensino.

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem se apresenta como abordagem pedagógica capaz de contribuir para a reorganização da prática docente

no Ensino Híbrido, ao deslocar o foco da exigência individual para o planejamento pedagógico intencional. Ao reconhecer que professores e estudantes operam em contextos diversos, com diferentes níveis de domínio tecnológico, tempo disponível e condições institucionais, o DUA contribui para reduzir a distância entre o discurso prescritivo e a prática vivida, oferecendo princípios que orientam a organização do ensino de forma mais realista e sustentável (Pletsch; Souza, 2017; Zerbato; Mendes, 2024).

A partir da divergência identificada no Eixo 2, compreende-se que a expectativa de autonomia discente e de domínio metodológico pleno por parte dos docentes tende a intensificar a sobrecarga de trabalho quando não há um desenho pedagógico que antecipe a variabilidade dos sujeitos. O DUA contribui diretamente para enfrentar essa questão ao propor múltiplos meios de engajamento, representação e ação, permitindo que o planejamento pedagógico contemple diferentes formas de participação e aprendizagem sem exigir adaptações constantes ou soluções improvisadas no decorrer do processo.

Além disso, o Desenho Universal para a Aprendizagem contribui para redefinir o papel do professor no Ensino Híbrido, deslocando-o da posição de executor de modelos ideais para a de organizador de experiências de aprendizagem flexíveis. Ao estruturar o ensino a partir de princípios claros e inclusivos, o DUA possibilita que a prática docente deixe de depender do esforço individual excessivo e passe a se apoiar em um desenho pedagógico que distribui responsabilidades, reduz tensões e amplia as possibilidades de mediação pedagógica.

Dessa forma, o Eixo 2 evidencia que a superação da divergência entre discurso e prática docente no Ensino Híbrido não depende exclusivamente de maior formação individual ou de adesão a metodologias específicas, mas da adoção de uma abordagem pedagógica que organize o ensino a partir da diversidade. O Desenho Universal para a Aprendizagem emerge, assim, como fundamento teórico-pedagógico que contribui para alinhar o discurso educacional às condições reais da prática docente, promovendo uma Educação Híbrida mais coerente, viável e pedagogicamente intencional.

4.3.3.3 *Eixo 3 – As contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem frente às desigualdades, ao acesso e à inclusão*

Vê-se, a partir dos resultados analíticos do Eixo 3, que as desigualdades educacionais, o acesso limitado e os processos de exclusão constituem elementos estruturantes da experiência do Ensino Remoto e do Ensino Híbrido. Embora os discursos teóricos frequentemente reconheçam a existência dessas barreiras, a análise já demonstrou que tal reconhecimento tende a ocorrer de forma atenuada, não se traduzindo necessariamente em mudanças efetivas no planejamento pedagógico. Essa condição revela limites de abordagens educacionais que pressupõem condições mínimas homogêneas para a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem se apresenta como abordagem pedagógica capaz de contribuir diretamente para a promoção da inclusão e a ampliação do acesso no Ensino Híbrido, ao deslocar a atenção da adaptação individual para o desenho pedagógico intencional. Ao partir do reconhecimento de que a diversidade de condições materiais, cognitivas, sociais e culturais é constitutiva do ambiente educacional, o DUA orienta a organização do ensino a partir da identificação e da redução de barreiras à aprendizagem, e não da normalização dos sujeitos (Santos; Mendes, 2020; Filatro; Cavalcanti, 2024).

A experiência do Ensino Híbrido, tal como vista no Eixo 3, mostrou que a exclusão não se manifesta apenas na ausência de acesso às tecnologias, mas também na dificuldade de engajamento, na compreensão dos conteúdos e na possibilidade de expressar a aprendizagem de forma significativa. O Desenho Universal para a Aprendizagem contribui para enfrentar essas múltiplas dimensões da exclusão ao propor a oferta de diferentes formas de acesso ao conteúdo, de participação nas atividades e de demonstração da aprendizagem, ampliando as oportunidades educacionais para estudantes com trajetórias e necessidades diversas.

Além disso, o DUA contribui para romper com a lógica progressiva que trata a inclusão como objetivo a ser alcançado gradualmente, à medida que condições ideais se estabeleçam. Ao contrário, seus princípios orientam a concepção do Ensino Híbrido a partir da diversidade existente, reconhecendo que a equidade educacional depende de escolhas pedagógicas conscientes desde o planejamento inicial. Essa perspectiva permite que o Ensino Híbrido deixe de reproduzir desigualdades históricas e passe a operar como estratégia pedagógica comprometida com a justiça educacional.

Dessa forma, a partir do Eixo 3, fica evidente que a consolidação de uma Educação Híbrida inclusiva não depende apenas da ampliação do acesso às tecnologias digitais, mas da adoção de uma abordagem pedagógica que organize o ensino em torno da diversidade. O Desenho Universal para a Aprendizagem emerge, assim, como fundamento teórico-pedagógico que contribui para estruturar o Ensino Híbrido de forma equitativa, reduzindo barreiras, ampliando possibilidades de participação e promovendo condições efetivas de aprendizagem para todos os estudantes.

4.3.3.4 Eixo 4 – Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem na projeção da Educação Híbrida para o século XXI

Com os resultados analíticos do Eixo 4, percebe-se que a Educação Híbrida tem sido discursivamente projetada como horizonte educacional para o século XXI, frequentemente associada a narrativas de inovação, modernização e adaptação às transformações tecnológicas. Essa projeção, no entanto, mostrou-se atravessada por ambiguidades, oscilando entre a compreensão do híbrido como proposta pedagógica e sua naturalização como imposição técnica inevitável, fortemente marcada pela memória discursiva do Ensino Remoto. Tal cenário revela o risco de se pensar o futuro da educação a partir de determinismos tecnológicos, dissociados de escolhas pedagógicas conscientes.

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem se apresenta como abordagem capaz de contribuir decisivamente para qualificar a projeção da Educação Híbrida, deslocando-a do campo da inevitabilidade técnica para o da intencionalidade pedagógica. Ao oferecer princípios claros para o planejamento educacional, o DUA permite que a Educação Híbrida seja concebida não apenas como resposta às transformações tecnológicas, mas como projeto pedagógico orientado por valores de inclusão, equidade e flexibilidade.

A projeção da Educação Híbrida para o século XXI, tal como observada no Eixo 4, tende a apoiar-se em modelos generalizantes de ensino e aprendizagem, nos quais se pressupõe que todos os sujeitos se adaptarão de forma semelhante às novas configurações educacionais. O Desenho Universal para a Aprendizagem contribui para tensionar essa perspectiva ao afirmar que a variabilidade é característica constitutiva do processo educativo. Ao orientar o planejamento a partir dessa

variabilidade, o DUA possibilita que a Educação Híbrida se organize como campo de múltiplas possibilidades pedagógicas, e não como modelo único a ser replicado.

Além disso, o DUA contribui para ressignificar a relação entre Educação Híbrida e Ensino Remoto. Em vez de permitir que a experiência emergencial da pandemia continue a orientar, de forma implícita, as práticas futuras, o DUA oferece um referencial capaz de romper com a lógica da reprodução de estratégias improvisadas. Seus princípios favorecem a construção de propostas híbridas planejadas, sustentáveis e pedagogicamente coerentes, que não dependam da repetição de formatos impostos por contextos de crise.

Dessa forma, a partir do Eixo 4, vê-se que a consolidação da Educação Híbrida como projeto educacional para o século XXI depende da adoção de uma abordagem pedagógica que organize suas diretrizes e princípios. O DUA emerge, assim, como fundamento teórico-pedagógico que contribui para orientar a Educação Híbrida a partir de escolhas conscientes, sensíveis à diversidade dos sujeitos e comprometidas com a construção de práticas educacionais inclusivas, sustentáveis e socialmente responsáveis.

4.3.4 O Desenho Universal para a Aprendizagem como fundamento da Educação Híbrida

A articulação dos quatro eixos analíticos permite compreender que as tensões discursivas observadas ao longo da pesquisa não se resolvem no plano da definição conceitual do Ensino Híbrido, tampouco na ampliação isolada do uso de tecnologias digitais. Ao contrário, os eixos revelam que os desafios associados ao Ensino Remoto, à prática docente, às desigualdades educacionais e à projeção da Educação Híbrida para o século XXI apontam para a necessidade de uma abordagem pedagógica capaz de organizar o ensino a partir da diversidade dos sujeitos e das condições reais de aprendizagem.

Nesse sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem emerge como fundamento teórico-pedagógico que contribui para estruturar a Educação Híbrida de forma intencional, inclusiva e sustentável. Ao orientar o planejamento educacional a partir da variabilidade dos aprendizes, o DUA oferece diretrizes e princípios que respondem diretamente às contradições discursivas identificadas nos eixos,

deslocando o foco da modalidade ou da tecnologia para o desenho das experiências de aprendizagem.

Assim, cada eixo analítico não apenas demonstra limites e tensões do Ensino Híbrido tal como vem sendo praticado, mas também fundamenta a necessidade de uma reorganização pedagógica que permita transformar a Educação Híbrida em projeto educacional coerente com as demandas contemporâneas. O quadro a seguir sintetiza essa articulação, explicitando como o Desenho Universal para a Aprendizagem contribui para enfrentar os desafios revelados em cada eixo.

Quadro 6 – Síntese das contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem à Educação Híbrida

Eixo Analítico	Tensão central evidenciada	Limites do Ensino Híbrido identificados	Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem
Eixo 1 – Ensino Remoto e Ensino Híbrido como práticas educacionais	Instabilidade conceitual e permanência da memória do Ensino Remoto	Transposição de práticas emergenciais e adoção de modelos pedagógicos generalizantes	O DUA contribui para organizar o Ensino Híbrido a partir do desenho pedagógico intencional, considerando a variabilidade dos aprendizes desde o planejamento inicial.
Eixo 2 – Divergência entre discurso e prática docente	Idealização do professor e do aluno versus condições reais do cotidiano escolar	Sobrecarga docente, improvisação pedagógica e exigência de perfis ideais	O DUA orienta a prática docente por princípios que reduzem a dependência de sujeitos idealizados, promovendo flexibilidade e sustentabilidade pedagógica.
Eixo 3 – Desigualdade, acesso e inclusão	Atenuação discursiva das desigualdades <i>versus</i> exclusão concreta	Barreiras de acesso, dificuldades de engajamento e exclusão pedagógica	O DUA contribui para a redução de barreiras e ampliação das formas de participação, representação e expressão da aprendizagem.
Eixo 4 – Educação Híbrida como projeção para o século XXI	Proposta pedagógica versus imposição técnica	Naturalização tecnológica e reprodução de práticas do Ensino Remoto	O DUA desloca a Educação Híbrida da inevitabilidade técnica para a intencionalidade pedagógica, organizando suas diretrizes e princípios.
Síntese geral	Educação Híbrida em disputa discursiva	Fragmentação conceitual e pedagógica	O DUA emerge como abordagem estruturante da Educação Híbrida, articulando inclusão, equidade e intencionalidade pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O desenvolvimento do Quadro 6 permitiu compreender que o Desenho Universal para a Aprendizagem se configura como abordagem pedagógica capaz de responder, de forma integrada e consistente, às tensões discursivas evidenciadas ao longo dos quatro eixos analíticos desta pesquisa. Em vez de se apresentar como metodologia complementar ou conjunto de estratégias aplicáveis de forma isolada, o DUA emerge como fundamento organizador da Educação Híbrida, oferecendo diretrizes e princípios que orientam o planejamento pedagógico a partir da diversidade dos sujeitos e das condições reais de aprendizagem.

A articulação com o Eixo 1 demonstrou que a instabilidade conceitual do Ensino Híbrido e a permanência da memória do Ensino Remoto exigem um deslocamento do debate da modalidade para o desenho das experiências educativas. O DUA contribui para esse deslocamento ao permitir que o Ensino Híbrido seja organizado a partir de escolhas pedagógicas intencionais, rompendo com a transposição de práticas emergenciais e com a lógica de modelos generalizantes. Assim, o híbrido deixa de ser definido apenas pela combinação entre presencial e *online* e passa a ser estruturado pelo modo como o ensino é planejado e vivido.

No diálogo com o Eixo 2, é possível notar que a divergência entre discurso normativo e prática docente não pode ser superada por meio da intensificação das exigências individuais dirigidas a professores e estudantes. O DUA contribui para enfrentar essa contradição ao reorganizar a prática docente a partir de princípios que reconhecem a variabilidade dos sujeitos, reduzindo a sobrecarga e o improviso pedagógico. Ao oferecer múltiplos meios de engajamento, representação e expressão, o DUA favorece a construção de práticas sustentáveis e coerentes com as condições reais do trabalho docente no Ensino Híbrido.

A articulação com o Eixo 3 reforçou que as desigualdades educacionais, o acesso limitado e os processos de exclusão não podem ser tratados como efeitos colaterais ou obstáculos transitórios da Educação Híbrida. O DUA contribui para a promoção da inclusão ao orientar o planejamento pedagógico desde sua concepção, antecipando a diversidade de condições materiais, cognitivas e socioculturais dos estudantes. Dessa forma, a Educação Híbrida deixa de reproduzir desigualdades históricas e passa a se organizar como estratégia pedagógica comprometida com a equidade e a justiça educacional.

Por fim, o Eixo 4 evidenciou que a projeção da Educação Híbrida para o século XXI tende a oscilar entre proposta pedagógica e imposição técnica, frequentemente

naturalizada pelo avanço das tecnologias digitais e pela experiência do Ensino Remoto. O DUA contribui para qualificar essa projeção ao deslocar o foco da inevitabilidade tecnológica para a intencionalidade pedagógica, permitindo que o futuro da educação seja pensado a partir de princípios inclusivos, e não de determinismos técnicos. Assim, a Educação Híbrida se consolida como projeto educacional deliberado, orientado por escolhas conscientes e sensíveis à diversidade.

Dessa forma, a síntese dos quatro eixos evidencia que o Desenho Universal para a Aprendizagem não apenas dialoga com os desafios da Educação Híbrida, mas oferece um referencial capaz de organizar suas diretrizes e princípios de maneira integrada. Ao emergir como desdobramento analítico desta pesquisa, o DUA fundamenta a proposição de uma Educação Híbrida que responda às transformações educacionais contemporâneas sem perder de vista a centralidade do sujeito, a diversidade dos contextos e a responsabilidade pedagógica das escolhas realizadas. Trata-se, portanto, de uma abordagem que possibilita transformar as contradições discursivas identificadas ao longo da tese em caminhos pedagógicos viáveis, inclusivos e socialmente comprometidos.

Esta seção apresentou o Desenho Universal para a Aprendizagem como fundamento teórico-pedagógico para a organização da Educação Híbrida proposta nesta tese. Ao longo dos blocos desenvolvidos, evidenciou-se que o DUA não se configura como método de ensino, nem como solução técnica a ser aplicada de forma padronizada, mas como uma abordagem que orienta o planejamento pedagógico a partir do reconhecimento da variabilidade dos aprendizes como princípio constitutivo da educação.

A análise de sua origem e de seus fundamentos permitiu compreender que o DUA emerge de uma crítica aos modelos curriculares homogêneos e às práticas pedagógicas baseadas em sujeitos ideais. Ao articular contribuições da neurociência, da Educação Inclusiva e do *design* educacional, o DUA desloca o foco das dificuldades individuais para as barreiras impostas pelo próprio currículo, reafirmando que a inclusão depende, sobretudo, da forma como o ensino é concebido e organizado. Essa compreensão mostrou-se central para responder às fragilidades conceituais e pedagógicas evidenciadas na análise do Ensino Remoto e do Ensino Híbrido.

A relação entre o DUA e a Educação Inclusiva reforçou a necessidade de superar abordagens compensatórias e adaptações posteriores, frequentemente

associadas a processos de estigmatização e sobrecarga docente. Ao propor um currículo flexível desde sua concepção, o DUA contribui para a construção de práticas educacionais mais equitativas, capazes de atender à diversidade de estudantes sem fragmentar o currículo comum. Essa perspectiva dialoga diretamente com os achados dos eixos analíticos, especialmente no que se refere às desigualdades de acesso, participação e aprendizagem intensificadas nos contextos mediados por tecnologias.

A discussão dos princípios do DUA demonstra que a aprendizagem ocorre por múltiplos caminhos, e que os estudantes diferem quanto às formas de engajamento, representação e expressão. Em contextos de Educação Híbrida, nos quais as tecnologias digitais ampliam as possibilidades pedagógicas, mas também intensificam as desigualdades, esses princípios oferecem diretrizes fundamentais para antecipar barreiras e promover maior acessibilidade pedagógica. Assim, o DUA mostrou-se particularmente pertinente para orientar práticas híbridas que não reproduzam a lógica emergencial do Ensino Remoto nem se limitem à combinação entre presencial e *online*.

Ao afirmar o DUA como abordagem pedagógica, e não como método, esta seção reforçou a importância de preservar sua coerência teórica e seu potencial transformador. Essa compreensão evita a instrumentalização do DUA como *checklist* de práticas inclusivas e o posiciona como referencial crítico capaz de orientar decisões pedagógicas em diferentes níveis, desde o planejamento de aulas até a organização curricular institucional. Essa perspectiva mostrou-se essencial para enfrentar a tendência à naturalização da tecnologia como solução pedagógica em si mesma, deslocando o debate para o campo da intencionalidade educativa.

Por fim, a articulação entre o DUA e a Educação Híbrida permitiu integrar os resultados dos quatro eixos analíticos da tese, evidenciando que as tensões, contradições e silenciamentos identificados nos discursos sobre o Ensino Remoto e o Ensino Híbrido demandam uma reorganização pedagógica mais profunda. O DUA emerge, assim, como resposta teórico-pedagógica às limitações evidenciadas, oferecendo princípios capazes de orientar a construção de práticas híbridas inclusivas, sustentáveis e comprometidas com a diversidade dos sujeitos aprendentes.

Nesse sentido, este trabalho demonstra que a Educação Híbrida, ainda que não seja perfeita, pode constituir uma abordagem educacional pertinente para a contemporaneidade, desde que organizada a partir de princípios pedagógicos

inclusivos. O Desenho Universal para a Aprendizagem fornece a base conceitual para essa organização, permitindo deslocar a Educação Híbrida do campo da improvisação emergencial e da imposição técnica para o da intencionalidade pedagógica consciente. Essa síntese fundamenta as conclusões da tese e reforça a contribuição do estudo para o debate educacional, ao propor princípios norteadores que articulam discurso, prática e inclusão no contexto pós-pandêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese foi construída no interior de um acontecimento histórico que reconfigurou, de modo abrupto, os sentidos de escola, de presença, de mediação pedagógica e de aprendizagem: a pandemia de covid-19. O deslocamento emergencial para atividades não presenciais intensificou a circulação de discursos sobre ensino, tecnologia, acesso, avaliação, autonomia discente e trabalho docente, ao mesmo tempo em que evidenciou desigualdades estruturais já conhecidas, porém frequentemente naturalizadas. Nesse cenário, a Educação Híbrida passou a ser enunciada como possibilidade de reorganização do ensino no pós-pandemia, ora como promessa pedagógica, ora como exigência técnica, ora como continuidade do que fora experienciado no Ensino Remoto.

A pesquisa, portanto, assumiu como problema central compreender como o Ensino Remoto e o Ensino Híbrido foram discursivamente construídos em condições de produção específicas e como tais construções continuam incidindo sobre a consolidação de uma Educação Híbrida no cenário contemporâneo. Ao mobilizar a Análise do Discurso de filiação francesa, a tese partiu do pressuposto de que os sentidos não residem nas palavras como essência, mas se produzem na relação entre linguagem, história, ideologia e memória discursiva (Orlandi, 2015). Nesse enquadramento, não se buscou estabelecer definições normativas ou modelos ideais, mas interpretar o funcionamento discursivo que sustenta evidências, deslocamentos e contradições no modo como os sujeitos significam a experiência educacional pandêmica e pós-pandêmica.

O percurso metodológico e analítico foi organizado em três movimentos articulados. O primeiro movimento, situado no início da seção de procedimentos metodológicos, analisou artigos científicos publicados em 2020 e 2021, com o objetivo de compreender como o Ensino Remoto foi definido e estabilizado discursivamente no campo acadêmico. O segundo movimento concentrou-se nas entrevistas com autores, gestores, professores e estudantes, organizadas por quatro eixos analíticos que permitiram colocar em relação repetições e contradições entre diferentes posições-sujeito. O terceiro movimento consistiu em um gesto propositivo, que assumiu o Desenho Universal para a Aprendizagem como fundamento organizador de princípios norteadores para uma Educação Híbrida inclusiva, não como receita ou

modelo fechado, mas como abordagem capaz de responder às tensões evidenciadas ao longo da análise (CAST, 2018; 2023).

A presente investigação teve como propósito central delinear princípios orientadores para a implementação da Educação Híbrida em alinhamento com as exigências formativas da conjuntura educacional contemporânea. Com base nas evidências produzidas ao longo do estudo, defende-se a compreensão de que a Educação Híbrida se configura como uma abordagem educacional pertinente para responder à crescente diversidade que caracteriza o contexto escolar atual, desde que ultrapasse a lógica restrita da simples articulação entre modalidades e passe a fundamentar-se na intencionalidade pedagógica, no planejamento curricular inclusivo e no reconhecimento da variabilidade dos estudantes como elemento constitutivo dos processos de ensino e aprendizagem.

A pesquisa concentrou-se em quatro eixos analíticos principais: (i) a análise do Ensino Remoto como objeto discursivamente construído no campo acadêmico durante a pandemia; (ii) a investigação dos sentidos atribuídos por autores, gestores, professores e estudantes ao Ensino Híbrido e à Educação Híbrida no contexto pós-pandêmico, identificando recorrências e contradições nos discursos; (iii) a problematização das tensões entre prescrições normativas e práticas efetivamente vivenciadas, com ênfase nas condições de formação docente, na infraestrutura disponível, no acesso às tecnologias e nas dimensões da inclusão; e (iv) a formulação de princípios orientadores para uma Educação Híbrida de caráter inclusivo, articulada ao Desenho Universal para a Aprendizagem como abordagem estruturante dos processos de ensino e aprendizagem.

Essa articulação permitiu demonstrar que a viabilidade da Educação Híbrida não está garantida por regulamentações baseadas em percentuais de presencialidade e atividades online, nem pela simples incorporação de tecnologias. Pelo contrário, quando o híbrido é implementado como prolongamento do imprevisto pandêmico, as contradições se acentuam: intensificam-se desigualdades, fragilizam-se vínculos pedagógicos e ampliam-se as exigências sobre professores e estudantes. Assim, a tese reafirma que consolidar a Educação Híbrida implica enfrentamento estrutural e reorientação pedagógica, e não apenas reorganização logística.

5.1 SÍNTESE CONCLUSIVA DOS RESULTADOS POR MOVIMENTOS ANALÍTICOS

Nesta seção, apresenta-se uma síntese conclusiva dos resultados obtidos, organizada a partir dos movimentos analíticos que fundamentaram a investigação.

5.1.1 Primeiro movimento: o Ensino Remoto como objeto discursivo

A análise do Ensino Remoto, desenvolvida na seção de procedimentos metodológicos, permitiu compreender sua emergência como modalidade de transição, marcada por urgência, excepcionalidade e ausência de arcabouço teórico consolidado. A leitura dos artigos científicos selecionados evidenciou tentativas de aproximação entre Ensino Remoto e Educação a Distância, ao mesmo tempo em que se reconheciam diferenças estruturais, metodológicas e formativas. Esse movimento revelou que os sentidos do Ensino Remoto não se estabilizam em um conceito único, mas se produzem em disputas discursivas atravessadas por condições institucionais de continuidade do calendário escolar e por uma mediação tecnológica emergencial.

Além disso, a análise das marcas linguísticas recorrentes na produção acadêmica do período mostrou que o Ensino Remoto foi frequentemente significado por efeitos de sentido ligados à adaptação forçada, ao caráter provisório e à improvisação, ao mesmo tempo em que se tornava campo de problematização sobre acesso, exclusão digital, trabalho docente, participação discente e vínculo pedagógico. Esse primeiro movimento foi decisivo para sustentar a leitura das entrevistas como continuidade discursiva de uma memória que não se encerra com o fim da pandemia, mas permanece incidindo sobre expectativas e decisões educacionais no pós-pandemia.

5.1.2 Segundo movimento: entrevistas e eixos analíticos

No segundo movimento analítico, a pesquisa se voltou às entrevistas com autores, gestores, professores e estudantes, tomando-as como materialidades discursivas que produzem sentidos sobre ensino, mediação, aprendizagem, currículo e inclusão. A análise foi organizada em quatro eixos, nos quais o funcionamento de advérbios e locuções adverbiais mostrou-se especialmente produtivo para evidenciar intensificações, generalizações, restrições, provisoriedades e efeitos de evidência, em

consonância com a compreensão de que o discurso estabiliza sentidos ao mesmo tempo em que revela suas contradições (Pêcheux, 2014).

No Eixo 1, observou-se que o Ensino Híbrido se constitui discursivamente em relação direta com o Ensino Remoto. Houve, por um lado, tentativas de distanciamento conceitual e estabilização do híbrido como prática anterior à pandemia; por outro, a permanência da memória do remoto como referência explicativa e justificadora do híbrido. A repetição do híbrido como resposta às transformações educacionais conviveu com contradições ligadas ao desconhecimento, ao uso limitado e à redução conceitual à mera alternância entre presencial e online. Concluiu-se que a instabilidade conceitual não é apenas uma disputa terminológica, mas um problema pedagógico, pois afeta planejamento, práticas e critérios de implementação.

No Eixo 2, a divergência entre discurso prescritivo e prática vivida tornou-se mais evidente. Enquanto autores projetam professor qualificado, aluno autônomo e metodologias ativas como solução pedagógica, os discursos da prática registram sobrecarga, imprevisto, insegurança, fragilidade formativa e ausência de diretrizes institucionais consistentes. Nesse eixo, a análise permitiu compreender que a idealização de sujeitos pedagógicos, quando confrontada com a heterogeneidade real, tende a produzir culpabilização individual e exclusão, pois desloca para estudantes e professores a responsabilidade por obstáculos que são, em grande parte, estruturais e institucionais.

No Eixo 3, desigualdade, acesso e inclusão emergiram como dimensão estruturante do debate sobre Educação Híbrida. A pesquisa evidenciou o contraste entre discursos que reconhecem barreiras de forma atenuada, por meio de generalizações e progressões graduais, e discursos que materializam a exclusão em relatos concretos de ausência de dispositivos, conectividade precária e impossibilidade de acompanhar atividades. Concluiu-se que, quando a Educação Híbrida é desenhada para um sujeito padrão, as desigualdades deixam de ser compreendidas como barreiras curriculares e passam a ser enunciadas como falhas individuais de participação e desempenho.

No Eixo 4, a Educação Híbrida apareceu como projeção discursiva para o século XXI. Observou-se um duplo funcionamento: em alguns dizeres, o híbrido se apresenta como proposta pedagógica; em outros, como imposição técnica inevitável. Essa ambiguidade mostrou-se central para a tese, pois indica que o futuro educacional

pode ser capturado por discursos de inevitabilidade tecnológica, apagando a dimensão política do currículo e a intencionalidade pedagógica. Assim, concluiu-se que a consolidação da Educação Híbrida exige deslocamento do discurso da técnica para o discurso do planejamento curricular inclusivo.

5.1.3 Terceiro movimento: o gesto propositivo e o DUA

O terceiro movimento da tese consistiu em um gesto propositivo ancorado nos resultados analíticos. A pesquisa demonstrou que, diante de instabilidades conceituais, divergências entre discurso e prática e desigualdades materializadas na experiência, torna-se necessário um fundamento pedagógico capaz de orientar a Educação Híbrida para além do improvisado e da mera alternância de modalidades. Nesse ponto, o Desenho Universal para a Aprendizagem foi assumido como abordagem organizadora do planejamento, pois reconhece a variabilidade humana como princípio estruturante, desloca o foco de adaptações pontuais para o currículo e propõe múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão (CAST, 2018; CAST, 2023).

Além disso, a tese sustentou que o DUA permite reposicionar a tecnologia: não como meio de transmissão, mas como mediação pedagógica intencional para ampliar acesso, participação e aprendizagem. Assim, o DUA não foi tratado como método prescritivo, mas como estrutura que fortalece a coerência pedagógica da Educação Híbrida quando está se compromete com a inclusão e com a equidade.

5.2 FECHAMENTO CONCLUSIVO

Diante do cenário apresentado ao longo deste trabalho, conclui-se que os achados confirmam a viabilidade da Educação Híbrida como abordagem educacional capaz de responder à diversidade que caracteriza o ambiente escolar contemporâneo. Essa viabilidade, contudo, não deve ser compreendida como garantia automática de qualidade decorrente da simples presença de tecnologias digitais ou da alternância entre momentos presenciais e online. O que a pesquisa evidencia é que a Educação Híbrida possui potencial para ampliar acesso, participação e permanência quando é sustentada por decisões pedagógicas intencionais, por condições institucionais mínimas e por um desenho curricular que reconheça a heterogeneidade dos

estudantes como ponto de partida. Nessa perspectiva, o híbrido se apresenta como possibilidade de reorganizar tempos, espaços, recursos e interações, oferecendo caminhos múltiplos para o engajamento e a aprendizagem, o que pode favorecer estudantes com diferentes ritmos, repertórios, condições de estudo e necessidades de apoio.

A análise demonstra, ainda, que o modelo implementado durante a pandemia, em grande parte dos contextos investigados, operou sob o signo da urgência e da excepcionalidade. A ausência de formação adequada, o imprevisto estrutural e a fragilidade de diretrizes institucionais consistentes produziram um cenário em que a mediação tecnológica, muitas vezes, foi reduzida à transposição de práticas presenciais para ambientes digitais. Além disso, regulamentações orientadas por percentuais fixos de presencialidade e atividades online contribuíram para tratar o híbrido como arranjo administrativo, e não como projeto pedagógico. Como consequência, práticas efetivas para a maioria dos estudantes foram dificultadas, não por insuficiência intrínseca do híbrido, mas porque o desenho das experiências de aprendizagem permaneceu, com frequência, ancorado em pressupostos homogêneos, invisibilizando desigualdades de acesso, participação e condições reais de estudo.

É nesse ponto que se consolida a principal defesa desta tese. Ao propor princípios norteadores fundamentados no Desenho Universal para a Aprendizagem, sustenta-se que transformar a Educação Híbrida em prática educacional inclusiva exige um deslocamento decisivo em quatro direções articuladas. Em primeiro lugar, do imprevisto para o planejamento: o híbrido precisa deixar de operar por remendos e adaptações circunstanciais para se constituir como desenho pedagógico coerente, antecipando barreiras e organizando o currículo com flexibilidade. Em segundo lugar, do sujeito ideal para a variabilidade real: a pesquisa mostrou que discursos prescritivos tendem a projetar um aluno autônomo e um professor plenamente preparado, mas a realidade é atravessada por múltiplas condições de aprendizagem e trabalho, o que requer reconhecer a diversidade como condição constitutiva, e não como exceção. Em terceiro lugar, da tecnologia como imperativo para a tecnologia como mediação pedagógica: não se trata de incorporar ferramentas por inevitabilidade histórica, mas de selecionar recursos e estratégias com finalidade educativa clara, ampliando possibilidades de acesso ao conteúdo, de interação e de expressão da aprendizagem. Em quarto lugar, da adaptação posterior para a acessibilidade

concebida desde o início: em vez de corrigir exclusões depois que elas ocorrem, o planejamento deve ser estruturado para oferecer, desde a origem, múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão, reduzindo a produção de barreiras curriculares.

Nessa direção, a Educação Híbrida pode se afirmar não como prolongamento do emergencial, mas como proposta educacional intencional e sustentável para o século XXI, orientada por inclusão, equidade e responsabilidade formativa. A tese, portanto, não conclui que o híbrido “resolve” os problemas educacionais, mas que ele se torna pedagogicamente consistente quando organizado por princípios que enfrentem as contradições evidenciadas na pesquisa, reposicionando o currículo e o planejamento no centro do debate e assumindo a diversidade como fundamento da ação educativa.

5.3 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

As contribuições desta tese podem ser sistematizadas em quatro dimensões articuladas entre si, pois derivam diretamente do percurso analítico realizado e do modo como a pesquisa reposiciona o debate sobre Ensino Remoto, Ensino Híbrido e Educação Híbrida no cenário educacional contemporâneo.

A primeira contribuição é teórica, ao demonstrar que essas experiências não podem ser tratadas apenas como “formatos” ou “modalidades” pedagógicas, mas como objetos discursivamente construídos, cujos sentidos se estabilizam, se deslocam e entram em disputa conforme as condições de produção e as posições-sujeito em circulação. Ao evidenciar a atuação da memória discursiva, dos silenciamentos e dos efeitos de evidência, a tese reforça a compreensão de que aquilo que se apresenta como “natural”, “inevitável” ou “consensual” no discurso educacional precisa ser interpretado como efeito histórico e ideológico, e não como dado neutro da realidade (Orlandi, 2015; Pêcheux, 2014). Com isso, a pesquisa contribui para deslocar o debate do plano estritamente técnico, centrado em ferramentas e percentuais, para o plano discursivo e curricular, no qual se definem responsabilidades, legitimidades e expectativas sobre ensinar e aprender.

A segunda contribuição é metodológica, ao mostrar que o recorte pela materialidade linguística, especialmente pela análise de advérbios e locuções adverbiais, constitui um caminho consistente para interpretar como se constroem

normatividades, restrições, intensificações e atenuações no discurso pedagógico. Ao longo da análise, os advérbios funcionaram como marcas privilegiadas para evidenciar processos de idealização de sujeitos, produção de inevitabilidade técnica, apagamento de condições concretas e construção de generalizações que suavizam desigualdades. Dessa forma, a tese oferece ao campo um procedimento analítico replicável, capaz de aprofundar leituras discursivas em pesquisas sobre políticas educacionais, currículo e práticas híbridas, sem reduzir o corpus a simples descrição de conteúdos.

A terceira contribuição é empírica, ao articular material discursivo oriundo de diferentes posições-sujeito, reunindo vozes de autores, gestores, professores e estudantes. Essa composição possibilitou evidenciar contradições recorrentes entre discurso prescritivo e prática vivida, mostrando que a Educação Híbrida é significada de modos distintos conforme o lugar social e institucional de quem denuncia. Ao colocar essas vozes em relação, a pesquisa explicita não apenas divergências individuais, mas tensões estruturais do campo educacional, como a distância entre formulações normativas e condições reais de implementação, a desigual distribuição de recursos, e a fragilização de vínculos pedagógicos no contexto pós-pandêmico. Assim, o estudo contribui para a compreensão de que a Educação Híbrida, longe de ser consenso, é uma construção em disputa que revela, em sua própria heterogeneidade, os desafios de consolidação de práticas mais equitativas.

A quarta contribuição é propositiva, pois a tese não se encerra na interpretação das contradições, mas as toma como base para a formulação de princípios norteadores voltados à aplicabilidade de uma Educação Híbrida inclusiva. Ao situar o Desenho Universal para a Aprendizagem como fundamento organizador do planejamento curricular, o estudo desloca a discussão da lógica de “adaptação posterior” para a lógica de acessibilidade concebida desde o início, reconhecendo a variabilidade dos aprendizes como eixo estruturante do currículo. Essa proposição fortalece a Educação Híbrida como abordagem pedagógica, na medida em que oferece uma base conceitual e metodológica para enfrentar desigualdades e reduzir barreiras de participação e aprendizagem, em consonância com debates contemporâneos sobre currículo e inclusão (Pletsch; Souza, 2017; Santos; Mendes, 2020). Em síntese, a contribuição propositiva desta tese consiste em oferecer um encaminhamento teórico-pedagógico coerente com os achados discursivos, sustentando que a consolidação da Educação Híbrida depende de planejamento

inclusivo, intencionalidade curricular e responsabilidade institucional, e não apenas de reorganizações técnicas do ensino.

5.4 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Algumas limitações precisam ser reconhecidas para delimitar o alcance desta tese. Em primeiro lugar, trata-se de um recorte temporal fortemente situado no período pandêmico e no pós-pandemia imediato, o que significa que os sentidos analisados se produzem sob condições de excepcionalidade, urgência institucional e reconfiguração acelerada das práticas escolares. Assim, parte das tensões observadas pode se transformar à medida que políticas, formação docente e infraestrutura se consolidem ao longo do tempo.

Além disso, a pesquisa trabalha com um corpus discursivo delimitado, composto por vozes de autores, gestores, professores e estudantes em contextos institucionais específicos. Dessa forma, os resultados não pretendem representar de modo totalizante todas as realidades educacionais, mas interpretar regularidades e contradições que se tornam visíveis nesse conjunto de materialidades.

Por fim, a opção pela Análise do Discurso implica privilegiar o funcionamento dos sentidos, a memória e os efeitos de evidência, e não a mensuração de impacto em indicadores de desempenho ou permanência. Assim, embora os achados sustentem interpretações consistentes sobre o modo como o híbrido é significado e disputado, eles podem ser complementados por estudos longitudinais e avaliativos que acompanhem a implementação de práticas híbridas e seus efeitos ao longo do tempo.

5.5 POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS PÓS-PESQUISA E ENCAMINHAMENTOS FUTUROS

Os resultados desta tese não indicam apenas caminhos para novas análises, mas sobretudo desdobramentos concretos que podem ser encaminhados após a conclusão do estudo, tanto no plano acadêmico quanto no plano institucional e formativo. Considerando que a proposta central foi formular princípios norteadores para uma Educação Híbrida inclusiva, com fundamento no DUA, os próximos passos naturais dizem respeito à transformação do conhecimento produzido em ações,

produtos e implementações possíveis, preservando a coerência com o que foi evidenciado ao longo da pesquisa.

Um primeiro desdobramento pós-pesquisa consiste em sistematizar os princípios norteadores propostos em um material operacional de apoio ao planejamento pedagógico híbrido. Esse material pode assumir o formato de guia, caderno de orientações ou matriz de planejamento, organizado por diretrizes e exemplos de aplicação em diferentes níveis de ensino. A relevância desse encaminhamento está em tornar a proposição da tese aplicável em contextos reais, sem reduzir o DUA a “receita”, mas oferecendo referências estruturantes para a tomada de decisão pedagógica.

Um segundo desdobramento consiste em desenvolver e validar um instrumento de autoavaliação institucional para Educação Híbrida inclusiva, apoiado nos princípios do DUA e nas tensões identificadas na pesquisa. Esse instrumento pode apoiar escolas e redes a identificarem barreiras e potenciais de organização do híbrido, contemplando dimensões como infraestrutura, acessibilidade, formação, desenho curricular, avaliação e acompanhamento discente. Trata-se de um encaminhamento pós-tese importante porque desloca o debate do plano abstrato para o plano da governança pedagógica, permitindo planejamento mais consciente e menos improvisado.

Um terceiro desdobramento se relaciona diretamente à prática docente: a elaboração de um roteiro formativo para professores orientado pelo DUA, com foco específico em planejamento híbrido, acessibilidade curricular e avaliação inclusiva. Esse roteiro pode ser convertido em oficina, curso de curta duração ou trilha formativa híbrida, com módulos progressivos e atividades práticas. O objetivo seria reduzir a dependência de iniciativas individuais e contribuir para uma formação que vá além do domínio técnico de ferramentas, priorizando decisões pedagógicas sustentadas em princípios.

Um quarto desdobramento possível é a criação de um protótipo de sequência didática híbrida ou de um conjunto de sequências por área do conhecimento, desenhadas desde a variabilidade dos aprendizes. A proposta seria construir exemplos que funcionem como referência para docentes e gestores, evidenciando como múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão podem ser planejados em situações reais, com opções de acesso online e offline, rotas alternativas de participação e diferentes formas de evidenciar aprendizagem.

Um quinto desdobramento envolve a dimensão da avaliação, que apareceu como ponto sensível no campo empírico: a tese pode originar um modelo de avaliação formativa para contextos híbridos, com critérios explícitos, rubricas adaptáveis e estratégias de devolutiva acessível. Esse produto é particularmente pertinente porque a avaliação, no cotidiano escolar, costuma concentrar tensões entre justiça, controle e aprendizagem, e tende a amplificar desigualdades quando não é desenhada para a diversidade.

Por fim, um desdobramento acadêmico esperado é o encaminhamento de publicações derivadas da tese, com recortes complementares: um artigo focado no percurso discursivo do Ensino Remoto e suas memórias no híbrido, outro centrado nas contradições entre discurso prescritivo e prática vivida, e um terceiro voltado à proposição dos princípios norteadores ancorados no DUA. Essa estratégia amplia a circulação científica do estudo e fortalece sua contribuição para o campo da Educação, especialmente no debate contemporâneo sobre hibridismo, currículo e inclusão.

Em síntese, os desdobramentos pós-pesquisa apontam para a possibilidade de transformar o núcleo propositivo desta tese em produtos formativos, instrumentos institucionais e materiais de planejamento, ampliando o alcance social e educacional do trabalho. Esses encaminhamentos preservam a coerência epistemológica da investigação porque se fundamentam no diagnóstico produzido ao longo do percurso e sustentam a defesa central da tese: a Educação Híbrida só se torna inclusiva e sustentável quando orientada por intencionalidade pedagógica, acessibilidade curricular e reconhecimento da variabilidade dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. G. de; ARRIGO, V.; BROIETTI, F. C. D. Relatos de pós-graduandos em Ensino de Ciências e Educação Matemática a respeito de aspectos da formação em tempos de pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24732> . Acesso em: 9 jul. 2021.
- ALVIM, C. G *et al.* Cursos da Saúde: integração e responsabilidade social no enfrentamento da pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24767> . Acesso em: 9 jul. 2021.
- ALVES, L. A. de S.; MARTINS, A. da C. S.; MOURA, A. A. Desafios e aprendizados com o ensino remoto por professores da educação básica. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, v. 86, n. 1, p. 61-78, 2009. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/4373> . Acesso em: 9 jul. 2021.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2012.
- ARAUJO, F. H. A.; FERNANDES, Leonardo H. S. Lighting the populational impact of COVID-19 vaccines in Brazil. **Fractals**, 2022. Disponível em: <https://www.worldscientific.com/doi/abs/10.1142/S0218348X22500669> . Acesso em: 26 set. 2023.
- ARAÚJO, K. de T.; BRAZ, A. C. de A. R. Panorama histórico da educação durante os séculos XVII e XVIII. **Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa**, [s. l.], v. 30, n. 59, p. 63-72, jul. 2018. Disponível em: <http://periodicos.unifil.br/index.php/Revistatest/article/view/14> . Acesso em: 25 set. 2021.
- AQUINO, R. S. L. de *et al.* **História das sociedades**: das comunidades primitivas às sociedades medievais. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BACKES, L. H. **Professor pesquisador**. [S. l.]: [s. n.], 2012. Disponível em: http://mat.ufrgs.br/~vclotilde/disciplinas/pesquisa/texto_Backes.pdf . Acesso em: 2 jul. 2021.
- BAPTISTA FILHO, O. **Economia de educação, planejamento e explosão demográfica**. São Paulo: Pioneira, 1975.
- BARBIER, R. A Pesquisa-ação. Brasília, DF: Plano, 2003.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilza Godoy. Infâncias, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 717-746, out. 2008. Disponível em :
https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2025/TRABALHO_COMPLETO_EV214_ID9255_TB2433_30102025210812.pdf Acesso em 02 fev. 2025

BENSON, A. Using Online Learning to Meet Work Force Demand: a case study of stakeholder influence. **Quarterly Review of Distance Education**, Greenwich, CT, v. 3, n. 4, p. 443-452, 2002.

BEZERRA, K. P. *et al.* Ensino remoto em universidades públicas estaduais: o futuro que se faz presente. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, SP, v. 9, n. 9, p. e359997226-e359997226, 2020. Disponível em:
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7226> . Acesso em: 9 jul. 2021.

BOMFIM, E. **Advérbios**. São Paulo. São Paulo: Ática, 1988. Série princípios.

BONK, C. J.; GRAHAM, C. R. (org.). **The handbook of blended learning**: global perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CN/CP n.º 19/2020. Dispositivo de Lei 14.040/2020. Reexame do Parecer CNE/CP n.º 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 106, 10 dez. 2020. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução de n.º 6 de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 184, p. 22, 21 set. 2012. (Revogada pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 jan. 2021). Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 3 nov. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, n. 243, p.1, 20 dez. 2005. Disponível em:
<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=20/12/2005> . Acesso em: 31 out. 2021.

<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf> . Acesso em: 31 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria n.º 1.134, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 196, p. 21, 11 out. 2016. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Projeto de Lei n.º 8.035. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 20 dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192 . Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial de Qualidade para Cursos a Distância**. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, DF, jun. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf> . Acesso em: 31 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 2, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 8, 11 jan. 2007. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/121/portaria-normativa-n-2> . Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. Portaria n.º 10, de 2 de julho de 2009. Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, n. 125, p. 17, 3 jul. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf . Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm . Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. Portaria n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 250, p. 59, 31 dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251 . Acesso em: 3 nov. 2021.

BRASIL. Portaria n.º 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 239, p.

131, 11 dez. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913> . Acesso em: 3 nov. 2021.

CAMPOS, A. **O que é software livre**. Florianópolis: BR-Linux, 2006. Disponível em: https://jvasconcellos.com.br/wp-content/uploads/2012/01/sw_livre.pdf . Acesso em: 23 jan. 2023.

CAMPOS, F. A.; CAVALCANTI, A. P. Caminhos para um ensino disruptivo: o caso do Educação em rede. In: ROCHA, D. G. da; OTA, M. A.; HOFFMAN, G. (org.). **Aprendizagem digital**: curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional. Porto Alegre: Penso, 2021. p. 29-44.

CAMPOS, M. F. Fotojornalismo e representações da educação: as narrativas sobre o contexto de precariedade no ensino remoto brasileiro. **Revista Mídia e Cotidiano**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 139-163, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/49547/29189> . Acesso em: 9 jul. 2021.

CANAL, S.; ROZEK, M. Tempos de pandemia: reflexões sobre a escola, os sujeitos e suas diferentes necessidades. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 2674–2683, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22917> . Acesso em: 12 jan. 2026.

CAPES. Missão e Objetivos. **Portal de Periódicos da CAPES**. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/missao-e-objetivos.html> . Acesso em: 4 jul. 2021.

CARR, N. **A geração superficial**: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Rio de Janeiro: Agir, 2019.

CARNEIRO, C.; SCHERER, L. C. B. Corpos estranhos ou não-corpos: reflexões sobre a participação do corpo no ensino não presencial. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 4-16, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/178985> . Acesso em: 9 jul. 2021.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. In: CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

CASTIONI, R.; MELO, A. A. S. de; NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 399-419, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/53yPKgh7jK4sT8FGsYGn7cg/?lang=pt> . Acesso em: 9 jul. 2021.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **Principles of epidemiology in public health practice**. 3. ed. Atlanta: U.S. Department of Health

and Human Services, 2012. Disponível em:
<https://www.cdc.gov/csels/dsepd/ss1978/index.html> . Acesso em: 3 jan. 2026.

CERVO, Amado Luiz, BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002

CHRISTENSEN, C., JOHNSON, J.; HORN, M. **Disrupting class**: How disruptive innovation will change the way the world learns. New York, NY: McGraw Hill, 2008.

CONRAD, D. Deep in the hearts of learners: insights into the nature of online community. **Journal of Distance Education**, Ottawa, v. 17, n. 1, p. 1-19, 2002. Disponível em: <https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/133/114> . Acesso em: 19 jan. 2026.

COELHO, A.; BONITO, J.; CARVALHO, A. A.; CARVALHO, J.; JORGE, J. Serious pervasive games. **Frontiers in Computer Science**, Lausanne, v. 2, art. 30, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/computer-science/articles/10.3389/fcomp.2020.00030/full> . Acesso em: 12 jan. 2023.

CORDEIRO, J. D. R. *et al.* A Educação em Ciências e Saúde e o enfrentamento à desinfodemia: um relato de experiências críticas no ensino online. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. e5720, 2021. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/5720> . Acesso em: 9 jul. 2021.

COURTINE, J.J. **Metamorfoses do discurso político**: derivas da fala pública. Organização e tradução de Carlos Piovesani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2006.

CRONJE, Johannes C. Towards a New Definition of Blended Learning. *Electronic Journal of e-Learning*, v. 18, n. 2, p. 114-121, 2020. DOI: 10.34190/EJEL.20.18.2.001. Disponível em : <https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/1896/1859> Acesso em 02 fev. 2025.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DELORS, Jacques. **Learning**: the treasure within. Paris: Unesco, 1996. Disponível em:
https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20Learning_0.pdf . Acesso em: 2 ago. 2021.

DETERDING, S. *et al.* Gamification: using game-design elements in non-gaming contexts. *In*: CHI EXTENDED ABSTRACTS ON HUMAN FACTORS IN COMPUTING SYSTEMS, 2011, Vancouver. **Proceedings** [...]. New York: ACM Press, 2011. p. 2425-2428. Disponível em: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/01-Deterding-Sicart-Nacke-OHara-Dixon.pdf> . Acesso em: 23 jan. 2023.

DOWBOR, L. **A reprodução social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DOWBOR, L. **Tecnologias do conhecimento**: os desafios da educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DRISCOLL, M. *Blended learning: Let's get beyond the hype*. eLearning, 2002.
Disponível em : <https://www.ibm.com/services> Acesso em : 02 fev. 2025

DUARTE, C. P. Efeitos dos comunicados governamentais sobre saúde em tempos de pandemia por COVID-19 nos alunos de 3^{os} anos do ensino médio de escolas públicas e privadas de Juiz de Fora. **HOLOS**, Natal, v. 5, p. 1-15, dez. 2020.
Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11049> .
Acesso em: 9 jul. 2021.

EGUEZ, B. A. P.; SILVA, L. do N.; VELOSO, M. S. S. de O. Ensino remoto e conhecimentos matemáticos: desafios e perspectivas na visão docente. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, Fortaleza, v. 8, n. 23, p. 738-751, 2021. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/5137> . Acesso em: 9 jul. 2021.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Renote**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-10, 2013.

FERREIRA, M.; MILL, D. Institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: desafios e estratégias. *In*: FIDALGO, F. S. (org.). **Educação a distância**: meios, atores e processos. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013. p. 144-148.

FISHER, Douglas; FREY, Nancy; ALMARODE, John; HENDERSON-ROSSER, Aleigha. *The Quick Guide to Simultaneous, Hybrid, and Blended Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2021.

FOSSA, R. da S. et al. Ensino remoto emergencial em um curso de Medicina: avaliação do trabalho docente na perspectiva discente. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 121, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/246544> . Acesso em: 9 jul. 2021.

FREELAND, J. **Blending toward competency**: early patterns of blended learning and competency-based education in New Hampshire. Lexington, MA: Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation, 2014. Disponível em:
<https://eric.ed.gov/?id=ED561246> . Acesso em: 7 mar. 2023.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, jun. 2000. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/?lang=pt> . Acesso em: 10 out. 2021.

GALDINO, C. A. P. M. Determinação de desníveis por GPS para aplicações em engenharia através da definição dos parâmetros de um geóide local. **B. Ci.**

Geodésicas, Curitiba, v. 2, p. 49, 1997. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/bcg/article/viewFile/1475/1229> . Acesso em: 23 jan. 2023.

GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2012, p. 12.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31.

GIARDINA, A. **O homem romano**. Lisboa: Presença, 1994.

GODOI, M.; KAWASHIMA, L. B.; GOMES, L.; CANEVA, C. O ensino remoto durante a pandemia de COVID-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, SP, v. 9, n. 3, p. e17932311, mar. 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2311> . Acesso em: 9 jul. 2021.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação a distância na formação de professores**: viabilidades, potencialidades e limites. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

GRAHAM, C. Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. In: BONK, C.; GRAHAM, C. (org.). **The handbook of blended learning**: global perspectives, local designs. San Francisco: John Wiley & Sons, 2006. p. 136-149. Disponível em: http://curtbonk.com/toc_section_intros2.pdf . Acesso em: 3 fev. 2023.

GREGOLIN, M. R. V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **Alfa**, São Paulo, v. 39, p. 13-21, 1995.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273947281_The_gamification_of_learning_and_instruction_Game-based_methods_and_strategies_for_training_and_education_San_Francisco_CA_Pfeiffer . Acesso em: 23 jan. 2023.

KERRES, M.; DE WITT, C. A didactical framework for the design of blended learning arrangements. **Journal of Educational Media**, Abingdon, v. 28, n. 2-3, p. 101-113, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254302653_A_Didactical_Framework_for_the_Design_of_Blended_Learning_Arrangements . Acesso em: 19 jan. 2026.

KLINKO, J.; CARVALHO, J. S. F. de. Escola remota: como resistir à domesticação da experiência escolar? **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 58-67, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/178236> . Acesso em: 9 jul. 2021.

KOSTECZKA, L. A. Diante de uma crise? Interrogações da historiografia em tempos hesitantes. **História da Historiografia. International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 13, n. 34, p. 231-269, 13 dez. 2020. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1679> . Acesso em: 9 jul. 2021.

KURY, Adriano da Gama. **Pequena gramática**: para a explicação da nova nomenclatura gramatical. 7. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1961.

LANKSHEAR, C. **The “stuff” of new literacies**. Tempe, AZ: Arizona State University, 2007. Palestra apresentada no Mary Lou Fulton Symposium. Disponível em: <http://www.oocities.org/c.lankshear/stuff.pdf> . Acesso em: 2 ago. 2021.

LATOUR, B. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do ator-rede. São Paulo: EDUSC, 2012.

LATOUR, B. **Cogitamos**: seis cartas sobre as humanidades científicas. São Paulo: 34, 2016.

LAUX, L.; SCHLEMMER, E. Anatomia no metaverso Second Life: colaboração e cooperação interdisciplinar e interinstitucional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2011, São Leopoldo. **Anais** [...]. São Leopoldo: Casa Leiria, 2011. p. 1-13. Disponível em: <https://unisinos.br/rieonlife/metaversos-na-educacao-onlife/> . Acesso em: 12 jan. 2023.

LEITE, Selma. **Histórico**: histórico da UniRede. [200-?]. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/portal/quem-somos/historico/> . Acesso em: 31 out. 2021.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 2000.

LIMA, J. R. de B.; ABEL, M. R. C.; NASCIMENTO, N. S. do. O ensino exploratório como metodologia de ensino no processo de aprendizagem matemática por meio do ensino remoto. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, Fortaleza, v. 8, n. 23, p. 933-945, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/5077> . Acesso em: 16 jul. 2021.

LOBO NETO, F. J. S. **Educação a distância**: regulamentação. Brasília: Plano, 2000.

LOWENTHAL, P. R.; WILSON, B.; PARRISH, P. Context matters: a description and typology of the online learning landscape. In: ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY ANNUAL CONVENTION, 32., 2009, Washington, DC. **Proceedings** [...]. Washington, DC: AECT, 2009. p. 161-171. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/228632390_Context_matters_A_description_and_typology_of_the_online_learning_landscape . Acesso em: 19 jan. 2026.

MACAMBIRA, J. R. **A estrutura morfo-sintática do português**: aplicação do estruturalismo linguístico. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

MACHADO, L. *et al.* A gamificação como estratégia de capacitação e o estado de flow: um estudo de caso em uma empresa da área de tecnologia da informação da região sul do Brasil. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GAMES E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 14., 2015, Teresina. **Anais [...]**. Teresina: SBC, 2015. p. 1015-1024. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2015/anaispdf/cultura-full/147601.pdf> . Acesso em: 23 jan. 2023.

MACDONALD, J. **Blended learning and online tutoring**: Planning learner support and activity design. Aldershot, UK: Gower, 2008. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/10690> . Acesso em: 16 nov. 2021.

MAGALHÃES, A. S.; KOGAWA, J. **Pensadores da análise do discurso**: uma introdução. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1993. p. 8-10.

MAISE, E. The blended learning imperative. *In*: BONK, C. J.; GRAHAM, C. R. (org.). **The handbook of blended learning**: global perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. p. 22-26. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26872610_The_Handbook_of_Blended_Learning_Global_Perspectives_Local_Designs . Acesso em: 19 jan. 2026.

MILIAUSKAS, C. R.; FAUS, D. P. Saúde mental de adolescentes em tempos de COVID-19: desafios e possibilidades de enfrentamento. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 30, p. e300402, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/physis/2020.v30n4/e300402/> . Acesso em: 21 jul. 2021.

MONTEIRO, Angélica; MOREIRA, J. António; LENCASTRE, José Alberto. **Blended (e) learning na sociedade digital**. Whitebooks, 2015.

MORAES, E. C. Reflexões acerca das Soft Skills e suas interfaces com a BNCC no contexto do Ensino Remoto. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, SP, v. 9, n. 10, p. e9499109412-e9499109412, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9412> . Acesso em: 8 jul. 2021.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEHASHI, S. *et al.* (org.). **Novas tecnologias digitais**: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-35.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACHIC, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. v. 3.

MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v.1, p. 38-42, 2002. Disponível em: <https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/111> . Acesso em: 5 jan. 2023.

MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Distance education**: a systems view. Belmont: Cengage Learning, 2011.

MORELLO, R. **A Língua Portuguesa pelo Brasil**: diferença e autoria. 2001. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: https://1library.org/document/zgrl25vg-a-lingua-portuguesa-pelo-brasil-diferenca-e-autoria.html?utm_source=seo_title_list . Acesso em: 4 jul. 2021.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, p. 1-35, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438> . Acesso em: 8 jan. 2023.

MOREIRA, J. A.; MONTEIRO, A. Blended learning: uma estratégia dinâmica ao serviço da educação. In: PEREIRA, A. L. S.; PEREIRA, F. A.; OLIVEIRA, L. M. S. R. (org.). **Educação e formação de professores**: história(s) e memória(s). Aracaju: Criação, 2013. p. 85-94. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2783> . Acesso em: 3 fev. 2023.

MOTA, Bianca Damasceno Janhaki et al. Perfil epidemiológico da Covid-19 em pacientes diabéticos em Minas Gerais. In: SILVA, Jordany Gomes da; MORAES, Inaldo Kley do Nascimento; MELLO, Roger Gouart (org.). **Ciências da saúde: inovação, pesquisa e demandas populares**. v. 2. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2022. p. 86 E-book (PDF). ISBN 978-65-89950-99-8. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Rafael-Moreira-11/publication/> Acesso em: 02 fev. de 2025.

MURRAY, J. H. **Hamlet no Holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. Tradução de E. K. Daher; M. F. Cuzziol. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

NEVES, M. H. de M. Os segredos do adjetivo. **Língua Portuguesa**, São Paulo, n. 3, p. 44-47, dez. 2005.

NISKIER, A. **Educação à distância**: a tecnologia da esperança. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

OBLINGER, D. G.; OBLINGER, J. L. (ed.). **Educating the Net Generation**. Louisville, CO: Educause, 2005. Disponível em: <https://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation> . Acesso em: 3 jan. 2023.

OLIVEIRA, F. A.; SANTOS, A. M. S. dos. Construção do conhecimento na educação a distância: descortinando as potencialidades da EaD no Brasil. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 1-15, jan. 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/799> . Acesso em: 30 out. 2021.

OLIVEIRA, C. C.; SOUSA, R. F. de; PENHA, I. G. Ensino exploratório de matemática: uma proposta de aula com possibilidade de aplicação no ensino remoto. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, Fortaleza, v. 8, n. 23, p. 485-500, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/4962> . Acesso em: 19 jul. 2021.

OLIVEIRA, I. B. M. de; KISTEMANN JUNIOR, M. A. Sala de aula invertida e aprendizagem de temas financeiros-econômico. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, Fortaleza, v. 8, n. 23, p. 877-891, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/48900> . Acesso em: 9 ago. 2021.

OLIVEIRA, R. R. de; ANDRADE, M. H. de. Uma vivência didática: Ensino de matemática numa cibercultura impulsionada pela pandemia do coronavírus. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, Fortaleza, v. 8, n. 23, p. 814-828, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/5074> . Acesso em: 9 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **COVID-19** (doença causada pelo novo coronavírus). Folha informativa. Brasília, DF: OPAS, 6 abr. 2020. Disponível em:

<https://www.paho.org/pt/covid19> . Acesso em: 12 dez. 2022.

ORLANDI, E. P. **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

ORLANDI, E. P. A análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO, 1., 2003. Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 9. Disponível em:

https://www.discursousead.com.br/files/ugd/27fcd2_45cfbcf9747d49d3928ab7e4670fdb29.pdf . Acesso em: 16 dez. 2025.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2012. p. 18-21.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

PÁDUA, C. A. L. de O.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. Ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico em tempo de pandemia: um relato de experiência. **HOLOS**, Natal, v. 5, p. 1-12, 2020. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11393> . Acesso em: 9 jun. 2021.

PAES, F. C. de O.; FREITAS, S. S. Trabalho docente em tempos de isolamento social: uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 129-149, 2020. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4050> . Acesso em: 19 jun. 2021.

PALMEIRA, R. L.; SILVA, A. A. R. da; RIBEIRO, W. L. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior. **HOLOS**, Natal, v. 5, p. 1-13, 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10810> . Acesso em: 6 jul. 2021.

PANTOJA CORRÊA, J. N.; BRANDEMBERG, J. C. Tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de matemática em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, Fortaleza, v. 8, n. 22, p. 34-54, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/4176> . Acesso em: 9 jul. 2021.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. Tradução de Maria das Graças Lopes do Amaral. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 55-64.

PINO, A. Ensinar-aprender em situação escolar: perspectiva histórico-cultural. **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC, v. 4, n. 3, p. 439-459, set./dez. 2004. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/793> . Acesso em: 5 set. 2021.

PINTO, B. S.; FONTENELE, F. C. F. Sequência Fedathi e Metacognição: uma abordagem para o ensino de equações do 1º grau. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, Fortaleza, v. 8, n. 23, p. 334-357, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/5064> . Acesso em: 9 jul. 2021.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. p. 227-287. (Série Estudos e Pesquisas Educacionais, n. 2).

PONTES, Adauto. **Gramática e antologia da língua Portuguesa**. Recife: Gersa, 1966.

PRENSKY, M. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, p. 201-204, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/583> . Acesso em: 21 jan. 2026.

RAMALHO, W. D.; SILVA, P. de A.; ROCHA, J. B. T. da. Vinte anos do portal de periódicos da Capes: uma análise de sua evolução, acessos e financiamentos. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 1-38, 2020. Disponível em:

<https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1728/916> . Acesso em: 29 jul. 2021.

REIS, J. S. dos. Modelagem Matemática e o ensino remoto no contexto da pandemia. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, Fortaleza, v. 8, n. 23, p. 987-1.001, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/4864> . Acesso em: 7 jul. 2021.

RIBEIRO, L. P.; LEAL, A. A. A.; OLIVEIRA, L.; RIBAS, S. R. S. Educação, povos do campo e pandemia da COVID-19: reflexões a partir de um projeto de extensão de uma universidade pública brasileira. **Revista Ibero-americana de Educação**, Madri, v. 86, n. 1, p. 119-138, jun. 2021. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/4259> . Acesso em: 9 jul. 2021.

RIES, E. F.; ROCHA, V. M. P.; SILVA, C. G. L. da. Ensino de Epidemiologia durante pandemia de COVID-19. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, SP, v. 9, n. 9, p. e382996898-e382996898, ago. 2020. Disponível em: <https://www.rsjournal.org/index.php/rsd/article/view/6898> . Acesso em: 1 ago. 2021.

ROCHA, D. G.; GOUVEIA, L. B.; PERES, P. Práticas pedagógicas inovadoras: novos desafios. In: TARCIA, R. M. L. (org.). **Aprendizagem digital**: curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional. Porto Alegre: Penso, 2021. p. 13-22.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

RUMBLE, G. A tecnologia da educação a distância em cenários do terceiro mundo. In: PRETI, O. (org.). **Educação a distância**: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT; Brasília, DF: Plano, 2000. p. 109-130.

SCALABRIN, A. M. M. O.; MUSSATO, S. Estratégias e desafios da atuação docente no contexto da pandemia da COVID-19 por meio da vivência de uma professora de matemática. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, v. 17, p. e020051, 8 nov. 2020. Disponível em: <http://revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/432> . Acesso em: 9 jul. 2021.

SACCOL, A. Z.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. **M-learning e u-learning**: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua. São Paulo: Pearson Education, 2010.

SALVAGNI, J.; WOJCICHOSKI, N.; GUERIN, M. Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/38898/26518> . Acesso em: 9 nov. 2021.

SANTAELLA, L. **Humanos hiper-híbridos**: linguagens e cultura na segunda era da internet. São Paulo: Paulus, 2021.

SANTOS, B. de S. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, L. C. dos; MENEGASSI, C. H. M. A história e a expansão da Educação a Distância: um estudo de caso da Unicesumar. **Revista Gual**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 208-228, jan. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2018v11n1p208> Acesso em: 11 nov. 2020.

SANTOS, N.; MONTEIRO, A. O QR code nas bibliotecas escolares. In: ENCONTRO SOBRE JOGOS E MOBILE LEARNING, 1., 2012, Coimbra. **Atas** [...]. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2012. p. 166-174. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/40162/1/49081902.pdf> . Acesso em: 23 jan. 2023.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C. S.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289/209209213529> Acesso em: 9 jul. 2021.

SCHNEIDER, B.; BLIKSTEIN, P.; PEA, R. The flipped classroom: a survey of the research. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE LEARNING SCIENCES, 11., 2013, Boulder. **Proceedings** [...]. Boulder: ICLS, 2013. p. 1617-1618. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/285935974_The_flipped_classroom_A_survey_of_the_research . Acesso em: 9 ago. 2021.

SCHLEMMER, E.; MARSON, F. Immersive learning: metaversos e jogos digitais na educação. In: IBERIAN CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS AND TECHNOLOGIES, 8., 2013, Lisboa. **Proceedings** [...]. Lisboa: IEEE, 2013. p. 1-7. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/66158066> . Acesso em: 12 jan. 2023.

SCHLEMMER, E. Laboratórios digitais virtuais em 3D: anatomia humana em metaverso, uma proposta em immersive learning. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2119-2157, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21681/15955> . Acesso em: 23 jan. 2023.

SCHLEMMER, E. Gamificação em contexto de hibridismo e multimodalidade na educação corporativa. **Revista FGV Online**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 26-49, 2015. Disponível em: <https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/bahia2018/mDTAjO1OBKiOi70LJSdSnVxFHOrGdLITInUOgzqj.pdf> . Acesso em: 23 jan. 2023.

SCHLEMMER, E. Projetos de aprendizagem gamificados: uma metodologia inventiva para a educação na cultura híbrida e multimodal. **Momentos: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 27, n. 1, p. 42-69, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7801/5279> . Acesso em: 23 jan. 2023.

SCHLEMMER, E.; MOREIRA, J. A. M. Ampliando conceitos para o paradigma de educação digital OnLIFE. **Interacções**, Santarém, v. 16, n. 55, p. 103-122, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21039> . Acesso em: 12 jan. 2023.

SILUS, A.; FONSECA, A. L. de C.; JESUS, D. L. N. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. e5336, 2020. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/5336> . Acesso em: 29 jul. 2021.

SILVA, Danilo Garcia da; ALONSO, Katia Morosov. Formação on-line e praticantes culturais: elementos sócio-históricos em contextos de formação na cultura digital. *Momento - Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 108–127, 2018. DOI: 10.14295/momento.v27i1.7794. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/%20momento/article/view/7794> . Acesso em: 31 jul. 2024.

SILVA, F. N. da; SILVA, R. A. da; RENATO, G. de A.; SUART, R. de C. Concepções de professores dos cursos de Química sobre as atividades experimentais e o Ensino Remoto Emergencial. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24727> . Acesso em: 1 jul. 2021.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. *In*: ALMEIDA, M. E.; MORAN, J. M. (org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2005. p. 62-68. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf> . Acesso em: 29 ago. 2021.

SILVA, M. G. da *et al.* Ensino de arte em tempos de pandemia causada pela COVID-19: desafios dos professores com o ensino remoto no sul do Amazonas. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, SP, v. 9, n. 12, p. e37891211144-e37891211144, dez. 2020. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11144> . Acesso em: 9 jul. 2021.

SILVA, R. A.; CAMARGO, A. L. A cultura escolar na era digital. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. v. 1. p. 169-190.

SILVA, S.; OLIVEIRA, E. G. de; OLIVEIRA, L. C. G. de. A expressividade argumentativa do adjetivo no texto publicitário. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 201-231, jun. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/15234> . Acesso em: 16 nov. 2021.

SILVA, T. F. da; RAMOS, T. C. da S. A graduação na área da saúde em tempos de pandemia da COVID-19: o ensino da disciplina de Prática de Promoção da Saúde e

Prevenção de doenças. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, SP, v. 9, n. 9, p. e782997974-e782997974, set. 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7974> . Acesso em: 1 nov. 2021.

SOARES, Rita Cristiane Ramacciotti Gusmão. Educação a distância: uma perspectiva para a educação do século XXI. **Revista Jurídica**, Curitiba, v. 3, n. 36, p. 132-149, 2014. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/994> . Acesso em: 25 out. 2021.

SOUSA, D. E. B. de; GALDINO, D. de M.; NETO, J. N. de A. Algumas reflexões sobre matemática crítica e educação a distância: uma revisão de literatura. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, Fortaleza, v. 8, n. 23, p. 1.002-1.012, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/5149> . Acesso em: 9 jul. 2021.

SOUSA, M. T. A. de; FONTINELE, F. C. F. O uso do GeoGebra nas aulas remotas: uma abordagem do conteúdo de função quadrática. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, Fortaleza, v. 8, n. 23, p. 752-767, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/5136> . Acesso em: 1 ago. 2021.

SOUZA, D. do C. de; VASCONCELOS, M. L. de; CASTRO, J. B. de. Reflexões e concepções de uma professora em relação à estatística, a partir de uma formação baseada no ensino remoto. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, Fortaleza, v. 8, n. 23, p. 1.122–1.138, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/4984> . Acesso em: 13 jul. 2021.

SOUZA, Rosa Fátima de. Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 103-120, set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/v96Y4G9VS9fbKyQr87cRJ6r/abstract/?lang=pt&format=html> . Acesso em: 9. out. 2021.

SOUZA, S. A. F. de. **Conhecendo Análise de Discurso**: linguagem, sociedade e ideologia. Manaus: Valer, 2006.

SOUZA, T. M.; CHAGAS, A. M.; ANJOS, R. de C. A. dos. Ensino híbrido: Alternativa de personalização da aprendizagem. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, DF, v. 6, n. 1, p. 59-66, mar. 2019. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/587> . Acesso em: 31. jul. 2021.

STAMBERG, C. da S. PROEJA – desafios do ensinar em matemática no ensino remoto. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, Fortaleza, v. 8, n. 23, p. 789-813, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/5102> . Acesso em: 9 jul. 2021.

SUNAGA, A.; CARVALHO, C. S. de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

TARCIA, R. M. L.; SANTOS, A. S. P. Equipes multidisciplinares e gestão de indicadores. *In*: TARCIA, R. M. L. (org.). **Aprendizagem digital: curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional**. Porto Alegre: Penso, 2021. p. 135-145.

TAVARES, A. *et al.* Curadoria: elemento importante na construção de projetos educacionais inovadores. *In*: TARCIA, R. M. L. (org.). **Aprendizagem digital: curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional**. Porto Alegre: Penso, 2021. p. 61-79.

TAYLOR, J. Fifth generation distance education. **e-Journal of Instructional Science and Technology (e-JIST)**, Toowoomba, v. 4, n. 1, p. 1-14, 2001. Disponível em: <https://eprints.usq.edu.au/151/>. Acesso em: 21 jan. 2026.

TORI, R. **Educação sem distância**. 3. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2022.

VALDEMARIN, V. T. **História dos métodos e materiais de ensino: a Escola Nova e seus modos de uso**. São Paulo: Cortez, 2009.

VANEK, Jen; SIMPSON, Destiny; HARRIS, Jamie; GOUMAS, Jeff. Distance education and blended learning handbook. EdTech, 2022. Disponível em: https://edtechbooks.org/ideal_dl_handbook. Acesso em: 20 jan. 2024.

VEYNE, P. O império romano. *In*: VEYNE, P. (org.). **História da vida privada I: do império romano ao ano mil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

VIANNEY, João; TORRES P.; SILVA E. Universidade virtual: um novo conceito na EAD. *In*: MAIA, C. (org.). **Ead.br: experiências inovadoras em educação a distância no Brasil: reflexões atuais, em tempo real**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2003. p. 47-62.

WATSON, O. *et al.* Global impact of the first year of COVID-19 vaccination: a mathematical modelling study. **The Lancet Infectious Diseases**, Londres, v. 22, n. 9, p. 1293-1302, set. 2022. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1473309922003206>. Acesso em: 12 dez. 2022.

WHITELOCK, D.; JELFS, A. Editorial: *Journal of Education Media* special issue on blended learning. *Journal of Educational Media*, v. 28, n. 2-3, p. 99-100, 2003. Disponível em: <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/docroot/v17s12020/yassin.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2025.

YAEGASHI, S. F. R.; ALMEIDA, S. V. M. Impactos do ensino remoto emergencial na aprendizagem de alunos da educação básica: reflexões sobre o fracasso escolar e a

pandemia da COVID-19. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, Itapetininga, SP, v. 6, p. e025001, 2025. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/2067> . Acesso em: 12 jan. 2026.

ZICHERMANN, G.; LINDER, J. **Game-based marketing**. New Jersey: Wiley, 2010.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by design**: implementing game mechanics in web and mobile apps. Sebastopol: O'Reilly Media, 2011.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa **“AS VOZES DO ENSINO REMOTO: ABRINDO CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO HÍBRIDA”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de um novo olhar social, pedagógico, e uma reflexão crítica comparativa entre o modelo tradicional e o modelo online de ensino dentro de um cenário de pandemia da COVID- 19. Nesta pesquisa pretendemos **“propor um modelo de Educação Híbrida que atenda às necessidades de formação do indivíduo para a sociedade atual”**.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: **“aplicação de uma entrevista com algumas perguntas, em que você relatará sua experiência sobre a temática. Essas entrevistas poderão ser filmadas, audiogravadas ou registradas por qualquer outro meio adequados às características individuais dos participantes”**. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são de grau mínimo, inerentes à possibilidade de desconforto e identificação. Para diminuir a chance de esses riscos acontecerem, os participantes terão liberdade de desistir da pesquisa em qualquer momento da coleta de dados. Também se orienta de que será assegurado o anonimato em todo o percurso do estudo.

A pesquisa pode ajudar na possibilidade de o participante se expressar em relação ao momento educacional vivido e contribuir para ampliar a literatura na área, subsidiar políticas educacionais dos segmentos privado e público, além de beneficiar a educação e a sociedade como um todo.

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você sofrer algum dano por causa das atividades feitas com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária, e o fato de não querer participar não acarreta qualquer penalidade ou mudança na forma como você é atendido(a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido esse tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução n.º 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do(a) Participante

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA – AUTORES

Prezado(a):

Este é um convite para você participar da pesquisa “As vozes do Ensino Remoto: abrindo caminhos para a Educação Híbrida” que está sendo desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), nível doutorado, pela aluna Débora Cristina Ricardo, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Eliana Lucia Ferreira.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética em Pesquisa CEP/UFJF, sob o número do parecer: 5.823.062

Agradecemos a sua participação.

Nome completo: _____

Questão 1 - Como o Ensino Híbrido surgiu no Brasil?

Questão 2 - Qual o conceito de Ensino Híbrido?

Questão 3 - O Ensino Híbrido pode ser considerado uma modalidade de Ensino ou um modelo?

Questão 4 - Quando misturamos a modalidade presencial e a modalidade online somente, podemos considerar Ensino Híbrido?

Questão 5 - No geral, em que fase de implementação do Ensino Híbrido você acredita que o Brasil está?

Questão 6 - As metodologias ativas e a sala de aula invertida são os pontos mais citados pelos profissionais de educação quando se fala de Ensino Híbrido. Por que você acha que isso ocorre?

Questão 7 - Qual o tipo de estrutura física é necessária para a aplicação do Ensino Híbrido?

Questão 8 - Qual o tipo de qualificação um professor deve ter para implementar o Ensino Híbrido?

Questão 9 - Qual o perfil necessário para que um gestor tenha sucesso na administração do Ensino Híbrido?

Questão 10 - Como deve ser o perfil do aluno para o Ensino Híbrido?

Questão 11 - Quais os benefícios da adoção do sistema Híbrido no cenário atual?

Questão 12 - Quais as barreiras ou prejuízos existem no Ensino Híbrido?

Questão 13 - Existem diretrizes e orientações para a implementação do Ensino Híbrido?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA – GESTORES, PROFESSORES, ESTUDANTES

Prezado(a):

Este é um convite para você participar da pesquisa “As vozes do Ensino Remoto: abrindo caminhos para a Educação Híbrida” que está sendo desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), nível doutorado, pela aluna Débora Cristina Ricardo, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Eliana Lucia Ferreira.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética em Pesquisa CEP/UFJF, sob o número do parecer: 5.823.062

Agradecemos a sua participação.

Nome da instituição de ensino: _____

Categoria administrativa da instituição: Pública () Privada ()

Nome do entrevistado: _____

Idade: _____ Gestor () Professor () Estudante ()

Questão 1 - Curso que está frequentando, ministrando ou administrando no momento da entrevista:

Superior – Bacharelado ()

Superior – Licenciatura ()

Superior – Tecnólogo ()

Ensino Técnico ()

Nome do curso: _____

Questão 2 - Coloque em ordem de importância como deveriam ser as modalidades de ensino no Brasil. 1 (Muito importante), 2 (importante), 3 (pouco importante).

(1) Muito Importante

(2) Importante

(3) Pouco Importante

() Ensino Presencial

() Ensino Híbrido

() Ensino a Distância

Questão 3 – Você tem conhecimento do que seja Ensino Híbrido?

Questão 4 – Você já utilizou esta modalidade de ensino?

Questão 5 - Com relação ao Ensino Híbrido, você já fez algum tipo de qualificação, ou curso sobre a temática? Justifique sua resposta.

Questão 6 - Descreva pontos positivos relevantes no Ensino Híbrido.

Questão 7 - Descreva pontos negativos relevantes no Ensino Híbrido.

Questão 8 – Em que nível de escolaridade você acredita que o Ensino Híbrido deva ser utilizado:

Educação Infantil ()

Ensino Fundamental I ()

Ensino Fundamental II ()

Ensino Médio ()

Ensino Superior ()

Todos os Níveis ()

Nenhum Nível ()