

Interessado	Conselho Municipal de Educação - CME	
Assunto	Aprendizagem Híbrida: o Ensino, a Educação, os desafios e as possibilidades	
Comissão Temporária	Conselheiros Relatores Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches (Presidente), Karen Martins de Andrade, Marina Graziela Feldmann, João Alberto Fiorini Filho e Luci Batista Costa Soares de Miranda	
Recomendação CME nº 01/2022	Aprovada em Sessão Plenária de 24/03/2022	Publicada no DOC de 06/04/2022, páginas 27, 28 e 29

01	I. RELATÓRIO
02	1. Histórico
03	
04	<i>Educação é onde decidimos se acolhemos nossas crianças o</i>
05	<i>bastante para não expulsá-las de nossos mundos, não abandoná-</i>
06	<i>las a seus próprios recursos, tampouco arrancar de suas mãos a</i>
07	<i>chance de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós.</i>
08	Hannah Arendt
09	
10	O Conselho Municipal de Educação de São Paulo (CME-SP), considerando seu papel
11	propositivo e mobilizador, a partir das demandas educacionais, visando a melhoria do Ensino e
12	preocupado com as mudanças advindas da Pandemia, com os prejuízos pedagógicos, as
13	consequências e a situação inusitada imposta às escolas, aos professores e estudantes, dedicou-se,
14	a partir de março de 2021, aos estudos sobre o Ensino Híbrido. Iniciando com Mapa Conceitual
15	(ANEXO), os estudos envolveram todos os conselheiros da Câmara de Educação Infantil e Anos
16	Iniciais do Ensino Fundamental (CEIFAI) e da Câmara de Ensino Fundamental, Anos Finais e Ensino
17	Médio (CAFEM) para melhor compreender seus princípios, metodologia, uso das Tecnologias
18	Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e suas contribuições para a melhoria das
19	aprendizagens. Além dos estudos realizados nas Câmaras, o tema também foi pauta das sessões
20	Plenárias de 13/05, 09 e 24/06/2021 e foi abordado em diversas oportunidades de discussões e
21	reflexões no colegiado.
22	O contexto da pandemia reacendeu as discussões sobre os tempos e espaços em que as
23	aprendizagens se desenvolvem, principalmente pela imposição sanitária de distanciamento social, o
24	que acarretou que milhares de bebês, crianças, jovens e adultos deixassem de frequentar a escola
25	presencialmente. Esse fato levou professores a buscarem a reorganização das suas propostas de
26	ensino considerando outros tempos, processos coletivos, interações, espaços e estratégias
27	potencializando o uso das tecnologias e recursos digitais, quando possível.
28	Frente ao fechamento das escolas devido à pandemia de Covid-19, os diferentes atores da
29	comunidade educativa da Rede Municipal de Ensino utilizaram diversas estratégias para garantir a
	continuidade da aprendizagem. Estratégias híbridas e complementares a fim de atender diferentes
	contextos das escolas e de seus/suas estudantes: distribuição de material impresso, uso de

30 plataformas digitais, além dos aplicativos de mensagem e as redes sociais. O Ensino Remoto, ou
31 seja, as aulas planejadas com o distanciamento físico dos professores e estudantes foi uma das
32 soluções para assegurar que os estudantes não perdessem o vínculo com a escola e dessem
33 continuidade ao processo educacional.

34 **2. Contexto da Rede Municipal de Ensino – SP**

35 O ano letivo de 2020 teve as atividades escolares interrompidas no mês de março e foram
36 nove meses de afastamento de professores e alunos das atividades cotidianas presenciais nos
37 espaços educacionais. Já o ano de 2021 teve início com uma perspectiva de retorno, sendo
38 publicada a normativa de organização estabelecendo uma possibilidade de recomeço, de
39 readequação das atividades presenciais de forma restrita, com uma porcentagem de estudantes e
40 garantindo-se as medidas sanitárias e de distanciamento. Os estudantes voltaram a frequentar as
41 unidades educacionais em 15/02/2021. Para que este retorno acontecesse, foi necessário um
42 grande esforço da SME e das Unidades Educacionais utilizando diversas estratégias de busca ativa
43 dos estudantes.

44 Ainda no mês de março de 2021, o Brasil era atingido brutalmente pela segunda onda de
45 contágio da COVID, com números alarmantes de mortes e ocupação de leitos de U.T.I., feriados e
46 recesso escolar são antecipados na cidade, refletindo também no calendário escolar de toda a Rede.
47 As atividades presenciais ocorreram por menos de um mês e foram interrompidas novamente até
48 11/04/2021.

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

54 A organização emanada pela SME para um novo retorno presencial, que ocorreu em
55 12/04/2021, contava com as seguintes principais orientações acerca do atendimento presencial:

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

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

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

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

70	medidas de distanciamento.
71	A SME SP, por meio da Instrução Normativa SME nº 15/2020, definiu que o principal recurso
72	a ser utilizado como estratégia para a aprendizagem das crianças seria o material impresso, isto é, o
73	Trilhas de Aprendizagens. Em complementação, foi disponibilizada uma conta Google Educacional
74	para cada estudante e professor, com vistas à utilização da plataforma Google Sala de Aula, na qual
75	as mesmas turmas presenciais foram organizadas, de modo a possibilitar a manutenção do contato
76	e a realização de atividades complementares do material impresso, pautadas no Currículo da
77	Cidade.
78	Os estudantes do Ensino Fundamental receberam tablets, com o propósito de minimizar os
79	prejuízos de acesso e contribuir para um maior engajamento entre crianças e estudantes e as ações
80	que promovem aprendizagens. Posteriormente, os equipamentos também foram disponibilizados
81	para as crianças da Educação Infantil (4 e 5 anos), visando o uso compartilhado para as turmas.
82	Para a organização do atendimento educacional e de planejamento das atividades
83	pedagógicas, as Unidades Educacionais foram orientadas a realizar a análise e sistematização de
84	dados relativos às aprendizagens dos estudantes, a organização do trabalho pedagógico com aulas
85	regulares nas modalidades presencial e remota, assíncrona e síncrona, com articulação das
86	atividades realizadas no horário regular das aulas e as atividades de recuperação e fortalecimento
87	das aprendizagens realizadas no contraturno.
88	As possibilidades de oferta de atividades foram estabelecidas com o objetivo de privilegiar o
89	Currículo da Cidade, a Priorização Curricular e os documentos orientadores desenvolvidos pela
90	SME/COPED.
91	A Priorização Curricular foi construída a partir de uma consulta à rede, uma ação conjunta
92	com vários setores de representação que compuseram os Grupos de Trabalho (GT) e envolveram os
93	profissionais da educação (professores e supervisores escolares) das 13 regiões da cidade. Os
94	profissionais propuseram-se a pensar, discutir e problematizar acerca dos objetivos de
95	aprendizagem e desenvolvimento do Currículo da Cidade de cada componente, os quais foram
96	tomados como imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem.
97	Foram inseridas na plataforma da SME informações sobre materiais, processos formativos,
98	planejamento, rotinas para o revezamento, utilização das Trilhas de Aprendizagem, atividades
99	específicas para turmas do Ciclo de Alfabetização, Projeto de Apoio Pedagógico, tutoriais para uso
100	de plataformas (Teams e Google Sala de Aula) e demais orientações pertinentes.
101	Para cada um dos momentos de organização dos retornos presenciais e suas graduais
102	ampliações as escolas propunham um Plano de Ação, construído em conjunto com a Supervisão
103	Escolar. O Plano de Ação teve o objetivo de registrar ações precisas para que todos os bebês,
104	crianças, jovens e adultos se apropriassem dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e
105	tivessem garantidos os seus direitos como estudantes, em consonância com o Projeto Político
106	Pedagógico da U.E, com o Currículo da Cidade e as informações sobre as aprendizagens dos
107	estudantes (frequência, notas em avaliações internas e externas e outros registros da UE).
108	3. Contexto de atuação das(os) professoras(es)
109	Desde que uma nova forma de organização escolar se configurou a partir de março de 2020

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

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

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

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

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

136 Atualmente, com o retorno dos profissionais da educação as suas atividades presenciais após
137 a imunização e a volta de 100% das crianças e estudantes, pode-se contabilizar alguns aprendizados
138 e avanços, e, maior preparo para planejamento e interações que deem conta de situações de
139 aprendizagem para as aulas presenciais. O planejamento está mais organizado e são menores os
140 impactos na rotina quando há necessidade de quarentena das turmas, por sintomas ou casos de
141 COVID-19 e se coloca a necessidade de recorrer às interações remotas. Para contribuir com o
142 planejamento, a SME criou um repositório com sequências didáticas produzidas pelos próprios
143 educadores e alinhadas a esse novo contexto da aprendizagem virtual e presencial.

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

150 (...)os tempos de aprendizagem são repartidos entre atividades face a face
151 entre alunos e destes com o professor, para aqueles conteúdos que

152	dependem da interação para melhor aprendizagem; e abre-se a possibilidade
153	de oferecer atividades individualizadas realizadas fora dos tempos e espaços
154	da aula, com apoio de recursos digitais, potencializando o tempo e o espaço
155	disponíveis para o processo de ensino e de aprendizagem.
156	Na atuação docente e no futuro do uso das tecnologias, como preconizam os documentos da
157	SME (2021), é necessário considerar o ensino híbrido, mais do que uma solução emergencial para
158	suprir o hiato entre o presencial e o remoto, mas sim uma metodologia, que requer
159	intencionalidade pedagógica, preparo, conhecimento e formação continuada. Nesse contexto, se faz
160	crucial que essas realidades e experiência vividas pelas educadoras e educadores da rede sejam
161	consideradas nas propostas de formação a serem ofertadas e construídas na rede.
162	Ser professor ultrapassa a questão em se ter conhecimentos e teorias sobre os
163	diferentes espaços, ou de se conhecer técnicas didático-pedagógicas, situa-se
164	essencialmente na intermediação da convivência social, o que indica
165	protagonizar a sua própria dimensão como ser social mergulhado em
166	inúmeras relações e contextos de aprendizagem, constituindo-se assim em
167	referência na construção de subjetividades e na mediação pedagógica.
168	”Pensar a formação de professores é sempre pensar a formação do humano e,
169	nessa perspectiva, lidamos com a complexidade, imponderabilidade que
170	envolvem a questão, mas no sentido dessa humanização vislumbra-se a
171	capacidade da crítica e da criação forjando a existência de mudanças qualquer
172	que seja o espaço educativo em que se habite”. (FELDMANN, 2010, p.75).
173	4. Fundamentação
174	4.1 Percurso Histórico e Conceituação Geral
175	A partir do Ensino Fundamental o termo Ensino Híbrido é comumente utilizado. No entanto,
176	a problematização sobre o conceito Educação e Aprendizagem Híbrida, também seria própria para
177	abordar os processos que extrapolam as relações do ensino em si, principalmente quando tratamos
178	das “comunidades de aprendizagem” que foram se constituindo entre os estudantes para lidar com
179	os desafios das tecnologias, para a produção coletiva de conteúdos, para divulgação de ações, para
180	constituição de colegiados como, por exemplo, o grêmio estudantil.
181	Incluímos essa “provocação” conceitual, para nos colocar diante da necessidade de discussão
182	aprofundada, especialmente, diante dos desafios colocados recentemente para a Educação na e
183	com as escolas.
184	Acompanhando as definições destacadas, o CME pretende colaborar com as discussões
185	sobre o Ensino Híbrido, a Educação Híbrida e a Aprendizagem Híbrida no interior das Unidades
186	Educacionais, não como uma novidade na discussão que envolve tempos, espaços e interações, e
187	sim procurando abordar os desafios e as possibilidades no contexto atual em que as tecnologias
188	digitais exercem forte influência na elaboração das propostas.
189	Uma breve consulta em sites acadêmicos nos reporta ao uso dos conceitos Ensino Híbrido e
190	Educação Híbrida, na maioria das vezes como sinônimos, inclusive sendo caracterizados igualmente
191	como aquelas propostas que combinam aprendizado online com presencial, que integram o uso das

192 tecnologias digitais como facilitadoras dos processos de ensino e de aprendizagem, que colocam o
193 estudante como centro do processo formativo com a possibilidade que ele próprio gerencie seu
194 tempo, lugar e ritmo nas propostas on-line e que contam com o uso de plataformas digitais para
195 interação entre professores e estudantes. Problematizamos esses conceitos, não para definirmos
196 qual deles seria o correto, e sim para buscar discutir a complexidade que se coloca quando
197 pensamos na Educação Básica como um todo.

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

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

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

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

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

224 As metodologias ativas surgiram com o intuito de inovar a relação entre professor e aluno,
225 propondo novas formas de abordar o ensino-aprendizagem colocando o aluno como principal
226 agente de construção do conhecimento. Estas metodologias propõem a participação ativa dos
227 alunos no contexto de sua aprendizagem; o professor como facilitador efetivo e medidor do
228 conhecimento. Dewey, Rogers, Novack e Freire, entre outros, enfatizaram há muito tempo, a
229 importância de superar a educação tradicional e focar na aprendizagem, no aluno, envolvendo-o,
230 motivando-o e dialogando com ele. Para Dewey (1916), “aprendemos quando compartilhamos
231 experiências, e isso só é possível num ambiente democrático, onde não haja barreiras ao
232 intercâmbio de pensamento”. Nas pedagogias ativas, as contribuições de Freinet são muito atuais.
233 Os quatro eixos de Freinet - a comunicação, a afetividade, a cooperação e a autonomia- que

234 dialogavam entre si, colocam em discussão não apenas os circuitos para os estudantes como a
235 questão da natureza, o contato da criança com o contexto, com a vida exterior.

236 É necessário problematizar então que o fundamento teórico para a qualidade do ensino,
237 possibilitando interações, aprendizagens compartilhadas e protagonismo do estudante está dado,
238 desde Freinet, Decroly, Wallon, Montessori, e é impressionante como permanecem as dificuldades
239 em mudar práticas do século XIX. Percebe-se que, mesmo incorporando a questão do protagonismo
240 no discurso, muitos planejamentos e Projetos Políticos-Pedagógicos não apontam a autonomia dos
241 estudantes sobre os seus percursos, e se olharmos criticamente, perceberemos que há poucos
242 avanços. A partir dessa reflexão, há que se alertar para que a abordagem híbrida não se constitua
243 em mais uma metodologia tradicional, transvestida de inovação. Mas sim, uma prática de ensino
244 participativa que mobiliza atividades que conjugam o virtual e o presencial, sempre de forma
245 complementar, planejadas pelos professores, para atingir alguns objetivos de aprendizagem.

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

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

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

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

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

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

276	Nesse sentido, a abordagem híbrida requer possibilidades de adequações nos planejamentos
277	para que se proponham atividades que façam sentido para o percurso de cada estudante e ao
278	mesmo tempo se voltem para uma aprendizagem compartilhada com o grupo. Nessa visão, mesmo
279	quando o professor está distante fisicamente, sua presença se faz por meio dos estudos e pesquisas
280	guiados e sempre por ele orientados. E, a partir dessa premissa, nos parece fundamental que tais
281	discussões permeiem as construções dos planos de ensino das(os) educadoras(es) e sejam
282	mobilizadas continuamente pelas equipes educacionais.
283	Ao pesquisarmos essas abordagens mais inovadoras, encontramos práticas de ensino e
284	aprendizagem mais comuns nas metodologias ativas de aprendizagem, estão: a aprendizagem
285	baseada em projetos – tem por objetivo fazer com que os alunos adquiram conhecimentos por
286	meio da soluções possíveis dentro de um contexto específico; a aprendizagem baseada em
287	problemas – tem como propósito tornar o aluno capaz de construir o aprendizado conceitual,
288	procedimental e atitudinal por meio de problemas propostos; sala de aula invertida – o objetivo é
289	que os alunos tenham acesso antecipado ao conteúdo e possam pesquisar, interagir e opinar no
290	encontro presencial; gamificação – trata-se da utilização de jogos em situações de ensino; estudo de
291	caso – o professor apresenta uma situação real e pede aos alunos para resolverem. Em todas as
292	práticas de metodologias ativas os alunos têm a oportunidade de serem mais proativos, críticos,
293	interessados e com maior capacidade na resolução de problemas.
294	Como nos lembra o texto Diretrizes Gerais para Aprendizagem Híbrida, colocado em consulta
295	em novembro de 2021 pelo Conselho Nacional de Educação, é importante que a abordagem e
296	metodologias híbridas não se confundam com a modalidade EAD, pois a Educação Híbrida pode ser
297	desenvolvida na oferta comum de todo e qualquer curso, tanto na Educação Básica, como na
298	Educação Superior, contemplando a Educação Profissional e Tecnológica que, “no cumprimento dos
299	objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às
300	dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (artigo 39 da LDB), complementando e
301	agregando possibilidades de organização e de práticas pedagógicas flexíveis e inovadoras que
302	ressignificam, temporal e espacialmente, os percursos curriculares diferenciados e a dinâmica das
303	relações e mediações entre os diferentes atores da comunidade escolar, bem como das interações
304	entre a escola e o mais amplo ambiente externo.
305	O ensino híbrido não pode ser confundido com a atividade remota. De acordo com
306	Schlemmer e Moreira (2019), o Ensino Remoto ou Aula Remota se configura como uma modalidade
307	de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e sendo
308	adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo,
309	especialmente em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilitou a presença
310	física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.
311	A partir dessa análise, o termo remoto faz apelo a algo distante no espaço e se refere a um
312	distanciamento geográfico. Nessa modalidade, o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo,
313	metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é
314	centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Portanto,
315	ensino híbrido não é uma solução encontrada para conjugar, emergencial ou perpetuamente, os
316	modos presencial e remoto de ensino em virtude termos vivenciado uma pandemia. É preciso
317	cautela para não chamar de ensino híbrido o que, na verdade, é ensino remoto. (SCHLEMMER;

318 MOREIRA, 2020, p.9)

319 O Ensino Híbrido, a partir do Ensino Fundamental, ao combinar atividades com e sem a
320 intervenção direta do professor, possibilita que o aluno estude de forma individual ou coletiva, com
321 apoio dos recursos digitais e, em sala de aula, com apoio do professor e do grupo, estimulando o
322 pensamento crítico na medida em que os estudantes têm a oportunidade de compreender os
323 assuntos de maneira mais aprofundada e levar questões e curiosidades para os encontros
324 presenciais.

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

333 **4.2 Especificidades do Ensino Híbrido na Educação Infantil**

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

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

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

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

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

359 ...de acordo com o inciso VII do artigo 2º da Resolução CME nº
360 02/2020, as unidades de Educação Infantil foram orientadas quanto ao
361 trabalho remoto: “VII - para a Educação infantil, na faixa etária
362 correspondente de 0 a 5 anos, deverão ser elaborados e enviados, de forma
363 digital, roteiros de brincadeiras, atividades lúdicas, literárias, musicais e
364 culturais”. Nesse sentido, como medida de não distanciamento dos bebês e
365 crianças das experiências vividas no ambiente educacional, foi enviado o
366 material Trilhas de Aprendizagens e a divulgação de links, sites com
367 informações e sugestões de atividades/vivências interessantes que pudessem
368 ser feitas com as crianças e os familiares nesse período em que estiveram em
369 casa. Não pretendemos que os familiares e/ou responsáveis reproduzam
370 experiências com as crianças à luz do contexto educacional, uma vez que isso
371 é papel da escola. Mas que fiquem atentos, pois as crianças, nesse período de
372 isolamento social, necessitaram/necessitarão de mais interações com as
373 pessoas que convivem e da disponibilidade dos adultos.

374 **4.3 Desafios à igualdade e inclusão digital**

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

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

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

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

395 Neste momento que caminha para o período pós pandemia, com uma maior aproximação da
396 normalidade no que diz respeito à frequência e às aulas presenciais, é necessário investir nas ações
397 pedagógicas que possam reduzir a desigualdade que foi ampliada nesse período de pandemia e
398 planejar momentos para discutir a necessidade de inclusão digital e explorar melhor os recursos
399 disponibilizados dentro de uma escola equipada e com investimento na formação de professores.

400 Dessa forma, possibilitar o desenvolvimento dos saberes sintetizado na Matriz de Saberes e nos
401 conceitos orientadores do Currículo da Cidade, quais sejam: Educação Integral, Equidade e
402 Educação Inclusiva, que se articulam aos direitos, valores, objetos de conhecimento e objetivos de
403 aprendizagem e desenvolvimento.

404 **5. Experiências, boas práticas e desafios na RME SP**

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

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

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

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

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

438 Para além das conceituações necessárias sobre as pedagogias ativas e possibilidades de
439 atividades e interações virtuais, o material produzido pela SME “Uso de tecnologias em contexto de

440 pandemia: o que aprendemos e como prosseguir aprendendo” (2021) também apresenta as
441 experiências com algumas EMEF (Escolas Municipais de Ensino Fundamental) da rede com as aulas
442 síncronas e indicações de aplicativos e programas on-line voltados ao desenvolvimento de
443 atividades diversas por intermédio das tecnologias: recursos para produção de conteúdos, recursos
444 para votação e enquetes on-line, para criação colaborativa, para simulações, para gestão de
445 projetos, disponibilização de conteúdos e para a comunicação.

446 As diferenciadas práticas pedagógicas dos professores durante a pandemia foram
447 organizadas na [página da SME](#), num repositório de sequências didáticas por área de conhecimento,
448 cuja utilização é livre para os educadores da rede. Pensar nas produções dos próprios educadores
449 que possam inspirar e mobilizar boas interações didáticas, em consonância com os documentos
450 orientadores da SME, remetem a uma rede de aprendizagens também entre educadores e deve ser
451 prática perene a ampliação e qualificação desses espaços de divulgação, consulta e disseminação de
452 boas práticas.

453 No momento em que enxergamos o potencial das tecnologias em encurtarem as distâncias,
454 em especial durante a pandemia, e trazerem novas possibilidades de motivar e engajar os
455 estudantes nas atividades escolares cotidianas, não podemos desconsiderar a preocupação com a
456 proteção de dados dos estudantes, a segurança dos sites e aplicativos utilizados e o cuidado com o
457 excesso de exposição a telas e dispositivos, ponderando as situações e experiências que são
458 positivas quando realizadas por meio de recursos tecnológicos e seu tempo de duração.

459 **6. Considerações Finais**

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

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

475 Considerando a complexidade da temática, apresentamos as seguintes possibilidades:

- 476 a) Que as práticas híbridas possam ser entendidas como possibilidades de ampliação dos
477 tempos e espaços de aprendizagem, inclusive como aliada nas situações de necessidade
478 de recomposição de aprendizagens;
- 479 b) Investir na criação de um Parque tecnológico onde todas as Unidades Escolares sejam

- 480 priorizadas no acesso à Internet;
- 481 c) Disponibilizar a formação em serviço, para professores e gestores, com foco no uso dos
- 482 recursos digitais, inovações pedagógicas e metodologias ativas;
- 483 d) Reorganizar os tempos de planejamento dos professores, nas Unidades Escolares,
- 484 priorizando as discussões, reflexões e divulgação de práticas exitosas sobre como as
- 485 tecnologias são utilizadas para atender às demandas quer seja pelos períodos de
- 486 distanciamento ou para o ensino presencial;
- 487 e) Garantir o bom funcionamento dos recursos digitais oferecidos aos estudantes e
- 488 professores por meio de experiências com tecnologias, que desenvolvam a imaginação,
- 489 investigação, criatividade e proporcionem a descoberta e, em caso de dificuldades no
- 490 acesso, ofertar recursos não-digitais equivalentes (materiais pedagógicos, impressos,
- 491 livros, entre outros);
- 492 f) Estimular a atualização dos PPPs, conforme as mudanças nas práticas educacionais, de
- 493 forma que sejam exequíveis;
- 494 g) Analisar os recursos digitais e a clareza na proposta pedagógica da atividade, respeitando
- 495 a faixa etária, os conceitos do currículo da cidade e o tempo de utilização e exposição nas
- 496 telas;
- 497 h) Manter, ampliar e divulgar o acompanhamento, registros e memória das experiências na
- 498 área das tecnologias, baseadas no protagonismo de educadores e estudantes da Rede
- 499 Municipal de Ensino;
- 500 i) Que seja fortalecido e ampliado o debate, estudos e discussões sobre o uso das TDICs
- 501 como recursos didáticos por meio de seminários, produção de materiais, fóruns
- 502 permanentes, redes de compartilhamento de experiências e projetos colaborativos;
- 503 j) Que as práticas pedagógicas conjugando os espaços reais e os virtuais ocorram na
- 504 perspectiva de uma educação emancipatória, inclusiva e humanizadora.

505 *SÓ OS CONCEITOS QUE NÃO TÊM HISTÓRIA PODEM SER DEFINIDOS.*
ADORNO

506 **7. Referências**

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

508 Brasil, MEC/CNE. Diretrizes Gerais sobre aprendizagem híbrida. Brasília, 2021. Disponível em:
509 [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192)
510 [referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192)

511 São Paulo, Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa No. 29 de 21/07/2021. Dispõe
512 sobre a reorganização e replanejamento do trabalho educacional no segundo semestre letivo de
513 2021 nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Disponível
514 em:

515 <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao->

516	sme-29-de-21-de-julho-de-2021
517	São Paulo, Conselho Municipal de Educação. Resolução CME nº 02/2020 – Estabelece normas para a
518	reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, nas Unidades
519	Educacionais do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo, 2020.
520	São Paulo, Secretaria Municipal de Educação. Acompanhamento das Aprendizagens e O Plano de
521	Ação. São Paulo, 2020. Disponível em:
522	https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/11/Acompanhamento-das-
523	Aprendizagens-2.pdf
524	São Paulo, Secretaria Municipal de Educação. Coleção Priorização Curricular. São Paulo, 2021.
525	Disponível em:
526	https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/colecao-priorizacao-curricular-e-disponibilizada-
527	aos-educadores/
528	São Paulo, Secretaria Municipal de Educação. Orientações aos professores Ensino Fundamental e
529	Médio. São Paulo, 2021. Disponível em:
530	https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ensino-fundamental-e-medio/orientacoes/
531	Fundação Carlos Chagas. Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de
532	professoras/es da Educação Básica. Brasil, 2020. Disponível em:
533	https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-
534	informe-n-1
535	São Paulo, Secretaria Municipal de Educação. Práticas para atividades híbridas e interdisciplinares
536	envolvendo criação, inventividade e computação física. São Paulo, 2021. Disponível em:
537	https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2021/06/PraticasParaAprendizagem
538	_SME-1-1.pdf
539	São Paulo, Secretaria Municipal de Educação. Uso de tecnologias em contexto de pandemia: o que
540	aprendemos e como prosseguir aprendendo. São Paulo, 2021. Disponível em:
541	https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/Uso-
542	deTecnologias_versao-final-2.pdf
543	BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.) Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia
544	na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
545	CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: desafios para a prática pedagógica. In: Candau, Vera
546	Maria; Moreira, Antonio Flávio. (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas
547	pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

- 548 DEWEY, John. Democracia e Educação – Introdução à Filosofia da Educação, Companhia Editora
549 Nacional - Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 4ª edição, 1979.
- 550 EBBERS, W. E., JANSEN, M. G., and van DEURSEN, A. J. (2016). Impact of the digital divide on e-
551 government: Expanding from channel choice to channel usage. *Government Information Quarterly*,
552 33(4), 685-692.
- 553 FELDMANN, Marina Graziela. Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade. São Paulo:
554 Editora Senac, 2010.
- 555 MELLO, Guiomar Namó de. Nota Técnica. Academia Paulista de Educação, 2020.
- 556 MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In.: Bacich, L; Tanzi Neto,
557 A.: Trevisan, F. M. (Org). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologias na educação*. Porto Alegre:
558 Penso, 2015. Definição citada no texto: Contribuições do Google Sala de Aula para o Ensino Híbrido,
559 de Edson Pedro Schiehl e Isabela Gasperini, publicado na Revista Novas Tecnologias na Educação
560 v.14 nº 2, dezembro, 2016
- 561 MOREIRA, J.A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online.
562 Revista UFG, Goiânia, v. 20, 2020. Disponível em: [https://www.revistas.](https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438)
563 [ufg.br/revistaufg/article/view/63438](https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438) . Acesso em: 14 mar. 2022.
- 564 SANCHES, Emília Cipriano; TOQUETÃO, Sandra Cavaletti. A letra viva na educação da Primeira
565 Infância. In: *Alfabetização, Letramento e Multiletramentos em Tempos de Resistência*. LIBERALI,
566 Fernanda Coelho; MEGALE, Antonieta. (Orgs). Campinas, S.P.: Pontes Editores, 2019.
- 567 SANCHES, Emília Cipriano (Org.) et al. **Uma janela de possibilidades na educação da infância em**
568 **tempos de pandemia. Manifesto do Grupo de Pesquisa de Políticas Públicas da Infância- Criando**
569 **PUC-SP/** Organizadoras: Emília Cipriano Sanches, Sandra Cavaletti Toquetão e Shirlei Nadaluti
570 Monteiro – 1, ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020

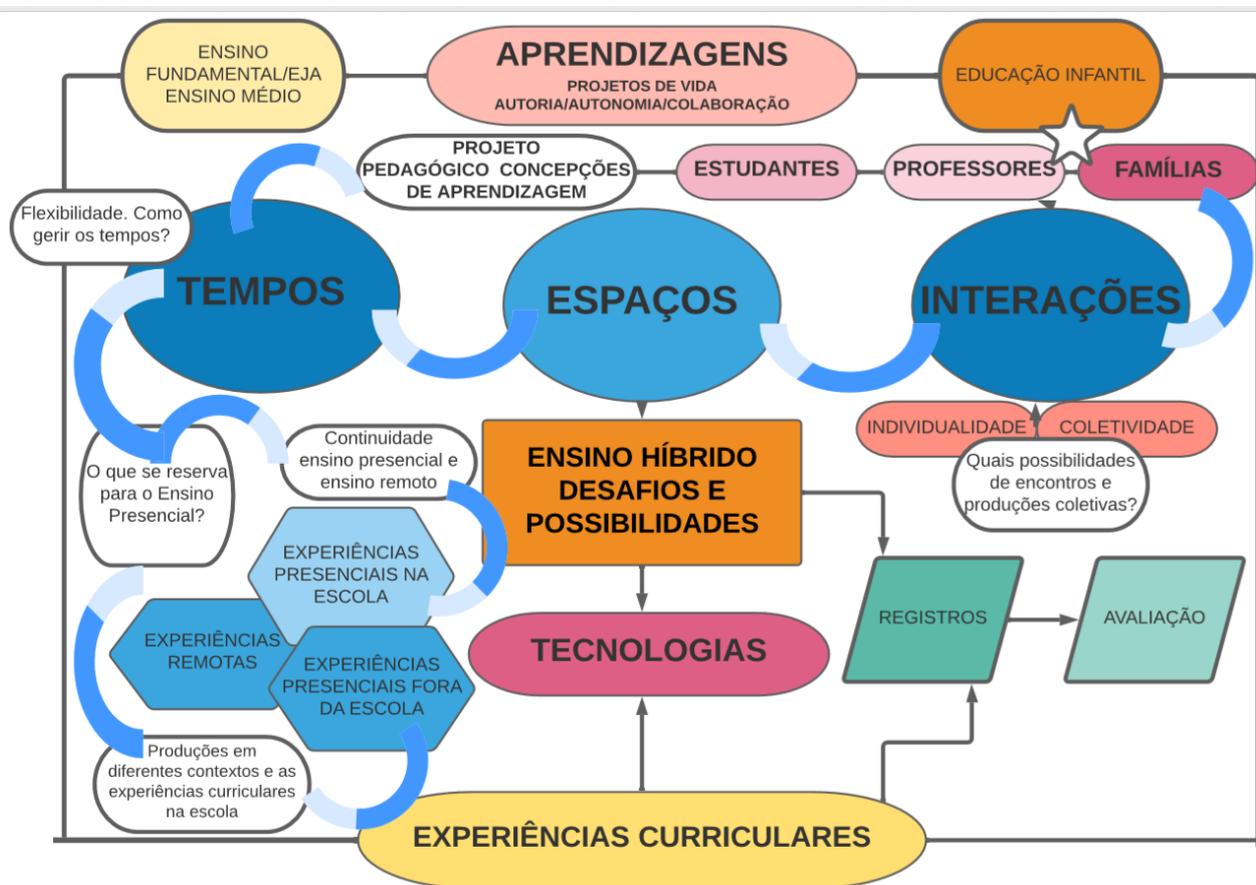
II. DELIBERAÇÃO DO PLENÁRIO

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

Sala do Plenário, em 24 de março de 2022.

Conselheira Rose Neubauer
Presidência do Conselho Municipal de Educação - CME

ANEXO – MAPA CONCEITUAL



Mapa conceitual produzido na Câmara de Educação Infantil e Anos Iniciais durante os estudos sobre ensino híbrido.